



**TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINDA İŞBİRLİKLİ
ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN AKADEMİK BAŞARIYA,
ÖĞRENME MOTİVASYONUNA, TUTUM VE
KALICILIĞA ETKİSİ**

Aysel ARSLAN

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2021

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINDA İŞBİRLİKLİ ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN
AKADEMİK BAŞARIYA, ÖĞRENME MOTİVASYONUNA, TUTUM VE
KALICILIĞA ETKİSİ**

(The Effect of Cooperative Teaching Method on Academic Achievement, Learning
Motivation, Attitude and Permanent in Turkish Teaching Program)

DOKTORA TEZİ

Aysel ARSLAN

Danışman: Prof. Dr. Ali Osman ENGİN

Erzurum
Mart, 2021

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Aysel ARSLAN tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretim Programında İşbirlikli Öğretim Yönteminin Akademik Başarıya, Öğrenme Motivasyonuna, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı çalışması 22 / 02 / 2021 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Murat TAŞDAN Kars Kafkas Üniversitesi	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Prof. Dr. Ali Osman ENGİN Atatürk Üniversitesi	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU Atatürk Üniversitesi	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT Atatürk Üniversitesi	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA Kars Kafkas Üniversitesi	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

22 / 02 / 2021

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Türkçe Öğretim Programında İşbirlikli Öğretim Yönteminin Akademik Başarıya, Öğrenme Motivasyonuna, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

22 / 02 / 2021

Aslı ıslak imzalıdır

AyselARSLAN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

“Ârif-i ahval olan bir hâlete dil bağlamaz.

İnkılâb eyler zamân; ikbâl olur, idbâr olur.”

Ziya PAŞA

Bu dünyada herkesin farklı bir hikâyesi vardır. Kişi kendi hikâyesini anlamlı ve özel kılmak için yaşar. Bunun için maddi ya da manevi herhangi bir alanda belirlediği bir hedefi gerçekleştirmeye çalışır. Doktora mezunu olmak diğer meslektaşlarım için ne anlama geliyor bilemem ama şu inişli çıkışlı hikâyemde benim için hayallerimi gerçekleştirmek anlamına geliyor. Bunu yaşadığım için yürekten söylüyorum ki *“Şükürler olsun”*. Bu noktaya gelene kadar adını saydığım, sayamadığım bana emeği geçen herkese gönülden teşekkür ediyorum.

Tez çalışması boyunca benden desteğini hiç esirgemeyen, tezimin her aşamasında bütün yazdıklarımı sabırla okuyan, bildiklerini öğretmek için çaba gösteren, her zaman kendisine minnet ve şükran duyacağım çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Ali Osman ENGİN’e tez çalışmama yaptığı katkılar ve süreç içindeki her şey için gönülden teşekkür ederim.

Eğitim hayatımda her zaman yanımda olan ve beni destekleyen eşim Hamdi ARSLAN, *“Herkesin hayata tutunmak için bir nedeni var, seninki de araştırmak, öğrenmek ve keşfetmek.”* diyen evlatlarım Mahmut Sami ARSLAN, Ahmet ARSLAN ve Çiğdem ARSLAN’a gösterdikleri sabırdan dolayı gönülden teşekkür ederim.

Tez çalışmasında gerek duyduğum her zaman benden yardımlarını esirgemeyen hocalarım Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ, Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU, Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT, Prof. Dr. Murat TAŞDAN ve Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA’ ya çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince desteğinden dolayı TÜBİTAK’a teşekkürlerimi sunarım.

ÖZ

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINDA İŞBİRLİKLİ ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN AKADEMİK BAŞARIYA, ÖĞRENME MOTİVASYONUNA, TUTUM VE KALICILIĞA ETKİSİ

Aysel ARSLAN

Mart 2021, 423 Sayfa

Amaç: Bu çalışmanın amacı; 7. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kullanılan İşbirlikli Öğretim Yönteminin; Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK), Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB) ve Jigsaw II tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları, Türkçe dersine yönelik öğrenme motivasyonları, tutumları ve öğrenme kalıcılıkları üzerindeki etkisini belirlemek; kullanılan işbirlikli öğretim tekniklerine ilişkin olarak öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini tespit etmektir.

Yöntem: Bu çalışmada; nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen; nitel verileri ise görüşme ve gözlem tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 83 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma üç deney bir kontrol grubu ile yürütülmüştür. DB grubunda BİOK tekniği, DÖ grubunda ÖTBB tekniği, DJ grubunda Jigsaw II tekniği, KM grubunda mevcut öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, Akademik Başarı Testi, Modül Testler, Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Görüşme ve Gözlem Formları, Özdeğerlendirme Formu ile toplanmıştır kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, ANOVA, bağımlı gruplar t testi, içerik çözümleme, frekans ve yüzde analizleri uygulanmıştır.

Bulgular: Nicel sonuçlara göre araştırma grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme motivasyon, tutum ve kalıcılık puanlarının DB, DÖ, DJ ile KM grupları arasında deney grupları lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Nitel bulgulara göre; işbirlikli tekniklerin kullanılmasına ilişkin olarak genel olarak olumlu olduğu ancak problem yaşanan durumların da var olduğu belirlenmiştir.

Sonuç: Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin kullanılmasının deney grubu öğrencilerinin akademik başarı, öğrenme motivasyon, tutumlarını, öğrenme kalıcılıklarını olumlu etkilediği belirlenmiştir. Nitel bulgularda; işbirlikli öğretim tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları, öğrenmeleri, iletişimleri ve derse aktif katılımları üzerinde olumlu etkisinin bulunduğu ancak grup çalışmalarında bazı olumsuz durumların da ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: işbirlikli öğretim, Türkçe dersi, öğrenme motivasyonu, tutum, kalıcılık

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE EFFECT OF COOPERATIVE TEACHING METHOD ON ACADEMIC ACHIEVEMENT, LEARNING MOTIVATION, ATTITUDE AND PERMANENT IN TURKISH TEACHING PROGRAM

Aysel ARSLAN

March 2021, 423 pages

Purpose: The aim of this study is; determining the effects of the Cooperative Teaching Method's Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC), Student Team Achievement Departments (STAD) and Jigsaw II techniques used in the 7th grade Turkish Course Curriculum on students' academic achievement, learning motivation, attitudes and learning retention towards Turkish course; to determine the opinions of teachers and students regarding the cooperative teaching techniques used.

Method: In this study; mixed method research design, in which quantitative and qualitative research designs were used together, was used. The quantitative data of the study are pre-test-post-test control group quasi-experimental design; qualitative data were obtained by interview and observation technique. The study group of the research consists of 83 7th grade middle school students. The research was conducted with three experiments and a control group. The research was conducted with three experiments and a control group. The CIRC technique in the DB group, the STAD technique in the DÖ group, the Jigsaw II technique in the DJ group, and the current learning method in the KM group were used. In order to collect data, Academic Achievement Test, Module Tests, Motivation Scale for Turkish Lessons, Attitude Scale for Turkish Lessons, Interview and Observation Forms, Self-Assessment Form were used. Descriptive statistics, ANOVA, dependent groups t test, content analysis, frequency and percentage analysis were used to analyze the data.

Results: According to the quantitative results, a significant difference was found between the study groups. It was determined that the students' academic achievement, learning motivation, attitude and permanence scores differed statistically significantly among the DB, TO, DJ and KM groups in favor of the experimental groups. According to the qualitative findings; it has been determined that the use of cooperative techniques is generally positive, but there are also situations where problems occur.

Conclusion: It was determined that the use of cooperative teaching techniques in Turkish lessons positively affected the academic achievement, attitudes and learning motivation, of the experimental group students. In qualitative findings; it has been determined that cooperative teaching techniques have a positive effect on students' academic achievement, learning, communication and active participation in the lesson, but some negative situations also arise in group work.

Keywords: cooperative teaching, Turkish lesson, learning motivation, attitude, permanence

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	ivv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş.....	1
Araştırmanın Amacı.....	6
Araştırmanın Soruları.....	7
Akademik başarı testine ilişkin sorular.....	7
Birinci ve ikinci ünite modüler testlerine ilişkin sorular	7
Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik öğrenme motivasyonlarına ilişkin sorular	8
Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin sorular	8
Nitel Boyuta İlişkin Amaçlar.....	8
Türkçe öğretiminde tekniklerin uygulanmasına ilişkin görüşler.....	9
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	9
Araştırmanın Sayıltıları.....	10
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	11
Tanımlar.....	11
İKİNCİ BÖLÜM	13
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	13
Türkçe Dersi Öğretim Programı (TÜDÖP).....	13
TÜDÖP temel yaklaşımı.....	16
TÜDÖP yapısı ve amaçları.....	16
TÜDÖP’te yer alan temel yetkinlikler.....	17

TÜDÖP öğrenme ve öğretme yaklaşımı.....	19
TÜDÖP ölçme ve değerlendirme.....	20
TÜDÖP öğrenme alanları.....	21
Dinleme/izleme.....	22
Konuşma.....	25
Okuma.....	27
Yazma.....	30
Dil bilgisi.....	33
Kazanımlar.....	35
Temalar.....	36
Metinler ve özellikleri.....	37
Etkinlikler.....	39
Ölçme ve değerlendirme.....	40
İşbirlikli Öğrenme.....	41
Sosyal öğrenme	44
Bilişsel gelişim.....	45
Sosyal bağlılık.....	46
Davranışçı öğrenme	47
İşbirlikli öğretimin temel ilkeleri.....	47
Olumlu bağlılık.....	49
Grup ödülü.....	50
Yüz yüze destekleyici etkileşim.....	50
Bireysel değerlendirilebilirlik.....	51
Kişiler arası ve sosyal beceriler.....	52
Eşit başarı fırsatı.....	52
Grup süreci.....	53
İşbirlikli öğretim yönteminde öğrenme kazanımlarının belirlenmesi.....	54
İşbirlikli öğretim yönteminde konu ve içeriklerin belirlenmesi, planlanması, düzenlenmesi.....	54
İşbirlikli öğretim yönteminde eğitim durumlarının düzenlenmesi.....	55
İşbirlikli öğretim yönteminde etkinliklerin planlanması.....	55
İşbirlikli öğretim yönteminde kullanılan materyal, araç ve gereçlerin düzenlenmesi.....	56
İşbirlikli öğretim yönteminde grupların belirlenmesi.....	58
İşbirlikli öğretim yönteminde zaman kullanımının düzenlenmesi.....	60

İşbirlikli öğretim yönteminin uygulanması.....	61
İşbirlikli öğretim yönteminin değerlendirilmesi.....	65
İşbirlikli öğretim yönteminde öğretmenin rolü.....	67
İşbirlikli öğretim yönteminde öğrencinin rolü.....	69
İşbirlikli öğretim yönteminin avantajları.....	70
İşbirlikli öğretim yönteminin dezavantajları.....	71
İşbirlikli öğretim teknikleri	72
Birlikte Öğrenme (BÖ).....	73
Takım-Oyun-Turnuva (TOT).....	74
Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB).....	74
Grup Araştırmaları (GA).....	75
İşbirliği-İşbirliği (İİ).....	76
Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim (BSBÖ).....	77
Akademik Çelişki (AÇ).....	78
Hızlandırılmış Takım Öğretimi (HTÖ).....	78
Buluş.....	79
Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK).....	79
Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB).....	80
Jigsaw (Birleştirme).....	81
Kuramsal Çerçeve ile İlgili Araştırmalar.....	84
BİOK tekniği ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar.....	84
BİOK tekniği ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar.....	89
ÖTBB tekniği ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar.....	97
ÖTBB tekniği ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar.....	104
Jigsaw tekniği ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar.....	110
Jigsaw tekniği ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar.....	118
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	124
Yöntem	124
Araştırma Yaklaşımı.....	124
Araştırma Modeli	125
Çalışma Grubu	129
Deneyisel işlemler için çalışma grubunun oluşturulması.....	131
Nitel boyut için çalışma grubunun oluşturulması.....	142
Araştırma sürecinde uygulanan işlemler.....	142
Uygulama öncesi yürütülen çalışmalar.....	142

Tekniklerin uygulanması.....	145
Uygulama sırasında yürütülen çalışmalar.....	150
Uygulama sonrasında yürütülen çalışmalar.....	152
Veri Toplama Araçları	153
Nicel veri toplama araçları.....	153
Akademik başarı testi.....	153
Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği.....	159
Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği.....	160
Modüler testler.....	162
Nitel veri toplama araçları.....	163
Görüşme.....	163
Gözlem.....	169
Öğrenci öz değerlendirme formu.....	172
Verilerin Çözümlemesi.....	173
Nicel verilerin çözümlemesi.....	173
Nitel verilerin çözümlemesi.....	174
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	183
Bulgular	183
Nicel Boyuta İlişkin Bulgular.....	183
Akademik başarı testine ilişkin bulgular.....	183
Öğrencilerin birinci ve ikinci ünite modüler testlerine ilişkin bulgular.....	190
Türkçe dersine yönelik öğretilme motivasyonuna ilişkin bulgular.....	197
Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin bulgular.....	207
Araştırma Yöntemlerinin Uygulanmasına İlişkin Nitel Bulgular.....	216
Uygulama öncesinde işbirlikli öğretim tekniklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri.....	217
Uygulama sonrasında işbirlikli öğretim tekniklerine ilişkin öğrencilerin görüşleri.....	220
Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanma sürecine ilişkin çözümlemeler.....	227
Uygulamanın nasıl olduğuna ilişkin görüşler.....	228
Uygulama ortamına ilişkin görüşler.....	232
Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasının faydaları/ katkılarına ilişkin çözümlemeler.....	236

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasının bilişsel katkılarına/ faydalarına ilişkin görüşler.....	237
İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasının sosyal katkılarına/faydalarına ilişkin görüşler.....	243
Türkçe dersinde işbirlikli tekniklerin uygulanmasında oluşan duyuşsal duruma ilişkin çözümlemeler.....	249
Uygulamadan önce öğrencilerin duyuşsal durumuna ilişkin görüşler.....	250
Uygulamadan sonra öğrencilerin duyuşsal durumuna ilişkin görüşler.....	253
Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanma sürecinde yaşanan problem durumlara ilişkin çözümlemeler.....	258
Gruba bağlı problem durumlarına ilişkin görüşler.....	259
Ortama bağlı problem durumlarına ilişkin görüşler.....	261
İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasında grup çalışmasına ilişkin çözümlemeler.....	263
Grupla birlikte çalışma konusunda olumlu görüşlere ilişkin görüşler.....	264
Grupla birlikte çalışma konusunda olumsuz görüşlere ilişkin görüşler.....	266
İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin öğrenci öz değerlendirme bulguları.....	270
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	271
Sonuç Tartışma ve Öneriler.....	271
Sonuç.....	271
Nicel bulgulara ilişkin sonuçlar.....	271
Akademik başarı testine ilişkin sonuçlar.....	271
Birinci ve ikinci ünite modüler testlerine ilişkin sonuçlar.....	272
Türkçe dersine yönelik öğrenme motivasyonu ölçeğine ilişkin sonuçlar.....	274
Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine ilişkin sonuçlar.....	276
Nitel bulgulara ilişkin sonuçlar.....	277
Uygulama öncesi öğretmen yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin bulgular.....	277
Uygulama sonrası öğrenci yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin bulgular.....	278

Türkçe dersinde işbirlikli öğreöğretim tekniklerinin uygulanma sürecine ilişkin bulgular.....	280
Türkçe dersinde işbirlikli öğreöğretim tekniklerinin uygulanma sürecine ilişkin öğrencilerin öz değeriendirme bulguları.....	282
Tartışma.....	282
Nicel bulgulara ilişkin tartışma.....	283
Nitel bulgulara ilişkin tartışma.....	293
Öneriler.....	303
KAYNAKÇA	305
EKLER	350
Ek-1. Araştırma İzin Dilekçesi.....	350
EK-2. Araştırma İzni.....	351
Ek-3. Araştırma Gruplarına Uygulanan Akademik Başarı Testi	352
Ek-4. Dilbilgisi Konularına İlişkin Kazanımlar.....	357
Ek-5. Akademik Başarı Testi Belirtke Tablosu.....	358
Ek-6. Araştırma Gruplarına Uygulanan Modüler Testler.....	359
EK-7. Araştırma Gruplarına Uygulanan Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği	365
Ek-8. Araştırma Gruplarına Uygulanan Türkçe Dersi Tutum Ölçeği	367
Ek-9. Uygulama Öncesi Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Uygulanan Görüş Formu.....	368
Ek-10. Uygulama Sonrası Deney gruplarına Uygulanan Öğrenci Görüş Formu 1.....	369
Ek-11. Uygulama Sonrası Deney Grupları Öğretmenlerine Yönelik Görüşme Formu.....	371
Ek-12. Uygulama Sonrası Deney Grupları Öğrenci Görüşme Formu 2.....	372
Ek-13. Deney Grupları Öğretmenleri ve Araştırmacı Gözlem Formu.....	373
Ek-14. Deney Grupları Öğrenci Gözlem Formu	374
Ek-15. BİOK Grubu Öğrenci Kitap Okuma Formu	375
Ek-16. Deney Grupları Öğrenci Öz Değeriendirme Formu	376
Ek-17. Deney Grupları Çalışma Yönergesi	377
Ek-18. Deney Grupları Haftalık Çalışma Kâğıtları.....	378
EK 19. Uygulama Sürecinde Araştırma Gruplarında Kullanılan Metinler	380
EK 20. İşbirlikli Yöntemlerin Uygulanmasına İlişkin Fotoğraflar.....	401
ÖZ GEÇMİŞ.....	417

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>BİOK Tekniğıyle Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar</i>	87
Tablo 2. <i>BİOK Tekniğıyle Yurtdışında Yapılan Çalışmalar</i>	95
Tablo 3. <i>ÖTBB Tekniğıyle Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar</i>	102
Tablo 4. <i>ÖTBB Tekniğıyle Yurtdışında Yapılan Çalışmalar</i>	108
Tablo 5. <i>Jigsaw II Tekniğıyle Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar</i>	116
Tablo 6. <i>Jigsaw II Tekniğıyle Yurtdışında Yapılan Çalışmalar</i>	121
Tablo 7. <i>Araştırmanın Nicel Boyutunda Kullanılacak Test ve Ölçeklerinin Uygulanmasına İlişkin Bilgiler</i>	128
Tablo 8. <i>Araştırmada Nitel Veriler İçin Kullanılacak Araçlara İlişkin Bilgiler</i>	129
Tablo 9. <i>Araştırma Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	132
Tablo 10. <i>Yansızlık Ölçütlerine İlişkin K-S Testi Sonuçları</i>	133
Tablo 11. <i>Yansızlık Ölçütlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları</i>	134
Tablo 12. <i>Araştırma Gruplarının Türkçe Başarı Testine İlişkin Ön Test K-S Testi Sonuçları</i>	135
Tablo 13. <i>Araştırma Gruplarının Türkçe Başarı Testinden Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları</i>	135
Tablo 14. <i>Araştırma Gruplarının Modüler Testinden Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları</i>	136
Tablo 15. <i>Araştırma Gruplarının TDYMÖ i Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları</i>	138
Tablo 16. <i>Araştırma Gruplarının TDYMÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları</i>	141
Tablo 17. <i>Deney Gruplarında Yer Alan Çalışma Gruplarının İsimleri</i>	148
Tablo 18. <i>Akademik Başarı Testi Sorularına İlişkin Madde Analizi Sonuçları</i>	156
Tablo 19. <i>Madde Güçlük İndeksi Değerleri</i>	157
Tablo 20. <i>Madde Ayırt Edicilik Değerleri</i>	157
Tablo 21. <i>TDYMÖ'ye İlişkin Puan Aralıkları</i>	160
Tablo 22. <i>TDYÖ'ye İlişkin Puan Aralıkları</i>	162
Tablo 23. <i>Türkçe Dersi Modüler Testlere Ait Tanımlayıcı Bilgiler</i>	163
Tablo 24. <i>Araştırma Gruplarının Akademik Başarı Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları</i>	184

Tablo 25. Araştırma Gruplarının Akademik Başarı Testinden Aldıkları Son Test Puanlarına Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	186
Tablo 26. Araştırma Gruplarının Akademik Başarı Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları.....	188
Tablo 27. Araştırma Gruplarının Akademik Başarı Başarı Testinden Aldıkları Kalıcılık Testi Puanlarına Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	189
Tablo 28. DB Grubunun Türkçe Dersi Modül Testlerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları.....	191
Tablo 29. DÖ Grubunun Türkçe Dersi Modül Testlerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları.....	192
Tablo 30. DJ Grubunun Türkçe Dersi Modül Testlerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları.....	193
Tablo 31. KM Grubunun Türkçe Dersi Modül Testlerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları.....	194
Tablo 32. Araştırma Gruplarının Modüler Testlerden Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	196
Tablo 33. DB Grubunun TDYMÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları.....	198
Tablo 34. DÖ Grubunun TDYMÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları.....	199
Tablo 35. DJ Grubunun TDYMÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları.....	201
Tablo 36. KM Grubunun TDYMÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları.....	202
Tablo 37. Araştırma Gruplarının TDYMÖ Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	205
Tablo 38. DB Grubunun TDTÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları.....	208
Tablo 39. DÖ Grubunun TDTÖ Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları	209
Tablo 40. DJ Grubunun TDTÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları	211
Tablo 41. KM Grubunun TDTÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları	212

Tablo 42. <i>Araştırma gruplarının TDTÖ son test puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları</i>	215
Tablo 43. <i>Uygulama Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğretim Yöntemine İlişkin Deneyim Bulguları</i>	217
Tablo 44. <i>Uygulama Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğretim Yöntemini Nasıl Öğrendiklerine İlişkin Bulgular</i>	217
Tablo 45. <i>Uygulama Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğretim Yöntemini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular</i>	217
Tablo 46. <i>Uygulama Öğretmenlerinin Yaptıkları Çalışmalarda Gruplarını Nasıl Oluşturduklarına İlişkin Bulgular</i>	218
Tablo 47. <i>Uygulama Öğretmenlerinin Oluşturduğu Çalışma Gruplarının Özelliklerine İlişkin Bulgular</i>	218
Tablo 48. <i>Uygulama Öğretmenlerinin İşbirlikli Çalışma Gruplarını Oluşturma Amaçlarına İlişkin Bulgular</i>	219
Tablo 49. <i>Uygulama Öğretmenlerinin Uygulama Sürecine Yönelik Endişelerine İlişkin Bulgular</i>	219
Tablo 50. <i>Uygulama Öğretmenlerinin İşbirlikli Uygulama Yöntemlerini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular</i>	219
Tablo 51. <i>Öğrencilerin İşbirlikli Gruplarda Çalışmaya İlişkin Düşünceleri</i>	220
Tablo 52. <i>Öğrencilerin İşbirlikli Gruplarda Arkadaşlarıyla Birlikte Çalışmaya İlişkin Düşünceleri</i>	221
Tablo 53. <i>Öğrencilerin Grup Çalışması Sonunda Kendilerindeki Değişime İlişkin Düşünceleri</i>	222
Tablo 54. <i>Öğrencilerin Gruplarda Kendi Performanslarına İlişkin Görüşleri</i>	223
Tablo 55. <i>Öğrencilerin İşbirlikli Grup Çalışmalarında Liderlik Yapma İsteklerine İlişkin Görüşler</i>	224
Tablo 56. <i>Öğrencilerin Gruplarda Öğretmen Yardımı Olmadan Öğrenme Düzeylerine İlişkin Düşünceleri</i>	224
Tablo 57. <i>Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Kendilerinde Gelişen Becerilere İlişkin Görüşleri</i>	225
Tablo 58. <i>Öğrenciler, Yapacakları Sonraki Çalışmalara Yönelik Düşünceleri</i>	227
Tablo 59. <i>Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğretim Tekniklerinin Uygulanma Sürecine İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları</i>	228

Tablo 60. <i>Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasının</i> <i>Katkılarına/Faydalarına İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları</i>	237
Tablo 61. <i>Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasına İlişkin</i> <i>Öğrencilerin Duyuşsal Durumlarına İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları</i>	249
Tablo 62. <i>Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Yaşanan</i> <i>Problem Durumlarına İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları</i>	258
Tablo 63. <i>İşbirlikli Öğretim Tekniklerinin Uygulamasının Tekrar Uygulanmasına İlişkin</i> <i>Kodlamalar ve Yükleme Sayıları</i>	263
Tablo 64. <i>Öğrencilerin Öz Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular</i>	270



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Öğrencilerin oturma düzeni	149
---	-----



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

BİOK	: Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon
DB	: Deney Grubu BİOK
DJ	: Deney Grubu Jigsaw II
DÖ	: Deney Grubu ÖTBB
KM	: Kontrol Grubu Mevcut Öğrenme Yöntemi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖTBB	: Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri
TDTÖ	: Türkçe Dersi Tutum Ölçeği
TDYMÖ	: Türkçe Dersi Yönelik Motivasyon Ölçeği
TÜDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Dünya var olduğundan itibaren eğitim ve bununla ilgili kavramlar bütün toplumların en önemli konularından biri olmuştur. Bu kavram ve içeriği hakkında yapılan pek çok tanım ve açıklama bulunur. Değişen zaman ve süreçlerle birlikte de bu tanım ve kavramların kısmen değiştiği görülür. Ancak eğitimin özünde her zaman insanın ve toplumun gelişimi öncelenir. Bu doğrultuda eğitim; insanlığın başlangıcından itibaren var olan, tüm toplumlarda önemini her zaman koruyan, farklı dönemlerde farklı sosyal durumlar paralelinde gelişim ve değişimlerin yaşandığı bir kavram olarak ifade edilebilir (Bayram, 2019, s. 6). Eğitimin genel amacı; bireyin içine doğduğu toplum ve çevreye uyum sağlaması, ait olduğu toplumun değer ve normlarına uygun davranmasını gerçekleştirmektir (Varış, 1988, s. 5). Eğitim; insan ve hayvan davranışlarının bilinçli olarak şekillendirilmesi, davranış oluşturacak değişimlerin ortaya konulması, sosyal normların kabul edilmesi için (Akçöltekin, 2013, s. 1) gerekli yöntem veya stratejilerin kullanılmasına olanak veren bir kavram olarak tanımlanmıştır (Yeşil, 2004). Fidan ve Erden (1994, s. 12) eğitimi, bireylerin daha önceden belirlenmiş bazı kalıplar doğrultusunda bireyde öngörülen bir takım değişikliklerini sağlayan bir süreç olarak tanımlamıştır. Ertürk (1973) ise eğitimin bireydeki kalıcı izli davranış değişiklikleri olduğunu söylemektedir. Bu tanımlar çerçevesinde bakıldığında eğitimin alanyazında daha çok davranışsal yaklaşıma uygun olarak ele alındığı görülmektedir.

Geçmişten günümüze uzanan süreçte toplumların eğitimin biçim ve gelişimlerinde farklılıklar olsa da eğitim önemini hiçbir zaman kaybetmemiş tam aksine onun ne olması, nasıl olması, süreç ve yöntemleri gibi pek çok farklı boyutta üzerinde kafa yorulan kavramlardan birisi olmuştur. Özellikle son yüzyılda çok hızlı bir şekilde ilerleme gösteren teknoloji; bilim, ekonomi, siyasi, eğitim, sağlık gibi pek çok sosyal ve kültürel alanda sayısız gelişim ve değişimin yaşanmasına zemin hazırlamıştır (Çalık, 2006, s. 14). Teknoloji tabanlı yaşanan bu gelişmelerin sonucunda herhangi bir alanda var olan bilgi çok hızlı bir şekilde sayısız insana ulaşırken, farklı kaynaklardan aracılığıyla da çok hızlı bir gelişim göstermiştir. Bu baş döndürücü değişim ve gelişim sürecinde toplumların hafızasındaki mevcut bilgilerin bir kısmı geçerliliğini ve etkililiğini yitirirken bu bilgilerden boşalan yerler çok hızlı bir şekilde başka bilgilerle dolmuştur. Bu değişimin olması önceden yıllar hatta bazen yüzyıllar alırken günümüzde konuya ve içeriğine göre birkaç yıldan birkaç saate kadar gerçekleşebilmektedir.

Elbetteki bu baş döndürücü değişim ve gelişimin yansımaları hayatın her alanında olduğu gibi eğitim sistemleri ve eğitim programlarında da görülmektedir (Çalık, 2006, s. 14; Taymaz, 2003, s. 91). Sürekli bir bilgi akışının ve değişimin yaşanması toplumların eğitim sistemlerinde yeniliklere kolayca uyum sağlayacak nitelikte bireylerin yetiştirilmesine öncelik verilmesini zorunlu kılmaktadır (Akınoğlu, 2005, s. 32). Günümüzde bilgiyi nerede arayacağını bilen, bilgiye çok kısa sürede ulaşan, bilgiyi ilgili olduğu birimlerle birlikte algılayarak ilgisiz olduğu birimlerden kolayca ayıklayabilen, ilgili kişi ve birimlere doğru şekilde sunabilen, kendisi de bilgi üretme yetenek ve potansiyeline sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Başbay, 2011, s. 67; Şahan, 2011, s. 239).

Dünya çerçevesinde değerlendirildiği zaman Türkiye gelişen ülkeler arasında yer almaktadır. Gelişmiş devletler arasında ön sıralarda yer almayı hedefleyen Türkiye'nin bunu gerçekleştirebilmesi için her alanda çağın gereklerine uygun eğitim almış, bilgi teknolojilerine hâkim bireylerin yetiştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Sönmez, 2009, s. 19). Elbette bunun yapılabilmesi için öncelikle eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması, sistemin baştan ayağa gözden geçirilmesi gerekmektedir. Türkiye'de eğitim sisteminin çağın beklentilerine uygun hale getirilmesi için hem çağın gereklerine hem de Türkiye'nin gerçeklerine ve ihtiyaçlarına uygun bir planlama, uygulama ve değerlendirme mekanizmasının oluşturulması zorunluluğu bulunmaktadır (Açıkgöz, 2004, s. 4). 2004 yılına kadar uygulanan geleneksel eğitim sistemi günümüz şartlarında artık bu zorunluluğu karşılayamadığı için çağın gereklerine uygun donanım ve yeterlikte bireylerin yetişmesinde problemler ortaya çıkmıştır (Akınoğlu, 2005, s. 32; Külahoğlu, 2006, s. 77). Bu problemlerle yüz yüze kalan diğer pek çok ülke gibi Türkiye de davranışçı eğitimin uygulandığı geleneksel eğitim yaklaşımından vazgeçerek dünyadaki teknolojik gelişmeleri ve değişimleri dikkate alan bir eğitim sistemi olan yapılandırmacı eğitim anlayışını uygulamaya başlamıştır. Yapılandırmacı eğitim anlayışı Türkiye'de ilk kez 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanmış ve sonrasında da devam ettirilmiştir (Şahin, 2007, s. 47). Yapılandırmacı eğitim anlayışı; öğrencinin derslere etkin katılımını öncelemede, bilgiyi hazır olarak öğrenen değil araştıran, soran, öğrenen, keşfeden, yorumlayan olması gerektiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda öğrenci kendi öğrenme sorumluluğunun farkında olarak öğretim sürecine dâhil olmaktadır (Maden, 2014, s. 8; Türkben, 2015). Eğitim sürecinin öğrencinin bilişsel, duyuşsal, sosyal, psikomotor ve kültürel gelişimini destekleyecek şekilde organize edilmesi; yaparak ve yaşayarak öğrenmesine fırsat sunması gerekmektedir (Emir, 2002).

Eğitim ortamlarının pek çok farklı bileşenini bir arada bulunduran, etkileşimli, sürekliliği olan, özgün yapılandırılmış bir niteliğe sahip olması beklenmektedir. Öğrencilerin

karşılaştıkları farklı durumlara uygun problem çözme becerisini kazanmış olması için çalışılmaktadır (Sönmez, 2009, s. 145; Yurdakul, 2011, s. 41). Öğretim sürecinde öğrencilerin birbirinden farklı bireyler olduğu, farklı özelliklere sahip olduğu göz önüne alınarak tek bir yöntemle her öğrencinin öğrenemeyeceği kabul edilmektedir. Öğretim ortamlarının farklı özellikteki öğrencilerin dikkate alınarak düzenlenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Kurt & Ekici, 2013, s. 44). Günümüzde bilginin sürekli değiştiği ve güncellendiği gerçeğinden hareketle öğrencilerin de bu değişim ve gelişimin farkında olması, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak zihinlerindeki bilgiye ilişkin yapılandırmayı buna uygun olarak düzenlemeleri gerekmektedir (Sönmez, 2009, s. 145; Yurdakul, 2011, s. 41). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı genel olarak değerlendirildiğinde öğrencinin sürekli olarak sürecin etkin ve aktif bir parçası olduğu görülmektedir. Ancak öğrenciyi etkin hale getirecek asıl öğenin öğretmen olduğu gözden kaçırılmaması gereken önemli bir noktadır. Bu anlamda öncelikle öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bu yaklaşımı içselleştirmesi tam anlamıyla bir zorunluluktur.

Yapılandırmacılık; temelde felsefi bir yaklaşım olarak ortaya çıkmış ve 20. yüzyılda felsefe, sosyal bilimler, eğitim, teknoloji gibi pek çok farklı alanda yansımaları görülmüştür. Aynı zamanda yapılandırmacılıkla ilgili bu farklı alanlardaki yapılanmalar da birbirini etkilemiştir. Eğitim ortamlarında daha fazla teknoloji kullanılmaya başlanmış ve eğitim içerikleri buna uygun olarak tasarlanmaya başlanmıştır. Yirminci yüzyılın eğitim anlayışına damga vuran yapılandırmacılık, eğitim uygulamalarında genel olarak kavramsal bir çerçeve olarak kabul edilmekte; bilgi, bilginin niteliği, doğası, yapılandırılması ve öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin neler olduğu ile ilgilenmektedir. Bu çalışmalar eğitim-öğretim alanındaki uygulamalara temel oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2004). Günümüzdeki hayatın her alanındaki sürekli gelişim ve değişim ilkesi, yapılandırmacılık yaklaşımının da temelini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda eğitim-öğretim sürecindeki uygulamaların da hayatın genelinde olduğu gibi sürekli bir değişim ve gelişim içinde olması gerektiği savunulmaktadır (Topses, 2006, s. 32).

Geleneksel öğretim yaklaşımındaki tüm öğrencilerin benzer özelliklere sahip olduğu ve benzer bir eğitim-öğretim sürecinin uygulanması gerektiği varsayımının tersine yapılandırmacılık yaklaşımında, her bir öğrencinin bir diğerinden farklı olduğu ve bu farklılıkların öğrenme süreçlerinde önemli olduğu kabul edilmektedir. Sınıf içindeki eğitim-öğretim süreçlerine yönelik planlamaların ve uygulamaların öğrenci farklılıkları dikkate alınarak yapılması gerekmektedir. Eğitim-öğretim etkinliklerinin tüm öğrencilerin faydalanabilmesi için öğrenci heterojenliğine uygun olarak tasarlanması önemli olmaktadır (Kurt & Ekici, 2013, s. 45). Farklılıkların dikkat alındığı, yapılandırmacılık anlayışına uygun

model, yöntem ve tekniklerin sınıf içi eğitim süreçlerinde kullanılması gerekmektedir (Ocak, 2008, s. 215). Eğitimin niteliğini artıracak bu uygulamalarla öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık, akıl yürütme gibi bilişüstü stratejileri kullanma düzeylerinin yükseltilmesi amaçlanmaktadır (Özden, 2011). Öğrencinin ve öğrenme süreçlerinin merkeze alındığı model, yöntem ve tekniklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme, hayal güçlerini kullanma, sorgulayarak anlama, değerlendirme becerilerinin gelişmesi üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Taşkıran, 1994). Yapılandırmacılık yaklaşımına uygun, öğrenciyi öğrenme süreci içerisinde aktif kılan modellerin içinde öne çıkanların işbirlikli öğretim, proje tabanlı öğrenme, çoklu zekâya dayalı öğrenme, problem çözmeye dayalı öğrenme, aktif öğrenme modelleri olduğu belirtilmektedir (Bayrakçeken, Doymuş, & Doğan, 2013, s. 1).

Yapılandırmacılık yaklaşımına uygun olan modeller arasında yer alan İngilizcede “*Cooperative Learning*” olarak tanımlanan öğrenme yöntemini Açıköz (1992) “*İşbirlikli Öğrenme/İşbirlikli Öğretim*” Gömleksiz (1993) “*Kuşak Öğrenme*” olarak adlandırmıştır. Açıköz (1992) tarafından ifade edilen işbirlikli öğretim tanımı alanyazında daha yaygın olarak kullanılmaktadır. İşbirlikli Öğretim Yöntemi ve bu yönteme göre geliştirilen teknikler dışarıdan bakıldığında basit bir küme çalışması olarak algılanabilmekle birlikte kesinlikle böyle olmayıp planlı olarak yürütülen, adım adım ilerlenen grup çalışmalarıdır. İşbirlikli öğretim; öğrencilerin belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşmak için karma olarak düzenlenmiş küçük gruplarda çalıştığı (Açıköz, 2016, s. 296-297), öğrenmeye ilişkin kavramları üst düzeyde öğrendikleri ve bilgilerini arkadaşlarıyla paylaştıkları (Doymuş, Şimşek, & Bayrakçeken, 2004, s. 103; Gömleksiz, 2007), aktif öğrenme ve öğretimin öne çıktığı bir yöntem olarak ifade edilmektedir.

Gömleksiz (1993) işbirlikli öğretimi; öğrencilerin güdülenmesini artıran, kendilerine ve arkadaşlarına yönelik olumlu tutum geliştirmelerini destekleyen, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren, sosyal ortam ve konularda işbirlikli becerileri kullanmaya teşvik eden bir model olarak; Johnson, Holubec ve Johnson (1992), Watson (1992), öğrencilerin önceden belirlenen ortak bir grup amacını gerçekleştirmek için küçük heterojen gruplar halinde çalıştığı ve birbirlerinin öğrenmelerini desteklediği bir yöntem olarak tanımlamaktadır (Delen, 1998; Gömleksiz, 2007). Öğrenciler hem kendilerinin hem de arkadaşlarının öğrenmesi için çaba göstermekte ve birlikte öğrenmeyi öncelemektedir. Gruptaki bireylerin toplam öğrenme kazanımları her bir üyenin tek tek öğrenmesine oranla çok daha yüksek düzeyde olmaktadır (Açıköz, 2016, s. 297). Öğrenme sürecinin sonunda grup üyelerinin birlikte değerlendirilmesi, başarıya ilişkin ödülün grup adına verilmesi gerekmektedir (Delen, 1998; Gömleksiz, 2007). Aslında bu yaklaşımın temelinde kazan-

kazan ilkesinin yattığı, her bir öğrencinin başarılı olmak için grupta yer alan diğer arkadaşlarını destekleme zorunluluğunun olduğu ve arkadaşlarını desteklerken gerçekte kendi başarıları için çaba gösterdikleri görülmektedir. Yapılan işbirliği sayesinde her öğrencinin sahip olduğu farklı yetenek, beceri ve bilgiler grupta paylaşılmaktadır. Bu da öğrencilere farklı bakış açıları ve farklı bilgilerle karşılaşma olanağı sağlamaktadır. İşbirlikli öğrenme yöntemi temele alınarak geliştirilmiş birçok teknik bulunmaktadır. Sayıları oldukça fazla olan teknikler içinde eğitim alanında en çok kullanılanlarının Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK), Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB), Jigsaw, Takım Oyun Turnuva (TOT), Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB), İşbirliği-İşbirliği (İİ), Birlikte Okuma, Karşılıklı Sorgulama olduğu ifade edilmektedir (Bayrakçeken vd., 2013, s. 11; Senemoğlu, 2007, s. 501).

Slavin tarafından geliştirilen BİOK tekniği geleneksel okuma yaklaşımları temelinde geliştirilmiştir (Bayrakçeken vd., 2013, s. 18). Farklı okuma düzeylerine sahip öğrencilerin heterojen bir yapılandırmayla bir araya getirildiği gruplarda öğrencilerin ileri düzeyde anlamlı okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. BİOK uygulamalarında öğretmenler sınıf düzeyine uygun olarak belirlenen temel okuma metinlerini, hikâye ve romanları kullanmaktadır. Öğrencilerin grup içinde farklı etkinlikler yoluyla üst düzey öğrenmeleri, etkinlikler sırasında birbirlerinin hatalarını düzeltmeleri beklenmektedir (Ekinci, 2011, s. 102; Senemoğlu, 2007, s. 506). BİOK tekniğinde hazırlanan grup etkinliklerinde sırasıyla; öğretmen sunumu, takım alıştırmaları, bağımsız alıştırmalar, arkadaş ön değerlendirmesi, ek alıştırmalar ve sınav durumları bulunmaktadır (Bozpolat, 2012, s. 78). Bu teknik her ne kadar okuma ve yazma üzerine temellendirilse de öğrencilerin konuşma, dinleme ve anlama becerilerini de etkin olarak kullanmasını desteklemektedir. Çünkü Türkçe öğretiminde tüm beceriler birlikte, iç içe gelişmektedir.

ÖTBB; öğrencilerin işbirlikli çalışmaları kullanarak akademik konuları daha iyi öğrenebileceği temeline dayanan (Slavin, 1999a, s. 3), daha çok ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrencilerin okuma, yazma ve diğer dil becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen kapsamlı bir teknik olarak ifade edilmektedir (Gömleksiz, 1993, s. 44; Yaman, 1999, s. 43). ÖTBB, geleneksel yolla öğretilen okuma-yazma ve diğer dil becerilerinde karşılaşılan sorunların eğitim ortamında çözümlenmesi amacıyla planlanmıştır (Açıkgöz, 2004, s. 201; Bayrakçeken vd., 2012). Öğretmen, öğrenme malzemesini sınıfa farklı teknikleri kullanarak sunmaktadır. Cinsiyet, başarı, yetenek, ilgi vb. özellikleri dikkate alınarak heterojen olarak oluşturulan gruplara uygulama için hazırlanan materyaller verilmektedir. Öğrenciler bu materyalleri grupla birlikte çalışırken kullanmaktadır. Konuyu anlamayan grup

üyelerine arkadaşları yardımcı olmaktadır. Uygulamanın sonunda her bir öğrenci bireysel olarak yapılan sınava girmektedir. Ayrıca her grubun çalışması da puanlanmaktadır. Daha sonrasında grup puanları ile gruptaki öğrencilerin puanları toplanarak en yüksek puanı alan gruba ödül verilmektedir (Açıkgöz, 2004, s. 185-186; Bayrakçeken vd., 2012; Borich, 2014, s. 369; Slavin, 1999a, s. 6-7). Burada öğrenciler hem bireysel olarak hem de grup içindeki performansına göre puan almaktadır. Daha sonra öğrencilerin aldığı bu puanların toplanmasıyla grup başarısı ortaya çıkmaktadır.

İşbirlikli öğrenme teknikleri arasında en çok bilinenlerinden biri olan Jigsaw'ı Eliot Aranson geliştirmiş, Slavin ise yöntemin daha işlevsel olması için yeniden düzenlemiştir (Komisyon, 2014, s. 95). Bu tekniğin daha sonra kendi içinde de farklı uygulamaları ortaya çıkmıştır. Jigsaw temeline bağlı kalınarak geliştirilmiş Jigsaw, Jigsaw II, Jigsaw III, Jigsaw IV, Ters Jigsaw, Konu Jigsawı olmak üzere farklı uygulamaları bulunmaktadır. Tekniğin temelini, öğrencilerin heterojen gruplara ayrılması ve her gruba konunun belirli bir kısmının verilmesi oluşturmaktadır. Gruplarda aynı bölümden sorumlu olan öğrenciler kendi gruplarından ayrılarak bir araya gelmekte ve ortak konuları üzerinde derinlemesine çalışmaktadır. Sonrasında konu hakkında uzmanlaşan öğrenciler kendi gruplarına dönerek grup arkadaşlarına konuyu öğretmektedir. Gruptaki her bir öğrenci konunun farklı bir yerinde uzmanlaştığı için tamamını öğrenmek için diğer grup arkadaşlarına gereksinim duymaktadır. Yardımlaşarak öğrenme gerçekleştiği için her öğrenci aynı zamanda öğretici pozisyonunda olmaktadır. Bütün öğrenciler konunun tamamına yönelik hazırlanan bir sınava girmekte ve gruptaki öğrencilerin aldıkları puanlar toplanarak grup puanı elde edilmektedir. En yüksek puanı alan grubun üyeleri ödüllendirilmektedir (Açıkgöz, 2004, s. 210-211; Bayrakçeken vd., 2013, s. 24-27; Borich, 2014, s. 370-371; Johnson, Johnson, & Holubec, 1994, s. 63). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin doğru bir planlama yapılarak pek çok farklı derste kullanılabileceği ifade edilmektedir (Ocak, 2008, s. 211).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın iki temel amacı bulunmaktadır. Bu amaçlardan birincisi 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TÜDÖP) kullanılan BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II tekniklerinin öğrencilerin akademik başarısına, Türkçe dersine yönelik öğrenme motivasyonlarına, Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve öğrenme kalıcılığına etkisini belirlemektir. İkincisi ise kullanılan işbirlikli öğretim tekniklerine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini tespit etmektir.

Araştırmanın Soruları

Bu bölümde uygulanan başarı testine yönelik araştırma soruları, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin öğrenme motivasyonları, tutumları ile işbirlikli öğretim yöntemi temelinde geliştirilen BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II tekniklerinin uygulamasına ilişkin amaçlar ve öğrencilerin işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanması hakkındaki görüşlerine ilişkin amaçlar sunulmaktadır. Sırasıyla akademik başarı testine yönelik sorular, modüler testlere yönelik sorular, Türkçe dersine yönelik öğrenme motivasyonu ölçeğine yönelik sorular ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine yönelik sorular aşağıda verilmiştir.

Akademik başarı testine ilişkin sorular

1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “Akademik Başarı Testi”nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “Akademik Başarı Testi”nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “Akademik Başarı Testi”nden aldıkları son test ve öğrenme kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
4. TUDÖP'te BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “Akademik Başarı Testi”nden aldıkları öğrenme kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Birinci ve ikinci ünite modüler testine ilişkin sorular

1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “1 ve 2. Ünite Modüler Testi”nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “1 ve 2. Ünite Modüler Testi”nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarına ilişkin sorular

1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği”nden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği”nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin sorular

1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği”nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği”nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Nitel Boyuta İlişkin Amaçlar

Araştırmada nitel boyuta ilişkin verilerin elde edilmesi amacıyla görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Nitel boyutun araştırmada kullanılmasının temel amacı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II tekniklerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda uygulamaya ilişkin olarak belirlenen alt amaçlar aşağıda sunulmaktadır.

Türkçe öğretiminde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasına ilişkin görüşler

1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda BİOK tekniğinin nasıl uygulandığına, uygulama sürecinde oluşan duyuşsal duruma, problem yaşanan durumlara, katkıları/faydalarına, grup çalışmalarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ÖTBB tekniğinin nasıl uygulandığına, uygulama sürecinde oluşan duyuşsal duruma, problem yaşanan durumlara, katkıları/faydalarına, grup çalışmalarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Jigsaw II tekniğinin nasıl uygulandığına, uygulama sürecinde oluşan duyuşsal duruma, problem yaşanan durumlara, katkıları/faydalarına, grup çalışmalarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

İşbirlikli öğretim kavramı eğitim-öğretim ortamlarında oldukça önemli bir kavram olarak yerini almıştır. Öğrenmede öğrencilerin birlikte çalışması ve işbirliği yapması yeni bir öğretim yöntemi olmamakla birlikte, işbirlikli öğretim sistematik yapısı ve tasarımı olarak öğrenme süreçlerini ayrıntılı olarak ele almaktadır (Atıcı & Gürol, 2000). İşbirlikli öğretimde öğrencilerin ortak bir amacı gerçekleştirmek için bilimsel yaklaşıma uygun olarak demokratik tutumun hâkimi olduğu ortamlarda birlikte çalışmaları gerekmektedir. Önceden belirlenen bir amacı gerçekleştirmek için yapılan araştırmalar ve etkinliklerle hem grup üyelerinin hem de bireylerin yararına sonuçların ortaya konulması amaçlanmaktadır (Akınoğlu, 2012, s. 163). İşbirlikli öğretimde öğrenciler küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederken kendileri de öğrenmektedir (Açıkgöz, 1992, s. 3). Öğretmenler öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak heterojen gruplar oluşturmakta, farklı öğrenme stillerine, yeteneklere sahip olan öğrencileri dikkate alarak uygun materyalleri hazırladığı materyalleri öğrencilere sunmaktadır (Güneş, 2009, s. 24). Öğrenme ortamlarında öğrenciler birbirleri ile iletişim ve etkileşim halinde olup, konu hakkında karşılıklı görüş alışverişinde bulunabilmekte, özgürce tartışabilmekte ve birbirlerinin söylediklerini dinlemektedir. Daha sonra dinledikleri hakkında görüşlerini belirterek dönüt vermektedir. Bu sayede öğrenme-öğretme süreçleri daha verimli olarak sürdürülmektedir. İşbirlikli öğretimin öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik etkililiği alanyazında yapılan çalışmalarla ortaya

konulmuştur. İşbirlikli öğretim yöntemine uygun olarak hazırlanan BİOK, ÖTBB, Jigsaw, TDB, TOT, Grup Araştırmaları (GA), Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim (BSBÖ), İstasyon Tekniği (İT) gibi pek çok teknik bulunmaktadır (Bayrakçeken, vd., 2013). Kullanılan bu teknikler ile öğrencilerin grup içinde aktif şekilde çalışarak öğrenmeleri, arkadaşlarının öğrenmesini desteklemesi ve sürecin tamamına yönelik katkılarının bulunması sağlanmaktadır (Güneş, 2009, s. 24). Bu çalışmada işbirlikli öğretim teknikleri arasında yer alan BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II tekniklerinin öğrencilerin TUDÖP'e yönelik akademik başarı, motivasyon, tutum ve kalıcılık puanları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yerli ve yabancı alanyazın ayrıntılı olarak taranmış, BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II teknikleriyle yapılan çalışmalar belirlenmiştir. Yaman (1999), Güreş, (2008), Bozpolat (2012), Christina ve Kristin (2016), Cahya ve Sholihah (2017), Mubarak ve Rudianta'nın (2017), Erlidawati ve Syarfuni (2018) tarafından BİOK ile ilgili çalışmalar yapıldığı; Tiantong ve Teemuangsai'nin (2013), Ahmad (2015), Akar ve Doymuş (2015), Yusuf, Natsir ve Hanum'un (2015), Aksoy ve Gürbüz (2016), Kartal ve Özbek'in (2016), İlğaz ve Çelen (2017) tarafından ÖTBB ile ilgili çalışmalar yapıldığı; Yılar, Şimşek, Topkaya ve Balkaya (2015), Charlier, Van Der Stock ve Iserbyt'in yaptığı (2016), Amargawati (2017), Apaydın ve Kandemir'in (2017), Juliana ve Surya'nın (2017), Dönmez ve Gündoğdu (2018) tarafından Jigsaw II ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında Türkçe dersine yönelik olarak yapılan çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada Türkçe dersine yönelik olarak bu üç tekniğin etkisinin belirlenmesi amacıyla üç ayrı deney grubunda uygulama yapılmıştır. Ayrıca bu grupların başarı düzeylerinin uygulamadaki mevcut programla karşılaştırmasının yapılması amacıyla kontrol grubu da çalışmada yer almaktadır. Araştırma sonucunda her bir deney grubunun kontrol grubuyla karşılaştırılmasının yanı sıra deney grupları da kendi aralarında işbirlikli öğretim tekniklerinin etki düzeylerini belirlemek amacıyla karşılaştırılmıştır. Yapılan alanyazın taramasında 7. sınıf Türkçe dersinde akademik başarı, öğrenme motivasyonu, tutum ve öğrenme kalıcılığını belirlemek amacıyla üç tekniğin birlikte kullanıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yapılan bu çalışmanın öğrencilerin öğrenme düzeylerinde farklılaşma oluşturan işbirlikli öğretim teknikleri arasında yer alan BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II tekniklerinin 7. sınıf TUDÖP'te uygulanmasına yönelik örnek oluşturması, farklı tekniklerin birlikte kullanılmasıyla yapılacak çalışmalara yol gösterici olması beklenmektedir.

Sayıtlar

1. Uygulama sürecinde deney gruplarındaki öğretmenler uygulama tekniklerinin yönergesine göre, kontrol grubu öğretmeni ise Millî Eğitim Bakanlığı

uygulamasına göre yürütmüşlerdir.

2. Uygulama sürecinde olası istenmeyen etkenler araştırma gruplarındaki öğrencileri aynı derecede etkilemiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- ✓ 2019-2020 eğitim-öğretim güz yarıyılında, Sivas il merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı iki ortaokulda yer alan 7A, 7B, 7C ve 7D şubeleri öğrencileriyle,
- ✓ Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinin “*Millî Kültürümüz*” ve “*Doğa ve Evren*” üniteleriyle,
- ✓ Deney gruplarında kullanılan BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II teknikleriyle,
- ✓ Çalışma gruplarından uygulama sürecinde ve sonunda elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

İşbirlikli öğretim: Öğrencilerin karma olarak oluşturulan gruplarda birlikte çalıştıkları (Açıkgöz, 2016, s. 296), üst düzeyde bilgi ve becerilerini geliştirdikleri, öğrendiklerini paylaştıkları (Doymuş, Şimşek, & Bayrakçıken, 2004, s. 103; Gömleksiz, 2007), aktif bir şekilde öğrenme sürecinde yer aldıkları öğretim yöntemidir.

Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon: İşbirlikli öğretim yöntemine uygun olarak geleneksel okuma yaklaşımları temelinde geliştirilmiş (Bayrakçıken vd., 2013, s.18), farklı okuma düzeylerine sahip öğrencilerin heterojen bir yapılandırmayla bir araya getirildiği gruplarda öğrencilerin ileri düzeyde anlamlı okuma ve yazma becerilerini geliştiren öğretim tekniğidir (Ekinci, 2011, s. 102; Senemoğlu, 2007, s. 506).

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri: İşbirlikli çalışma tekniğinin kullanıldığı, akademik konuların daha iyi öğrenildiği (Slavin, 1999a, s. 3), ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrencilerin okuma, yazma ve diğer dil becerilerinin geliştiren öğretim tekniğidir (Gömleksiz, 1993, s. 44; Yaman, 1999, s. 43).

Jigsaw: Jigsaw, Jigsaw II, Jigsaw III, Jigsaw IV, Ters Jigsaw, Konu Jigsaw'ı olmak üzere farklı uygulamalarına sahip, öğrencilerin grup içinde daha iyi ve kalıcı öğrenmesini sağlayan, yapboz mantığını içeren öğretim tekniğidir (Açıkgöz, 2004, s. 210-211; Bayrakçıken vd., 2013, s. 24-27).

Deneysel Yöntem: Ortaya konulan bir hipotezin eğitim ortamında araştırmacı tarafından önceden belirlenen koşullarda değişkenler aracılığıyla incelenmesidir.

Mevcut program: Uygulamada olan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (TÜDÖP) uygun olarak 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin ve etkinlikler kapsamında yürütülen işleyiştir.



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde; alanın kuramsal çerçevesine yönelik olarak yapılan alanyazın taraması sonucunda ulaşılan bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada, TÜDÖP çalışma alanı olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle TÜDÖP'e ilişkin genel bilgiler sunulmuştur. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot okullarda uygulanmaya başlanan, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ülke genelindeki okullarda uygulamaya konulan ve son olarak 2019 yılında güncellenen TÜDÖP anlatılmıştır. Daha sonra işbirlikli öğretim yöntemi hakkındaki bilgilere yer verilmiş, bu yöntemin günümüz modern öğrenme yaklaşımları içindeki yeri, önemi ve bu modele uygun olarak geliştirilmiş öğrenme tekniklerinden bahsedilmiştir. Araştırmada işbirlikli öğretim teknikleri arasında yer alan BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II'nin kullanılmasından dolayı, bu teknikler ve uygulamaları hakkında ayrıntılı bilgi sunulmuştur. Daha sonra ise ilgili alanyazında yer alan BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II tekniklerinin kullanıldığı yurtiçi ve yurtdışı araştırmalara ilişkin bilgiler özetlenerek anlatılmış ve genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (TÜDÖP)

İnsanın dünyadaki diğer tüm canlılardan ayıran en önemli yeteneğinin düşünebilmesi ve düşündüklerini dil aracılığıyla aktarabilmesi olduğu bilinmektedir (Ünalan, 2006, s. 5). Birey, içinde yaşadığı çevrede meydana gelen olayları öğrenmek, anlamak ve deneyimlerini diğer bireylerle paylaşmak için çaba gösterir (Yaman, 2011, s. 15). Bunun için de diğer bireylerle ortak anlaşma sağlayabileceği bir iletişim sistemini kullanması gerekir. Konuşma yetisi, bu anlamda bireyin en etkin iletişim aracıdır. İletişim bağlamında kullanılan dil, bireyin kişilik ve kimlik gelişiminde, toplumsal gelişiminde oldukça önemli bir etkiye sahiptir (Güneş, 2011, s. 124). Dil, sadece bireyin gelişiminde önemli bir role sahip olmayıp toplumların gelişimlerinde de oldukça önemlidir. Kullanıldığı sürece sürekli bir gelişme değişme gösterdiği için dil canlı bir yapıya sahiptir. Bireyler iletişimde bulundukları farklı toplumların dilleriyle etkileşim içinde olmaktadır. Kullanılan dil de etkileşimde bulunulan diğer dilleri etkilediği, onlara kelime verdiği gibi bu dillerden kelime veya kurallar alarak kendi bünyesine katmaktadır. Dilin bu canlı yapısı sayesinde toplumlar; başka toplumlarla olan etkileşimlerini, çağlar içindeki gelişim ve değişimlerinin izlerini, farklılaşan ihtiyaçlarını, birikimlerini, inançlarını belirleme olanağı bulmakta ve bu bilgileri sonraki nesillere aktarma imkânı bulur (Ergin, 2014, s. 5; Ünalan, 2006, s. 6). Dilin bir anlamda kültür taşıyıcılığı

diyebileceğimiz bu özelliği bütün toplumları derinden etkileyerek onların geçmişle bağlar kurmasını ve varlıklarına anlam yüklemesini sağlamaktadır (Eker, 2010, s. 3).

Baki ve Karakuş (2015, s. 786) dilin, toplumların ve bireylerin yaşamlarındaki tüm alanlarda etkisi olan, tarihi süreç içerisinde etkileşimlerle gelişen bir insanlık ürünü olduğunu belirtmiştir. Dil, bireyin her türlü meramını aktarabilmesini sağlayan, toplumların üzerinde anlaştıkları kodlamalara sahip bulunan sesli veya yazılı işaretlerden oluşmaktadır (Banguoğlu, 2015, s. 9). Toplumların dile ilişkin binlerce yıllık kültür ve deneyimlerinin sonucu olarak ortaya çıkan bu sözlü ve sözsüz işaretler; dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileri olarak dört temel beceri alanına sahiptir (Özbay, 2009a, s. 4). Bireyde gelişim sırasına göre bu beceriler; doğduğu andan itibaren kullanmaya başladığı ve hayatı boyunca en çok kullandığı beceri olan dinleme (Doğan, 2016, s. 262); en kolay iletişim kurma yolu olan ve dinlemeden sonra gelişim sırası olarak ikinci sırada yer alan konuşma (Demir, 2010, s. 416); bireyin daha çok formal öğretim ortamlarında öğrendiği okuma ve yazma şeklinde sıralanmaktadır (Berk, 2014, s. 7).

Dünyadaki gelişmiş toplumlardan ilkel kabilelere kadar tüm toplumlar, kendi ihtiyaçlarına göre şekillendirdiği ve geliştirdiği bir dile sahiptir. Bütün insanlar içine doğdukları toplumun dilini öğrenerek bu dili ana dili olarak benimser. Ana dili tüm dünyada geçmişten bugüne kadar olan kültür birikimlerinin yansıması olduğu kabul edilir. Toplumların aynası kabul edilen ana dilinin köken ve yapılarını, geçmişten bugüne uzanan süreç içerisindeki değişimlerini ve gelişimlerini ortaya koymaya yönelik araştırmalar yapılmaktadır (Tekin, 1980, s. 1). Günümüzde ana diline verilen değer ve onu korumaya yönelik çalışmaların da arttığı görülmektedir. Dünyadaki tüm toplumlar arasında teknolojinin insanlar arasındaki etkileşimi artırması, baskın olan dillerin özellikle de İngilizcenin yaygın ve ortak iletişim dili olarak kabul edilmesi toplumların dil konusundaki hassasiyetlerinin gelişmesinde etkili olmuştur (Güfta & Kan, 2011, s. 240). Bu bağlamda Türkçe köken ve yapısı ile ilgili bilimsel araştırmalar yapılmaktadır. Dünyada farklı lehçe, şive ve ağız özellikleriyle en çok konuşulan diller arasında yer alan Türkçenin varlığını koruyabilmesi, devam ettirebilmesi için dil öğretimine yönelik bilimsel araştırmalar çerçevesinde Türkçe öğretim programlarının yapılandırılması gerekmektedir (Yalçın, 2006, s. 9). Türkçe dersi öğretim programlarının; Türkçenin anlatım gücünü, söz varlığını, yapı ve ses özelliklerini, anlam zenginliğini öğrencilere etkin ve doğru olarak aktarılmasını sağlayacak şekilde hazırlanması oldukça büyük önem arz etmektedir (Aksan, 2017, s. 14). Çünkü çocuklar her ne kadar dili ilk olarak ailede öğrenseler de onun kurallarını ve kullanım özelliklerini okulda öğrenmektedir. Öğretim sürecinde dili doğru bir şekilde edinerek kullanmaya başlayarak ilerleyen süreç içerisinde

dilin kurallarını içselleştirmektedir. Ülkemizde Türkçe dersine yönelik olarak hazırlanan TUDÖP'ler, uzun yıllar davranışçılık yaklaşımına göre hazırlanırken (Güneş, 2009, s. 7; Şahin, 2007, s. 47), 2004 yılında yapılandırmacılık eğitim yaklaşımının benimsenmesiyle bu yaklaşıma uygun yöntem ve teknikleri içerecek şekilde hazırlanmaya başlanmıştır (Gömlüksiz, Sinan, & Demir, 2011, s. 170; Güneş, 2009, s. 2).

2005 yılında yapılandırmacılık yaklaşımına uygun olarak geliştirilen ilk TUDÖP "*İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*" eğitim kurumlarında uygulanmasına başlanmıştır. Bu program ilköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmıştır (MEB, 2005). 2006 yılında ise ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan "*İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*" uygulanmaya konulmuştur (MEB, 2006). Yapılan araştırmalar doğrultusunda ilk uygulamaya konulduğu 2004 yılından itibaren sürekli geliştirilen ve gerekli görülen unsurlarında değişiklikler yapılan TUDÖP'ün içeriğinde en son 2019 yılında düzenleme yapılmıştır. "*Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2, 3, 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*" adı altında hazırlanan program ilkokul birinci sınıftan ortaokul sekizinci sınıfa kadar olan bir sürece yönelik olarak hazırlanmıştır (MEB, 2019). Yapılandırmacılık yaklaşımına uygun olarak hazırlanan TUDÖP'lerde öğrenci merkezli öğretimin öne çıktığı görülmektedir. Programın içeriğinde; çoklu zekâ, işbirlikli öğretim, beyin temelli öğrenme, aktif öğrenme, problem çözme, 5E modeli, proje tabanlı öğrenme gibi öğrenciyi öğrenme ortamlarında aktif kılan, bireysel farklılıkları dikkate alan modellerin tercih edildiği görülmektedir. Sarmal ve tematik öğrenmeye göre temellendirilen TUDÖP'te; okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Güneş, 2009, s. 3). Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçenin zenginliklerinin ve olanaklarının farkına vararak sözlü ve yazılı ortamlarda Türkçeyi doğru, güzel, etkili ve akıcı bir şekilde kullanmaları (MEB, 2005); okudukları metinlerin içeriğini doğru anlamaları, yorumlamaları, değerlendirmeleri ve metne ilişkin izlenim, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak net bir şekilde aktarabilmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006). Öğrencilerin anlama ve anlatma temel becerilerinin yanı sıra; sıralama, sınıflama, eleştirme, ilişkilendirme, analiz etme, sentez yapma, değerlendirmede bulunma (Güneş, 2009, s. 3), fikirlerini açıklama, fikirlerini paylaşarak gerektiğinde savunma, tartışmaya katılma, varsayımlarda bulunma, hipotez kurma vb. kazanımları içeren üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesi de hedeflenmektedir (Karadüz, 2010, s. 138). Ayrıca TUDÖP'ün hedefleri arasında; öğrencilerin milli duygu ve düşüncelerinin olumlu olarak geliştirilmesi; milli, manevi, tarihi, kültürel, ahlaki ve sosyal değerlere sahip olmaları da yer almaktadır (MEB, 2019). TUDÖP kapsamında öğrencinin edinmesi beklenen bu hedeflerin temelde birbirini destekleyecek ve

tamamlayacak özellikte olduğu (Dolunay, 2007, s. 18), öğrencilerin bu hedeflere ulaşmasının sadece Türkçe dersindeki başarılarını değil diğer tüm derslerdeki başarılarını olumlu olarak etkileyeceği belirtilmektedir (Demirel, 2002, s. 19). Çünkü diğer bütün derslerdeki başarıyı yakalamanın sırrı, temelde okuduğunu doğru bir şekilde anlamaya ve öğrendiklerini karşısındakilere veya yazıya doğru kelime ve cümleleri kullanarak aktarabilmeye bağlı bulunmaktadır.

TÜDÖP temel yaklaşımı.

Değişen dünyadaki bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler dikkate alınarak bireyin ve toplumun ihtiyaçlarındaki farklılıklara uygun bir şekilde öğrenme-öğretme süreçlerinin yürütülmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan TÜDÖP 2019'un amacı; öğrenme-öğretme alanındaki dünyada yaşanan yenilikler ve gelişmelerin öğretim sürecine yansıtılmasıdır. Bu doğrultuda TÜDÖP 2019; bilgiyi üreten, aktif ve verimli olarak kullanan, karşılaştığı problem durumlarına çözüm bulan, eleştirel düşünme becerisine sahip, girişimcilik konusunda yeterli, kararlı, iletişim becerilerini etkin bir şekilde kullanan, empati kuran, içinde yaşadığı toplum ve kültüre olumlu anlamda katkı sunan bireylerin yetiştirilmesine yönelik olarak hazırlanmıştır (MEB, 2019, s. 3). TÜDÖP 2019; öğrencilerin hayatlarının sonuna kadar kullanmaları gereken dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmaya ilişkin dil becerilerini edinmelerinin yanı sıra bu becerilerin üst düzeyde kullanılmasını destekleyen zihinsel becerileri de kazanmaları, bireysel ve sosyal anlamda gelişimlerini sağlayabilmek adına bu becerileri etkili olarak kullanmaları, üst düzeyde iletişim becerisine sahip olmaları, Türkçeye yönelik gerçek bir sevgi hissederek istekli bir şekilde okuma ve yazma alışkanlıklarını kazanmalarını sağlayacak özellikteki bilgi, beceri, tutum ve değerleri kapsayan bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır (MEB, 2019, s. 8). TÜDÖP 2019; öğrencilerin okuma ve yazmaya ilişkin kazanımların edinmelerini farklı etkinlikler aracılığıyla sağlanması, birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar süren bir anlam ve kavram hiyerarşisinin ve aşamalılığın takip edilmesi, üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasının ve geliştirilmesinin sağlanmasına yönelik olarak hazırlanmıştır (MEB, 2019, s. 8).

TÜDÖP yapısı ve amaçları.

TÜDÖP'ün yapısı, kazanımların yapısı, 1-8. sınıflarda yer alan kazanımlar ve kazanımların açıklamalarından oluşmaktadır (MEB, 2019, s. 3). TÜDÖP'te öğrencilerin dil becerilerinin ve yeterliklerinin geliştirilmesinin; öğrenme ile ilgili bütün alanlarda öğrenme, bireysel ve sosyal gelişimlerini destekleme, mesleki bilgi ve becerilerini artırmanın ön koşulu olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin anlam oluşturmada metin içi ve metin dışı

okumalarının önemli olduğu ifade edilmiş ve TUDÖP buna uygun olarak tematik yaklaşım bağlamında hazırlanmıştır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri'ne uygun olarak yapılandırılmış olan TUDÖP ile öğrencilerin:

- “1. Temel dil becerileri olan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmanın geliştirilmesi,*
- 2. Türkçenin, konuşma ve yazma kurallarına uygun şekilde farkında olarak, doğru ve özenli bir şekilde kullanılması,*
- 3. Okuduğu, dinlediği/izlediğinden yola çıkarak söz varlıklarının zenginleştirilmesi, dilin zevk ve bilincinin farkında olmalarının, duygu, düşünce ve hayal dünyalarına ilişkin gelişimlerin sağlanması,*
- 4. Okuma yazmaya ilişkin sevgi ve alışkanlığı edinmelerinin sağlanması,*
- 5. Bir konuya yönelik olarak duygu, düşünce, görüş ve tezlerini yazılı veya sözlü olarak etkin ve anlaşılabilir düzeyde ortaya koymalarının sağlanması,*
- 6. Bilgiyi araştırma, ulaşma, keşfetme, anlama, yorumlama ve zihinde yeniden yapılandırma becerilerinin kazandırılarak geliştirilmesi,*
- 7. Farklı türdeki basılı materyallerle çoklu medya kaynaklarında yer alan bilgilere erişim, bilgiyi seçme ve düzenleme, eleştirel olarak sorgulama ve uygun olanlarını kullanma becerilerinin geliştirilmesi,*
- 8. Okudukları farklı metinleri eleştirel düşünme becerilerini kullanarak okumaları, anlam kurmaları, sorgulamaları ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi,*
- 9. Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlerin farkında olmaları, önem vermeleri, milli duygu ve düşüncelerinin geliştirilmesi ve güçlendirilmesinin sağlanması,*
- 10. Türk dünyası ve dünyadaki kültür, sanat alanındaki eserlere ilişkin estetik ve sanatsal değerleri algılamaları, benimsemelerinin sağlanması hedeflenmiştir (MEB, 2019, s. 8).”*

TUDÖP'te yer alan temel yetkinlikler.

Türkçe dersi öğretim programının, öğrencilerin gelecekte bireysel, sosyal, akademik ve iş yaşantılarında sahip olmaları gereken becerileri ve yetkinlikleri onlara kazandıracak

niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öğrencilerin sahip olması beklenen anahtar yeterlikler “Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde” sekiz başlık altında ifade edilmektedir (MEB, 2019):

- ✓ **Anadilde iletişim:** Öğrencilerin kavramları, duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü ifade etmeleri, yorumlama becerilerinin gelişmiş olması; içinde bulundukları her türlü sosyo-kültürel ortamlarda bağlama uygun olarak dil becerilerini yaratıcı bir şekilde kullanabilmelerini ifade eder.
- ✓ **Yabancı dillerde iletişim:** Öğrencilerin kültürlerarasılık kavramının farkında olabilmeleri için yabancı dilde iletişim becerisine sahip olması gerekir. İhtiyaçlar çerçevesinde ve sahip olunan sosyo-kültürel geçmiş doğrultusunda okuma, yazma, konuşma ve dinleme boyutlarındaki bu yeterliklerin farklılık gösterebileceği belirtilir.
- ✓ **Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler:** Öğrencilerin yetkinlik düzeyinde aritmetik becerisi kazanmasının bilgi ve etkinliklerle mümkün olabileceği belirtilir. Bu alanda sahip olunan yetkinliğin günlük hayatta karşılaşılan sorunların çözümünde kullanılmasının önemi vurgulanır. Dünyada gelişen olayların açıklanmasına yönelik var olan soruların tanımlanması, kanıtları kullanarak sonuçların ortaya konulması ve süreç boyunca metodolojinin kullanılması bilimde/teknolojide yetkinlik olarak ifade edilir.
- ✓ **Dijital yetkinlik:** Teknolojinin hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelmesi, güvenli kullanım bilgisine sahip olunması gerekliliğini zorunlu hale getirmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin bilgiye erişim, bilgiyi değerlendirme ve eleştirme, bilginin üretilmesi, saklanması ve üretimi için dijital araçları doğru kullanmaları, güvenli ortak ağlara katılmaları, iletişim kurmalarına ilişkin yeterliklere sahip olmaları gerekliliği ifade edilir.
- ✓ **Öğrenmeyi öğrenme:** Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olarak bireysel veya grup olarak en uygun öğrenme ortamını düzenleyebilmeleri, öğrenmek istedikleri bilgiyi kendi başlarına araştırabilmeleri, var olan olanakların farkına varabilmeleri, süreçteki zorluklarla mücadele edebilmelerine yönelik yetkinlikleri olarak ifade edilir.
- ✓ **Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler:** Öğrencilerin yaşadıkları toplumda etkin olarak yer almaları, gerekli sorumlulukları yerine getirmeleri, demokratik tutum ve değerleri taşımaları, gerektiğinde sorun çözme mekanizmalarını etkin olarak kullanmalarına ilişkin yeterlikleri olarak belirtilir.
- ✓ **İnisiyatif alma ve girişimcilik:** Öğrencilerin çevrelerinde olan şartların ve fırsatların farkında olarak planlama ve strateji yapmalarına yönelik yetkinlikleridir.

Karşılarına çıkan fırsatları doğru olarak kullanabilme cesaretine sahip olmalarının başarıları için önemli bir yetkinlik olduğu vurgulanır.

- ✓ **Kültürel farkındalık ve ifade:** Öğrencilerin sanat ve kültür alanlarında donanımlı ve yaratıcı olmalarına ilişkin yeterlik alanı olarak ifade edilir. Öğrencilerin bu yeterlik alanlarına uygun donanımda yetiştirilebilmesi için öğretim programlarının titizlikle hazırlanması ve uygulamadaki takibinin de dikkatli bir şekilde yapılması gerekir.

TÜDÖP’te yer alan yeterliklere bakıldığında; ana dilini üst düzeyde yetkin bir şekilde kullanan, farklı kültür ve toplumları araştıran, öğrenme sürecinde aktif olarak yer alan, dünyadaki olay ve gelişmeleri takip eden, çevresiyle iletişim kuran, olaylar karşısında mantık çerçevesinde hareket eden, teknolojiyi bilerek amaçlarına uygun bir şekilde kullanan, demokratik tutum ve davranışları içselleştiren, karşılarına çıkan fırsatları kullanma cesareti olan, kendi kimlik bilincinin farkında olan bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bu yeterliklerin değişen şartlar çerçevesinde sürekli olarak güncellenmesi ve TÜDÖP’e eklenmesi gerekmektedir.

TÜDÖP öğrenme ve öğretme yaklaşımı.

Dil öğretimi konusunda, tek bir öğrenme yaklaşımının değil farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin birlikte dengeli bir şekilde kullanılması; öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanmasında öğrencilerin öğrenme ortamlarına getirdikleri her türlü bireysel farklılığın, öğrenme stillerinin dikkate alınması; öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri aracılığıyla öğrencilerin önceki bildiklerinin geliştirilmesi, yanlış öğrenmelerinin dikkatli bir şekilde düzeltilmesi, derse yönelik ilgilerinin artırılması, sınıf içi ve sınıf dışındaki her türlü uygulamanın öğrenciler için anlamlı olması için gerekmektedir. Bunun için de öğrencilerin süreç içerisinde izleyen değil uygulayan olmaları, aktif olarak öğrenme etkinliklerine katılmaları ve kendi öğrenme sorumluluklarını almaları konusunda teşvik edilmeleri sağlanmalıdır (MEB, 2018, s. 8). Okullarda uygulanan öğrenme ve öğretme etkinliklerinin; öğrencilerin okulda öğrendikleri ile yaşadıkları toplumdaki sosyo-kültürel yapı, çevresel olay ve durumlarla bağlantı kurmalarını sağlaması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin güncel hayatı içinde aktif olarak yer almalarına olanak verecek şekilde yapılandırılması oldukça önemlidir. Çünkü bu sayede öğrenciler, hem kalıcı olarak öğrenmekte hem de öğrenmeye yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaktadır. Öğrenme ve öğretmen etkinlikleri sadece normal öğrenciler dikkate alınarak hazırlanmamalı, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin de ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu tür öğrencilerin bireysel özellikleri, performansları ve farklılaşan öğrenme ihtiyaçları dikkate alınarak TÜDÖP kapsamında “Bireyselleştirilmiş

Eğitim Programı (BEP)” hazırlanmalı ve doğru bir şekilde tam olarak uygulanmalıdır. Öğrenme ve öğretme süreçlerinde olanaklar çerçevesinde öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek teknolojik materyaller, görsel ve işitsel iletişim araçları kullanılmalıdır. Ayrıca öğrenciler; öğrendikleri bilgileri hazırlama, düzenleme ve sunma aşamalarında bilgisayar kullanmaları konusunda teşvik edilmeli; internete güvenli erişim ve internetin güvenli kullanımı konusunda bilgilendirilmelidir (MEB, 2019, s. 9).

TÜDÖP ölçme ve değerlendirme.

Öğretim süreçlerinde belirlenen hedefe ulaşıp ulaşılmadığının saptanması amacıyla öğrenme etkinliklerinin öncesi, süreci ve sonrasında öğrencilerin beceri ve davranışlarının ölçülerek değerlendirilmesi gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirme tüm uygulama sürecini kapsadığı, uygulamanın niceliği ve niteliği hakkında bilgi sunmaktadır. Bu doğrultuda tüm eğitim-öğretim programlarının içerisinde ölçme ve değerlendirmenin oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır (Demirel, 2002, s. 122; Kavcar, Oğuzkan, & Sever, 1995, s. 103; MEB, 2019, s. 8). Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin eğitim öğretim sürecindeki gelişimlerinin başından sonuna kadar takip edilmesi amacıyla uygulanmakta olup öğrenim hayatları boyunca süreklilik arz etmektedir. Öğretim sürecinin öncesinde yapılan değerlendirme uygulamalarıyla; öğrencilerin hazırbulunuşluklarının belirlenmesi, akademik ilerlemeleri hakkında bilgi edinilmesi; öğretim sırasındaki uygulamalarla öğrenci gelişimini izlenilmesi, öğrenmeye ilişkin olarak hem öğrenci hem de öğretmene geri dönüt verilmesi; öğretim sonundaki uygulamalarla ise önceden belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, ulaşılma derecesi, uygulamada karşılaşılan eksiklik ve yanlışlar, geliştirilmesi veya değiştirilmesi gereken hususlar hakkında bilgi edinilerek karar verilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2006, s. 214; MEB, 2018, s. 9). Yapılan değerlendirmelerin aralıksız olarak yapılması öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin tespiti ve öğrenmeye ilişkin ilerlemelerinin tespitinde de oldukça önemli olmaktadır (MEB, 2018, s. 9).

Öğrenme-öğretim sürecindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla öğrencilerin neyi bilmedikleri değil, neyi ne kadar bildiklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Uygulamalar sonucunda elde edilen veriler analiz edilmektedir. Ulaşılan bulgular doğrultusunda öğrenme süreciyle birlikte öğrenme ürünleri de değerlendirilerek sınıf içi ve dışı etkinlikler, yöntem ve teknikler tekrar gözden geçirilerek gerektiğinde değişikliklere gidilmektedir (Yılmaz, 2007, s. 128-129). TÜDÖP kapsamında 1-3. sınıflarda yapılan değerlendirmelerde süreç ve performans temelli bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği, değerlendirme sonuçlarının yargıda bulunma amaçlı değil de tanı amaçlı olarak kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Bu bağlamda; kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı,

değerlendirme ölçeği olarak hazırlanmış gözlem formlarının değerlendirme amaçlı kullanılabileceği ifade edilmektedir. Hazırlanan gözlem formlarında öğrencilerin sadece bilişsel becerilerinin değil psikomotor ve duyuşsal becerilerinin de tespit edilmesine olanak sağlayan ölçütlere yer verilmesi gerekmektedir (MEB, 2018, s. 9). Değerlendirme yapılırken birkaç yöntemin birlikte kullanılmasının, öğretmen değerlendirmelerinin yanında akran ve öz değerlendirmelerin de dikkate alınmasının daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesi için yararlı olacağı ifade edilmektedir (MEB, 2006, s. 214). 4-8. sınıflarda hem süreç hem de sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin birlikte kullanılması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin bilişsel becerilerindeki gelişmenin ölçülmesinde oldukça önemli bir rolü bulunan yazılı sınavların kullanılması da öğrencinin gelişimindeki bütünlüğün görülerek değerlendirilmesi açısından faydalı olmaktadır. Yazılı sınavlar yapılandırılırken; öğretim programında yer alan kazanımlara ilişkin bilgi, beceri türü ve beceri düzeyleri arasındaki tutarlılığa dikkat edilmesi gerekmektedir. Ayrıca soruların; öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini kullanmalarını sağlayacak nitelikte olması, öğrencilerin daha kolay anlayabilmeleri için mümkün olduğunca yazı ve görseller birlikte kullanılarak hazırlanması, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine uygun olması gerekmektedir.

Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan farklı ölçme araçlarında yer alan sorular; onların çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz ve sentez etme, görsel okuma, mantıksal çıkarımda bulunma, uzamsal becerilerini kullanma ve geliştirmelerini sağlaması, diğer disiplinlerle ve günlük yaşamla bağlantı kurmalarını desteklemesi gerekliliği göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır (MEB, 2019, s. 9). Bu doğrultuda kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli testler, eşleştirme testleri, açık uçlu maddeler, doğru-yanlış maddeleri, gözlem ve görüşme formları, tutum ölçekleri, rubrik ölçekler, öz ve akran değerlendirme formları, proje ödevleri ve elektronik portfolyoların öğrencilerin başarılarını belirlemek amacıyla kullanılabileceği belirtilmektedir (Demirel, 2002, s. 123-124; MEB, 2018, s. 9; Yılmaz, 2007, s. 129-133). Ölçme araçlarının hangisinin kullanılması gerektiğine karar verirken; konu ve içerik, öğrenci düzeyi, sınıf mevcudu, öğretmenin yeterliği dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda en uygun ölçme araçlarının belirlenmesi, hazırlanması, uygulanması ve sonrasında elde edilen verilerin değerlendirilmesinde öğretmenlerin yetkinliklerinin büyük önemi bulunmaktadır.

TÜDÖP öğrenme alanları.

TÜDÖP'ün amacı; öğrencilerin sahip oldukları temel dilsel becerilerinin geliştirilmesi, bu becerileri hayatlarında etkili ve işlevsel bir şekilde kullanmalarının sağlanması şeklinde ifade edilmektedir (Demir, 2013, s. 168). TÜDÖP'teki ilkökul birinci sınıftan sekizince sınıfa

kadar olan tüm kazanımlar; yapısal ve hiyerarşik olarak yapılandırılmış, aşamalı olarak hazırlanmış olup öğrencilerin dil becerileriyle birlikte bilişüstü becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanmıştır (Karadağ, 2012, s. 101; MEB, 2018, s. 8). Bu doğrultuda bilişüstü becerilerin etkin kullanılmasının dil becerilerinin gelişimini de olumlu etkilediği ifade edilmektedir. Tematik bir yaklaşımla hazırlanan TUDÖP'te; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisine yer verilmiştir (MEB, 2019, s. 20). Bu becerilerin eğitim yoluyla geliştirilmesinin oldukça önemli olduğu kabul edilmektedir. Bireyin doğduğu andan itibaren dil becerilerini edinme süreçleri dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde sıralanmaktadır (Maden & Durukan, 2016, s. 1946; Yaman, 2011, s. 133). Bu çalışmada da temel dil becerileri ile ilgili bilgiler sunulurken bu sıralama göz önünde bulundurulmuştur.

Dinleme/izleme.

Dinleme; bireyin ilk edindiği hatta doğuştan itibaren yeterliği olan en önemli dil becerisi olması nedeniyle diğer dil becerilerinin de temelini oluşturmaktadır. Birey, bütün hayatı boyunca her tür ve düzeydeki öğrenmelerini, sosyal ve toplumsal tüm alanlardaki ilişkilerini öncelikle dinleme yetisiyle gerçekleştirmektedir. Doğru ve etkili dinleme becerisini kazanan birey çevresiyle sağlıklı bir şekilde iletişim kurmaktadır (Kaya, 2018, s. 40). Birey, hayatı boyunca en etkili öğrenme aracı olarak kullandığı dinleme becerisi aracılığıyla; bulunduğu ortam ve durumlarda kendini ifade etme, tanıma, tanışma, duyma, duyduklarını düşünme, anlam verme ve yorumlama yeterliklerini geliştirmektedir (Karadüz, 2010, s. 40; Maden & Durukan, 2016, s. 1946). Alanyazında dinleme becerisiyle ilgili çeşitli tanım, yorum ve değerlendirmeler yer almaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde; Demirel (1999, s. 33), MEB (2006, s. 5) ve Özbay'ın (2007, s. 40) dinlemeyi; dinleyicinin konuşmacının iletmek istediği mesajı doğru ve pürüzsüz bir şekilde algılayarak mesaja uygun tepkide bulunması, Temur'un (2001, s. 61); bireyin iletişim kurduğu diğer bireylerin söylediklerini takip ederek, onların önceki söyledikleri sonraki söyledikleri arasında bağlantı kurma yeteneği, Sever'in (2004, s. 11); bireyin duyduklarını anlamak ve zihninde saklamak için çaba göstermesi olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca dinlemeyi Koç ve Müftüoğlu (1998, s. 55); konuşma aracılığıyla gönderilen mesajın tam ve doğru olarak algılanarak kavranması, Türkçe Sözlük (TDK, 2005); işitmek, kulakla algılamak, duymak, Göğüş (1978, s. 227); bireyin bir konudaki bilgiyi edinmesinin en kolay ve pratik yolu, Vandergrift (2004, s. 4); temel dil becerileri arasında en çok ihmal edilen, üzerinde en az çalışma yapılan, doğru olarak hem öğrenilmesi hem de öğrenildiğinin kontrol edilmesi en zor olan beceri, Mead ve Rubin (1985, s. 2) ise içerisinde çeşitli yorumlayıcı ve çözümleyici süreçlerin yer aldığı temel dil becerisi şeklinde tanımlamıştır.

Bireyin dinleme becerisini doğru olarak kullanması gerek günlük hayatında gerekse okuldaki öğrenme süreçlerinde onun için oldukça önemli avantajlar sağlamaktadır. Doğru dinleme becerisini edinen birey; diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlayarak empati kurabilir ve onlara karşı saygı duymayı daha kolay öğrenmektedir. Başka insanlarla kurduğu iletişim sayesinde kendi benliğine ilişkin de olumlu algı ve farkındalıklar oluşturmaktadır. Ayrıca birey; günlük hayatında, iş hayatında veya okulda karşılaştığı problemlere yönelik daha kolay çözüm üretmekte, olay ve durumları doğru yorumlayarak çıkarımlarda bulunmakta ve yüksek düzeyde özgüvene sahip olmaktadır (Tayşi, 2014, s. 22).

Dil becerileri temelde dört kategoriye ayrılmakla birlikte bu beceriler de kendi arasında anlama ve anlatma becerileri olarak başlıkta toplanmaktadır. Dinleme ve okuma anlama, konuşma ve yazma ise anlatmaya dayalı dil becerileri olarak kabul edilmektedir. Aslında anlama ve anlatma becerileri bir döngü halinde sürekli olarak birbirini etkilemekte ve bireyin bütün halinde dile ilişkin gelişmesini etkilemektedir. Bu dört beceri arasında üzerinde en az durulmasının daha doğrusu ne kadar önemli olduğu geç fark edileninin dinleme becerisi olduğu ifade edilmektedir (Kaya, 2008, s. 40; Vandergrift, 2004, s. 4). Bunun nedeni olarak oldukça uzun bir süreç boyunca neredeyse tüm dünyada bireyin dünyaya dinleme becerisine sahip olarak geldiğine ilişkin bir inancın hâkim olması gösterilmektedir. Genellikle fazladan bir çabaya ihtiyaç duyulmadan bireyin işittiklerine tepki vermesi onun bu beceri alanı için yeterli görülmüştür. Bu nedenle oldukça uzun bir süre dinleme becerisinin eğitimle geliştirilebileceğinin farkında olunmamış ve dolayısıyla da üzerinde yeterince durulmamıştır (Ünalın, 2006, s. 50). Dinlemenin bu doğrultuda gerek günlük hayatta gerekse eğitim ortamlarında çok uzun bir süre üzerinde durulmayan ve ihmal edilmiş bir beceri olduğu ifade edilmektedir (Akyol, 2020, s. 1; Çifçi, 2001, s. 166; Özbay & Melanlıoğlu, 2012, s. 88; Ünalın, 2006, s. 50; Yılmaz, 2007, s. 48).

Çevreden duyulan her ses dinlemeyi gerektirecek özellikte olmayabilir. Çünkü birey aynı anda pek çok farklı kaynaktan gelen sese maruz kalabilmektedir. Burada işitme ile dinlemenin birbirinden net bir şekilde ayrımının yapılması önemli olmaktadır. İşitmenin doğuştan getirilen bir yetenek, dinlemenin ise sonradan öğrenilen ve eğitimle geliştirilebilen bir beceri olmasının işitme ile dinlemeyi birbirinden ayıran en önemli farklılık olduğu belirtilmektedir (Ünalın, 2006, s. 50). Etkin olarak dinlemenin gerçekleşmesi için bireyin; sesin kaynağına odaklanması, işittiği seslerin anlamlarını çözümlemesi için bilinçli bir çaba göstermesi gerekmektedir (Özbay, 2009, s. 48; Özbay & Melanlıoğlu, 2012, s. 88; Robertson, 2002, s. 57; Yalçın, 2006, s. 124). Dinlemede birey sadece işitme duyusunu değil zihnini de aktif olarak sürece dâhil etmektedir.

Dinleme becerisi günlük hayatta önemli olduğu kadar okuldaki öğrenmelerde de oldukça önemli bir yere sahip bulunmaktadır. Çünkü öğrenciler öğrendiklerinin oldukça büyük bir kısmını öğretmenden ya da arkadaşlarından dinleyerek öğrenmektedir (Özbay & Melanlıoğlu, 2012, s. 88). Öğrencilerin öğrenmelerinde dinlemenin önemi fark edildikten sonra öğretim programlarında dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere daha fazla yer verildiği görülmektedir. Dinleme becerisine yönelik olarak hazırlanan etkinliklerle; öğrencilerin dinlediklerini sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, yorumlama, eleştirme, değerlendirme, çıkarımda bulunma gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2006, s. 5). Örgün öğretim kurumlarında dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitimlerin küçük yaşlardan itibaren başlaması, sistematik ve planlı olarak yürütülmesi gerekmektedir. Özellikle ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin dinlediklerini doğru bir şekilde kavramalarına yönelik etkinliklerin yapılması oldukça büyük önem arz etmektedir. Dinleme becerisinin öğrencilere mümkün olduğunca erken bir dönemde kazandırılması onların bütün öğrenim hayatlarını olumlu olarak etkilemektedir. Erken yaşlarda başlanan dinleme becerisine yönelik eğitimler sayesinde öğrencilerin; dinlediklerinin ne kadarını anladıkları ve kavradıkları ne kadarını ise kavrayamadıkları, varsa dinleme problemlerinin tespiti ve nedenlerinin belirlenmesi sağlanmaktadır. Öğretmen, dinlemesinde sorun olduğunu tespit ettiği öğrenciler için gerekli sınıf içi düzenlemeleri yaparak gerekli gördüğü durumlarda öğrencilerini tedaviye yönlendirmelidir (Yılmaz, 2007, s. 49).

TÜDÖP'te yer alan dinleme/izleme öğrenme alanı; öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirerek iyi bir dinleyici olmaları amacıyla her sınıf düzeyinde uygun kazanımlar ve bu kazanımların elde edilmesine yönelik olarak hazırlanmış etkinlikleri içermektedir. Programda yer alan dinleme/izleme kazanımları; öğrencilerin dinleme/izleme kurallarını uygulama, etkili dinleme/izleme, dinlediklerini anlama ve çözümleme, değerlendirme, söz varlıklarını zenginleştirme amaçlarına yönelik şekilde hazırlanmıştır. Ayrıca dinleme kazanımları; farklı sınıf seviyelerine uygun olarak hiyerarşik bir yapıda olmasına ve öğretimdeki aşamalılık ilkesine riayet edilerek hazırlanmıştır (MEB, 2006, s. 5; MEB, 2018, s. 20; MEB, 2019, s. 20). Dinleme becerileri tespit edilirken öğrencilerin düzeylerinin dikkate alınması, dinleme etkinliklerinin buna uygun olarak planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Dinleme becerilerinin geliştirilmesiyle öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin; iletişim becerisini etkin bir şekilde kullanması, toplumsal hayatın içinde aktif bir şekilde yerini alabilen bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda da öğretim süreçlerinde en başından itibaren dinleme etkinliklerine gereken önemin verilmesi

ve sınıf içi uygulamalarda bu becerinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Çifçi, 2001, s. 166-167).

Konuşma.

Dil; bireyin duygu ve düşüncelerini aktarabilmesini sağlayan, kendi içindeki sembol ve anlamlarında toplumsal uzlaşmanın olduğu, içerisinde pek çok farklı ögeyi hem barındıran hem de onları bütünleştiren, kullanıldığı sürece sürekli gelişen ve değişen canlı bir yapı (Aksan, 2015, s. 11-12; Coşkun, 2018a, s. 14); bilgi, duygu, istek, hayal, düşüncelerin diğer bireylere çeşitli yollarla aktarımı şeklinde tanımlanmaktadır (Coşkun, 2018, s. 77; Demirel, 2002, s. 90; Temizyürek, Erdem, & Temizkan, 2012, s. 1). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sıralanan dil unsurları arasında anlatma becerileri arasında yer alan konuşma becerisi; insanı diğer tüm varlıklardan ayırarak özel bir konuma getiren, kendi zihnindeki duygu, düşünce, plan, program vb. her türlü ögeyi ses yoluyla ve sembollerle belirli kurallar çerçevesinde diğer bireylere aktarabilmesini sağlamaktadır (Güneş, 2007, s. 99; Sallabaş, 2011, s. 6). Sever (2004, s. 19) konuşma becerisini, bireyin öncelikle zihninde kurguladığı bir konuyu sonrasında dinleyenlere aktarması, Ünalın (2006, s. 89) ise; bireylerin iletişim kurabilmek için kullandıkları temel beceri olarak ifade etmektedir. Sözlü paylaşımlarda bulunmanın insanlarda çok önemli bir gereksinim, hatta zaman zaman hayati nitelikte bir ihtiyaç olduğu da belirtilmektedir. Konuşma becerisinin gelişmesi diğer dil becerilerindeki gelişme ile çok yakından ilişkili olup (Akyol, 2020, s. 23; MEB, 2006, s. 6), bireyin çok küçük yaşlardan itibaren konuşmayı öğrenmeye ve kullanmaya başlamasıyla bağlantılı olmaktadır. Bireyin okulda daha sonra öğreneceği okuma ve yazma becerilerinin üst düzeyde gelişebilmesinde konuşma becerisindeki başarısının oldukça büyük etkisi bulunmaktadır (Baymur, 1948, s. 12).

Birey, dünyaya geldikten sonra aile ve çevrelerindeki diğer bireyleri gözlemleyerek taklit ve tekrar yoluyla konuşmayı öğrenmektedir. Bu bağlamda, konuşma becerisi ağırlıklı olarak informal yolla edinildiği için istendik öğrenmelerin yanında hatalı ve istenmedik öğrenmeler de gerçekleşmektedir. Çocukların dili doğru öğrenerek düzgün bir konuşma becerisine sahip olması için öncelikle ailelerin çocuklarının yanında dikkatli bir dil kullanması, en başından itibaren bu konuda gereken hassasiyeti göstermesi oldukça büyük önem arz etmektedir (Taşkaya, 2018, s. 77). İlk olarak konuşmayı ailelerinden öğrenen çocuklar, daha sonra okulda verilen dile ilişkin formal eğitimle konuşma becerilerini geliştirmekte ve olası hatalarının farkına vararak düzeltmektedir (Baymur, 1948, s. 12). Bireyin diğer bireylerle kurduğu her türlü iletişim öncelikle konuşmaya dayanmakta ve yine konuşma aracılığıyla devam etmektedir (Gündüz, 2007, s. 94). Günümüzde gerek özel

gerekse toplumsal yaşamda konuşma becerisinin etkin bir şekilde kullanılmasının oldukça önemli olduğu kabul edilmektedir. Etkin konuşma becerisine sahip olmanın bireylerin akademik, iş, özel ve toplumsal hayatlarındaki başarı veya başarısızlıkları üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmaktadır (Boylu & Çangal, 2015, s. 355; Kurudayıoğlu, 2003, s. 288; Sever, 2004, s. 19).

Formal eğitim sürecinde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler öğretim programlarında yer almakta ve özellikle ilkokul ve ortaokul düzeyindeki sınıflarda buna yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Burada önemli olan öğretmenin ne yaptığını çok iyi biliyor olması ve süreci kontrollü olarak yürütebilmesidir. Konuşma çalışmalarına başlamadan önce öğretmen öğrencilerine konuşmanın konusunu, amacını, sınırlarını ve kullanılacak konuşma yöntemini kavramalarını sağlamak için onlara çeşitli sorular sormalı ve örneklerle açıklamalarda bulunmalıdır. Öğretmenin yaptığı bu küçük alıştırmalar öğrencilerin konuşmaya yönelik olarak zihinsel bir hazırlık yapmalarını sağlamaktadır. Daha sonra öğretmen tarafından; öğrencilerin konuşma konusu hakkındaki önbilgilerini kullanmaları, duygu ve düşüncelerini mantıksal bir açıklık ve sıra içinde dile getirmeleri, görsellerden etkin bir şekilde yararlanmaları, eleştirel bir bakış açısının hâkim olduğu ifadeleri kullanmaları, karşılaştırmalar ve çıkarımlar yapmaları, sebep sonuç ilişkilerinin farkında olmaları; kavrama, sınıflama, analiz ve sentez yapma, değerlendirme, özetleme gibi anlamaya ve üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yaptırılması gerekmektedir (Yılmaz, 2007, s. 88).

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan TUDÖP'te öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik her sınıf düzeyinde kazanımlar ve bu kazanımların açıklamalarına yer verilmiştir (MEB, 2018, s. 20). TUDÖP, öğrencilerin Türkçenin estetik güzelliklerinin farkına vararak konuşmaktan zevk almaları; söz varlığını geliştirmeleri ve aktif olarak kullanmalarını amaçları doğrultusunda hazırlanmıştır. Öğrencilerin süreç sonunda duygu ve düşüncelerini doğru, güvenli, rahat ve etkili bir şekilde ifade eden bireyler olması istenmektedir. Ayrıca, öğrencilerin toplumsal hayatta karşılaşacakları her türlü problem karşısında; konuşma odaklı çözüm üretebilmeleri, olayları doğru değerlendirerek yorumlayabilmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin TUDÖP'teki bu hedeflere ulaşabilmesini sağlamak için konuşma etkinlik örneklerinde; deneyimler, birikimler, farklı görsel ve işitsel materyallerden faydalanma, duygu ve düşüncelerini mantıksal bütünlük ve sıralama ile sunma, karşılaştırma ve çıkarımlar yapma, sebep-sonuç ilişkisini doğru olarak kurma, sınıflama, analiz yapma, değerlendirme, özetleme yapma vb. zihinsel süreçlerin etkin olarak kullanılmasını ve geliştirilmesini destekleyecek çalışmalar sunulmuştur (MEB, 2006, s. 6;

Yılmaz, 2007, s. 88). Öğretmenlerin bu örneklerden yola çıkarak öğrenme ortamlarına ve öğrenci düzeylerine göre farklı çalışmalar planlaması, etkinlikler planlaması gerekmektedir.

Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirmesine yönelik etkinliklerde; tartışma, panel, açikoturum, drama, piyes gibi süreçte aktif olarak yer almalarını sağlayan unsurlara yer verilmesi önemli bulunmaktadır. Küçük yaşlardaki çocuklarda konuşma becerisinin gelişmesinde özellikle oyunlaştırarak yapılan drama etkinliklerinin yapıldığı dramatizasyonla öğretimin oldukça etkili olduğu ifade edilmektedir (Ünalan, 2006, s. 89). Dramatizasyonun konuşma etkinliklerinde kullanılmasıyla öğrenciler, sınıf içinde veya dışındaki farklı gruplar karşısında duygu, düşünce, isteklerini; olay ve sorunlar hakkındaki görüşlerini dile getirme fırsatı bulmaktadır. Öğrenciler, dramada anlatılan farklı konu öğelere ilişkin bilgi ve tavsiyeleri, sadece dinleme, konuşma ya da tartışma yoluyla değil de bizzat içinde yer alarak öğrendikleri için daha derinlemesine bir algı düzeyine sahip olmaktadır. Öğretmen drama sayesinde öğrencilerin; olay ve durumlara ilişkin dikkat, dinleme, konuşma, algılama, analiz etme, değerlendirerek yorumlama yetkinliklerinin gelişmesini takip etmektedir (Kavcar, 1985, s. 36-37) Ayrıca öğretmen; öğrenciler süreçte daha aktif bir şekilde yer aldıkları için daha kalıcı ve derinlemesine öğrenmelerini desteklemiş olmaktadır (Ünalan, 2006, s. 89).

TÜDÖP'te konuşma öğrenme alanına yönelik olarak birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar aşamalı olarak hazırlanmış kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2018, s. 20). Yedinci sınıf düzeyinde; *“Hazırlıklı konuşma yapar, Hazırlıksız konuşma yapar, Konuşma stratejilerini uygular, Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır, Kelimeleri anlamalarına uygun kullanır, Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır, Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır”* amaçlarına yönelik kazanımlar bulunmaktadır (MEB, 2019, s. 44). Konuşma öğrenme alanında yer alan amaç ve kazanımlar; öğrencilerin yaşadıkları toplum ve çevre ile etkili iletişim kurmaları, işbirliği yapmaları, ortak kararlar almaları, olası problem durumlarında çözüm üretmelerini sağlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Öğretmenlerin öğretim sürecinde yer verdiği konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşmalarına fırsat vermeleri ve sürece etkin bir şekilde katılmalarını sağlamaları gerekir (MEB, 2006, s. 6).

Okuma.

Dil becerileri arasında anlama boyutunda yer alan, edinim sırası olarak üçüncü sırada olan ve genellikle formal öğretim yoluyla kazanılan okuma becerisinin (Özbay, 2009b, s. 2), bireyin tüm yaşamı boyunca kullandığı en önemli bilgi edinme aracı olduğu belirtilmektedir. Çünkü okumayı öğrenen birey ulaştığı farklı kaynaklardaki bilgiyi kimseye ihtiyaç duymadan öğrenmekte ve kendisini geliştirmektedir. Okuma becerisi, eğitim-öğretim süreçlerinde de

bilgiye ulaşma anlamında oldukça önemli bir yere sahip bulunmaktadır (Baymur, 1949, s. 5; Özbay, 2009b, s. 1-2; Yılmaz, 2018, s. 110). Okuma becerisini Özdemir (1990, s. 13), Kavcar vd. (1995, s. 41); herhangi yazılı bir metinde yer alan kelime, cümle ve noktalama işaretlerinin bir bütün halinde algılanarak kavranması; Yılmaz (2007, s. 63), görme veya işitme organları tarafından algılanan çeşitli işaret ve semboller bütününe beyin tarafından algılanarak yorumlanması, değerlendirme yapılarak anlam oluşturulması; Öz (2001, s. 193), göz organının metindeki satırlar üzerinde yaptığı sıçramalarla kelime ve sembolleri algılaması, anlamlarını kavraması; Akyol (2020, s. 33), okurun yazarla aktif ve etkin bir şekilde etkileşimde bulunduğu ve metin üzerinden iletişime geçtiği dinamik ve etkili bir anlam oluşturma süreci şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca okuma becerisini Binbaşıoğlu (1973, s. 15), Haris ve Sipay (1990, s. 10); temelde yazılı metnin zihindeki sembollerle eşleştirilmesi sonucunda metne yönelik anlam kurulması, Tazebay (1993, s. 3); bir metindeki harf, kelime, cümle yapılarının tanınarak içerdiği anlamın kavranılması için işitme ve görme organlarının çeşitli hareketleri, zihnin doğru anlam kurmak için gösterdiği çabaya ilişkin süreçleri içeren karmaşık bir olay, Demirel (1999, s. 59) ve Özbay (2009b, s. 2); hem fiziksel hem zihinsel olarak belirli bir çabayı gerektiren çoklu bileşenli bir etkinlik, Rozan (1982, s. 19); metindeki farklı sembol ve işaretlerin önceden belirlenen ve üzerinde anlaşılan kurallara uygun olarak algılanması ve seslendirilmesi, Şahin (2011, s.1); dar anlamda yazılı sembol ve işaretleri anlama, çözümleme ve anlam oluşturma, geniş anlamda ise bireyin tüm duyu organlarını kullanarak evrende var olan tüm varlıkları algılaması, tanınması ve anlamlandırması şeklinde ifade etmiştir. Yılmaz (2018, s. 110), okuma becerisinin sadece yazılı metinleri okumakla sınırlı olmayıp yerine göre grafik, resim, şema vb. her türlü içeriğin okunmasını kapsadığını belirtmiştir.

Okuma becerisi formal öğrenmelerin bel kemiğini oluşturmaktadır. Bunun için de tüm dil becerileri içinde üzerinde en çok durulan beceri olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilere etkili ve doğru okuma becerisi kazandırmak için yapılan tüm çalışmaların nihai amacının; öğrencilerin okudukları farklı türlerdeki metinlerin içeriklerini olabildiğince hızlı bir şekilde tam ve doğru olarak kavramaları ve anlamalarının sağlanması olduğu belirtilmektedir (Bamberger, 1990, s. 1). Okuma becerisi; bireyin bilgi edinmesinin yanı sıra kavrama ve düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğu (Özbay, 2009b, s. 2; Yılmaz, 2018, s. 110) ve bildiklerini geliştirmesini sağladığı için temel dil becerileri arasında özel bir öneme sahip olup (Grabe & Stoller, 2019, s. 5), öğrencilerin zihinsel faaliyetlerinin gelişimini sağlayan en önemli unsurlar arasında sayılmaktadır. Çünkü birey, okuma sürecinde pek çok farklı işaret ve sembolü algılayarak onları birbirinden ayırt ederek zihnindeki kavramlarla eşleştirmektedir. Sonrasında bundan bir anlam oluşturmakta ve bu anlamı değerlendirerek

yorumlamalarda bulunmaktadır (Demirel, 2002, s. 77; Yılmaz, 2007, s. 64; Yılmaz, 2010, s. 110). Yani birey okuma yaparken pek çok zihinsel işlemi paralel bir şekilde yürütmektedir. Bu çok yönlü zihinsel kullanım ise üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek zihinsel aktivitelerin daha etkin hale gelmesini desteklemektedir. Bu doğrultuda okuma becerisinin geliştirilmesinin doğrudan zihnin geliştirilmesini desteklediği şeklinde bir çıkarımda bulunulabileceği görülmektedir.

Günümüz eğitim sistemi incelendiğinde; temelde okuma becerisi üzerine kurulan görsel veya yazılı unsurlardan oluştuğu görülmektedir. Bu da okumanın sadece Türkçe dersi için değil diğer tüm dersler için hayati bir önem arz ettiğini göstermektedir. İyi bir okuyucu olamayan bir öğrencinin akademik hayatının çok da iyi olmayacağı ifade edilmektedir (Özbay, 2009b, s. 3; Ünal, 2006, s. 62). Çünkü ulaştığı bilgileri doğru olarak algılamayan, metin içi ve dışı gerekli bağlantıları kuramayan bir öğrenci bu bilgileri kullanması gereken yerde doğru olarak kullanmakta zorlanmaktadır. Okuma; bireyin özel, sosyal ve akademik hayatında gerekli olan pek çok bilgiye erişimini sağlamaktadır. Eğitim-öğretim ortamlarında üzerinde en fazla durulan ve geliştirilmesine çaba harcanan okuma becerisinin amacına uygun ve etkili bir şekilde öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bu başarılırsa; etkin ve hızlı okuyan, metnin içeriğini hızlı bir şekilde algılayarak anlamlandıran, okuduğu metinlerden öğrendiği her türlü bilgiye ilişkin duygu ve düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak aktarabilen bireyler olarak yetişmiş olacaktır (Çeliktürk & Yamaç, 2015, s. 98). Bu nedenle öğrencilere okumaya ilişkin üst düzey becerilerin kazandırılması için öğretim programlarında ve öğretim sürecinde önem verilmektedir. Bu sayede öğrencilerin: söz varlıklarının zenginleşmesi, farklı bakış açıları kazanmaları, okuduklarından yola çıkarak hayal güçlerinin dolayısıyla da yaratıcılıklarının gelişmesi, hayatı algılamalarının daha derin anlamlar kazanması (Akyol, 2020, s. 33), öğrenme yetilerinin gelişmesi sonucunda analiz, sentez, yorumlama, çıkarım ve değerlendirme yetilerini de daha etkin kullanmaları amaçlanmaktadır (Özbay, 2009b, s. 2).

TÜDÖP'te yer alan okuma öğrenme alanındaki kazanımların temel amacı; öğrencilerin karşılarına çıkan farklı türdeki metinleri anlamlarına uygun, doğru, akıcı bir şekilde ve uygun okuma yöntem ve tekniklerini kullanarak okumaları, okudukları metinlerdeki içeriği eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirerek yorum yapmaları ve doğru anlamlandırmaları, okumayı sadece derslerle bağlantılı olarak algılamayıp her yaş ve dönemde devam eden bir alışkanlık haline getirmelerinin sağlanması olarak belirtilmektedir (MEB, 2006, s. 6). Özellikle ilk okumaya başlama sürecinin oldukça önemli olduğu dikkate alınarak hazırlanan TÜDÖP'te ses esaslı okuma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu doğrultuda okumaya yönelik kazanımlar birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar aşamalı olarak yer

almaktadır. Yedinci sınıf okuma amaçlarına bakıldığında “*Akıcı okuma, Söz varlığı, Anlama*” başlıkları altında kazanımların yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018, s. 10-45). Türkçe dersi kapsamında kullanılan dinleme metnlerinin içerikleri ve öğrenciye sunacağı katkıların öğretimin temel amaç ve hedeflerine uygun olması gerekmektedir. Seçilen metnlerin öğrencilerin seviye, ilgi, ihtiyaç ve söz varlıklarına uygun, dil becerilerinin gelişmesini sağlayan, Türkçenin kurallarını, işleyişini, estetiğini, güzelliğini ve anlatım olanaklarını yansıtabilecek özellikte olması beklenmektedir (Saltık, 2018, s. 282). Türkçe ders kitabında yer alacak metnlerin taşınması gereken nicelik ve niteliklere ilişkin bilgiler TUDÖP’te yer almaktadır (MEB, 2018, s. 19).

Yazma.

Dil becerileri arasında en son kazanılan beceri olan yazma becerisi (Berk, 2014, s. 7; Ünal, 2006, s. 99), anlatma becerileri arasında yer almakta olup (Göçer, 2010, s. 179), genellikle formal eğitim yoluyla bireylere kazandırılmaktadır (Berk, 2014, s. 8). Bireyin ve toplumun sahip olduğu her türlü bilgi birikimini nesilden nesile kalıcı ve sağlıklı bir şekilde aktarabilmesi ancak yazı ile mümkün olmaktadır (Göçer, 2010, s. 179; Karatay, 2011, s. 21; Özbay, 2007). Yazı aracılığıyla, hem çağdaş olunan birey ve toplumlarla hem de sonraki birey ve toplumlarla etkili bir iletişim kurma fırsatına sahip olunmaktadır (Göğüş, 1978, s. 23; Sever, 1998, s. 60). Bu anlamda insanoğlunun kurduğu medeniyetleri ve bu medeniyetlerin kalıcılığını hiçbir buluş veya oluşumun yazı kadar etkilemediği ifade edilmektedir (Karatay, 2011, s. 21).

Farklı boyutları içinde barındıran ve temelde birbirinden bağımsızmış gibi duran farklı becerilerin ve zihinsel aktivitelerin birlikte ve işbirliği içinde çalışmasını gerektiren (Alamargot & Chanquoy, 2001, s. 5; Coşkun, 2007, s. 202; Göğüş, 1978, s. 23; Sever, 1998, s. 60) yazma becerisi, edinilmesi en zor ve en karmaşık dil becerisi olarak kabul edilmektedir (Espin, Weissenburger, & Benson, 2004, s. 55). Yazma becerisi; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlardan oluştuğu için bireyin yazı yazarken bu boyutları ahenk içinde birlikte kullanması gerekmektedir. Bireyin edindiği bilgi ve duyuları, gördüklerini, deneyimlerini belirli bir düzen içinde bir araya getirmesi, zihinsel analizlerden geçirmesi ve yorumlaması yazının bilişsel; yazdığı yazının yalın, akıcı, çekici, okunaklı, estetik olması yazının duyuşsal; kâğıt, defter, kalem gibi yazma araçlarını kullanırken kaslarını ve organlarını eşgüdümlü olarak kullanması ise yazma becerisinin devinişsel boyutunu oluşturmaktadır (Coşkun, 2018b, s. 130).

Karagül (2010, s. 41) yazma becerisini; bireylerin istek, düşünce, hayallerini, karşılaştıkları olay ve durumları sembol ve işaretlerle anlatması; Göçer (2010, s. 179), belirli

bir konu hakkındaki görüş, fikir, deney, gözlem ve deneyimlerini dilin kurallarına uygun bir plan çerçevesinde ifade etmesi; Baymur (1948, s. 7), zamanın yok edici gücü karşısında sözün kalıcılığını sağlayan, zaman ve mekânda varlığını sürdürmesine hizmet etmesini sağlayan unsur olarak tanımlarken; Belet ve Yaşar (2007, s. 70), bireylerin ve toplumların etkileşim ve iletişimlerini sağlayan temel öge; MacArthur, Graham ve Fitzgerald (2016, s. 1), bireylerin çevrelerindeki diğer bireylerle daha sağlıklı iletişim ve ilişki kurmasını sağlayan bir beceri; Gömleksiz vd. (2010, s. 1137), zihinde yapılandırılan her türlü bilgi, duygu ve düşüncenin kâğıda aktarılması olarak tanımlamıştır. Swerdlow (1999, s. 112) ise yazmanın, bireyin dünyadaki yalnızlığına ve yok oluş korkusuna yönelik yaptığı bir savaş olduğunu savunmuştur. Ayrıca bireyin duygu, düşünce, his vb. her türlü içsel yaşantısını, bu dünyada var olduğunu, kim olduğunu kaydetmek için kullandığı bir araç olduğunu belirtmiştir. Yazının; insanoğlunun kurduğu sosyal ve politik tüm yapıların temelini oluşturduğu, bilimsel gelişmelerin kayıt altına alınarak kaybolmasını engellediği, dolayısıyla da medeniyetlerin belirli bir temel üzerinde çok hızlı gelişerek ilerlemesini sağladığı ifade edilmektedir (MacArthur vd., 2016, s. 1).

Yazma sürecine geçmeden önce bireyin kullandığı alfabedeki yazı karakterlerini tanıması, farklı sembol ve işaretlerin ne anlama geldiğini ve nerelerde kullanması gerektiğini bilmesi gerekmektedir (Akyol, 2020, s. 46; Göçer, 2010, s. 179; Karatay, 2011, s. 21). Yazma sürecinde ise bireyin öncelikle konuya ilişkin düşüncelerini zihninde yapılandırması, sıralaması, sınıflaması (Coşkun, 2018b, s. 130); eleştirel düşünme, ilişki kurma, tahmin, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel analizleri gerçekleştirmesi, mantıklı ve disiplinli bir şekilde anlatması beklenmektedir (Emir, 1978, s. 7; Karagül, 2010, s. 41). Vygotsky (2018, s. 145-146), bireyin yazı yazma sürecinde bilinçli bir çaba göstererek zihinsel bir aktivitelerde bulunması gerektiğini ifade etmektedir. Bireyin yazı yazma sürecinde yazmaktaki amacını, yazının konusunu, içerikteki ana ve yan düşünceleri, dile ilişkin işaret ve simgeleri doğru bir şekilde kullanmayı bilmesi; dile estetik değer kazandıran söz sanatlarını ortaya koyması gerekmektedir (Alamargot & Chanquoy, 2001, s. 35). Aynı zamanda bireyin zihninde yapılandığı bilgileri, hiyerarşik bir şekilde düzenlemesi ve organize etmesi (Akyol, 2020, s. 111; Karagül, 2010, s. 41), yazma kurallarına uygun, anlamlı, bütünlüğe sahip bir yapıdaki bir metne dönüştürmesi beklenmektedir (Çeçen, 2011, s. 130; Keçik & Subaşı Uzun, 2004, s. 64; Öz, 2001, s. 210; Sever, 2000, s. 21). Yazıyı okuyan diğer bireylerin, metnin içeriğinde kast edilen mesajı tam ve doğru olarak anlayabilmesi, yorumlayabilmesi metnin oluşturulma amacına ulaşmasında yardımcı olmaktadır (Emir, 1978, s. 7).

Yazma becerisinin istenilen düzeyde gelişmesi ve kullanılması için bireyin oldukça uzun bir süre formal eğitim içinde yer alması gerekmektedir (Bağcı, 2011, s. 89; Karatay, 2011, s. 23). Bunun nedeni olarak yazma becerisinin gerekliliklerinin oldukça karmaşık olması ve öğrencilerin yazma kurallarını tam olarak kavrayarak anlamalarının uzun bir süreç gerektirmesi gösterilmektedir. Bu süreç boyunca öğrenciler yazma becerisini geliştirmekte gerçekten zorlanmaktadır. Dolayısıyla da bu zorluk öğrencilerin yazmaya ilişkin olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır (Maltepe, 2006, s. 5). Öğrencilerin yazıya yönelik olumsuz yaklaşım sergilememeleri için anlama ve anlatma becerilerinin birlikte gelişmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Karatay, 2011, s. 21). Ayrıca öğrencilerin; yazmanın geliştirilebilir bir beceri olduğunun farkına varmaları, uygulamaya yönelik çalışmalar yapmaları (Belet & Yaşar, 2007, s. 70; Coşkun, 2018b, s. 130) ve süreç içerisinde istedikleri bilgi ve düşünceleri etkili bir şekilde aktarma becerisine sahip olacaklarının farkında olmaları çok önemli bulunmaktadır (Akyol, 2020, s. 107).

Yazma bireyin; düşüncelerinin farkında olarak genişletmesi, bilgi edinmesi, sahip olduğu bilgi ve tecrübelerini zihninde düzenlemesi, söz varlığını zenginleştirilmesi, dili etkili kullanması vb. pek çok açıdan gelişmesini sağlamaktadır (Ağca, 1999, s. 109-112). Yazma becerisinin bilgi, tecrübe ve dili etkin kullanmaya dayanması nedeniyle yazma sürecinin diğer dil becerileri ve dil bilgisi etkinlikleriyle desteklenmesi önemli olmaktadır (MEB, 2006, s. 7). Ayrıca bireyin diğer bireylerle kolay iletişim kurması, bilginin kalıcı bir şekilde zihninde kalması ve aktarılmasını sağladığı; zekâsının gelişimini desteklediği de dikkate alındığında yazmanın önemi daha belirgin hale gelmektedir (Gündüz & Şimşek, 2011, s. 17). Yazmak aslında bireyin sonradan okuması için kendine yönelik bir tür kalıcı belge olarak düşünülmesi ve bireyin süreçteki ilerlemesinin bu yolla kontrol edilebileceğinin de öğrencilere ifade edilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi, beklenen düzeyde performans sergilemeleri, kendilerini yazı aracılığıyla ifade etmekte başarılı olabilmeleri için; sağlam ve zengin bir dil varlığına sahip olmaları, farklı tür ve seviyede çok yönlü olarak bol bol kitap okumaları, çevrelerini iyi gözlemlemeleri, dilin estetik unsurlarını ve olanaklarını bilerek kullanmaları, hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri, başarılı olmak için gerekli azim ve gayreti göstermeleri, bilgi, duygu ve düşüncelerini sıralı, mantıklı, ahenkli bir şekilde aktarabilmeleri gerekmektedir (Bağcı, 2011, s. 87; Deniz, 2003, s. 242; MEB, 2006, s. 7). Öğrencilere bu yeterliklerin kazandırılmasına yönelik olarak hazırlanan TUDÖP'te yer alan yazma kazanımları birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar aşamalı, kolaydan zora olacak şekilde hazırlanmıştır (MEB, 2018, s. 20). Öğrencilerin yazma kazanımlarını edinebilmeleri

için öğretmenin sınıf içinde farklı yöntem ve teknikleri kullanması, öğrencilere yazma çalışmaları yaptırması, yazma sürecinin elden geldiğince zevkli hale getirmesi gerektiğ i belirtilmiştir. Öğretmen, ğrencilerin ihtiyaı olduğ unda onları cesaretlendirmeli, başarılı oldukları türde yazmaları için teşvik etmeli, onlara farklı örnekler sunmalı, deneyim elde etmeleri için örnek çalışmalar yaptırmalı ve başarısız olduklarında ise onları başaracaklarına yönelik desteklemelidir (MEB, 2006, s. 7).

Dil bilgisi.

Dil bilgisi, yazılı bir metni doğ ru olarak okuma, anlama ve yorumlamanın en etkili anahtarı olarak ifade edilmektedir (Güneş, 2013, s. 172). Bireyin bir metni okurken veya oluştururken dil bilgisi kurallarını, işaretlerini nasıl kullanacağ ını ve onların ne anlama geldiğ ini bilmesi sağ lıklı bir anlam oluşturması için çok önemli olmaktadır. Dil bilgisi; ses, kelime, cümle ve paragrafları kurallar yönünden yapılandırmakta, anlam oluşturmayı kolaylaştırarak daha doğ ru ve pürüzsüz algılamayı, düşünmeyi ve analiz etmeyi sağ lamaktadır. Bireyin kendisini sözlü ve yazılı olarak doğ ru ifade etmesine olanak vermektedir (Demirel, 2002, s. 112; Güneş, 2013, s. 174; Kavcar vd., 1995, s. 74). Temel dil becerilerinin dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde kullanılması zorunluluğ u, dil bilgisini tüm becerilerin merkezine yerleştirmektedir (Aytaş & een, 2010, s. 78; Demir, 2013, s. 169; Yılmaz, 2007, s. 127). Dolunay (2010, s. 278) ve öz (2001, s. 259), bu bağ lamda dil bilgisinin; kendi içinde ğ renilmesi zorunlu bilgileri oluşturmaktan öte diğ er dil becerilerinin doğ ru ve etkin olarak kullanılması için mutlaka bilinmesi gereken bir çalışma alanı olarak tanımlanmasının daha doğ ru olduğ unu söylemektedir.

Öğrencilere dil bilgisi kurallarının açık ve doğ ru bir şekilde ğ retilmesinin dört temel dil becerisinin kazandırılması ve öğrencilerin bu becerileri işlevsel olarak kullanması konusunda oldukça büyük bir etkiye sahip olduğ u belirtilmektedir (Göçer, 2008, s. 102; Demir, 2013, s. 169). Onlara dil bilgisi kurallarını ğ retirken ezber yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin bir süre sonra bu kuralları unutmaları nedeniyle çok da sağ lıklı olmadığı, bunun yerine kullandıkları dile ilişkin kuralların sezdirilmesinin daha kalıcı bir şekilde ğ renmelerini sağ ladığ ı ifade edilmektedir (İşcan & Kolukısa, 2005, s. 300; Kavcar vd., 1995, s. 80; Tompkins, 1998, s. 512). Ayrıca, ğrencilere dil bilgisinin diğ er dil becerilerinden ayrı olarak değ il birlikte ğ retilmesi gerektiğ i belirtilmektedir (meroğ lu, 2018, s. 262). Öğrencilerin dil bilgisini geliştirmek için yapılan etkinliklerin, alıştırmaların temel dil becerilerini geliştirmesi, Türkçeyi etkin ve doğ ru kullanmalarına yönelik farkındalık oluşturması, hatalarını sezerek düzeltme yoluna gitmelerini sağ layacak nitelikte olması gerekmektedir (Demirel, 2002, s. 115; İşcan & Kolukısa, 2005, s. 300; Kavcar vd., 1995, s.

80; MEB, 2006, s. 7; Ömeroğlu, 2018, s. 262; Sever, 2004, s. 25; Ünal, 2006, s. 119). Öğretim ortamlarında yapılacak nitelikli etkinlikler öğrenciler için dil bilgisini soyut bir kavram olmaktan çıkararak daha somut bir kavram olmasına, onların dili doğru ve işlevsel olarak kullanmalarına ilişkin başarılarının artmasına destek olmaktadır (İşcan & Kolukısa, 2005, s. 302). Yapılacak etkinliklerde öğrencilerin ihtiyaçlarının temele alınarak buna uygun dil becerileri ve kurallarının öğretilmesi, dil bilgisinin teorik boyutunun değil kullanımdaki boyutunun vurgulanması gerekmektedir (Güneş, 2014, s. 287).

Dil bilgisi alanında; ne öğretilmesi gerektiği ve bunun kapsamı, içeriği, başlama sınıf düzeyi vb. konularda program tasarımcıları ile uygulayıcıları arasında tam bir uzlaşma yoktur. Dil bilgisi öğretiminin sınırlı olması gerektiğini düşünenler kadar gerekli olduğunu ve öğretilmesinin zaruri olduğunu savunanlar da bulunmaktadır (Tompkins, 1998, s. 511). Geçmişten bugüne kadar hazırlanan TUDÖP'lere bakıldığında; 1949 (MEB, 1949), programından itibaren dil bilgisinin diğer dil becerileri ile birlikte verilmesi gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir (MEB, 2004; Ömeroğlu, 2018, s. 262). Yapılandırmacılığın uygulamaya konulduğu 2005 TUDÖP'ünde dil bilgisinin bir dilin dört temel dil beceri alanını destekleyen kurallar bütünü olduğu belirtilmiştir (MEB, 2006, s. 7). 2015 ve 2017 yıllarında hazırlanan TUDÖP'lerde dil bilgisi okuma ve yazma alanlarıyla ilişkilendirilmiştir (MEB, 2015; MEB, 2017; Ömeroğlu, 2018, s. 261). 2018 ve 2019 TUDÖP'lerine bakıldığında ise; dil bilgisi kazanımlarının ayrı bir başlık altında ele alınmadığı, öğrencilerin edinmesi gereken kazanımlara diğer becerileri içinde yer verildiği görülmektedir. Dil bilgisi konuları, kolaydan zora doğru aşamalı olarak yapılandırılmış ve birbirleriyle ilişkili olarak ele alınmıştır. Genel olarak öğrencilerinin dil bilgisinin anlama olan katkısını sezmeleri, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarıyla ilişkisini fark etmeleri ve etkili olarak kullanmaları amaçlanmıştır (MEB, 2018, s. 20; MEB, 2019, s. 20).

Dil bilgisinin öğrencilere doğru ve net bir şekilde kazandırılmasıyla; onların hem günlük hayatlarında hem de akademik süreçleri boyunca dili yanlış kullanmalarının azalacağı, zihinsel aktivitelerini daha üst düzeyde kullanabilecekleri, başarılı bir şekilde iletişim ve etkileşim kurabilecekleri, dili kullanmaya yönelik özgüven ve özyeterliklerinin artacağı kabul edilmektedir (Dolunay, 2010, s. 279-280; Yapıcı, 2004, s. 36). Dolunay (2010, s. 279-280) ve Ömeroğlu (2018, s. 262-263) bir dili sözlü veya yazılı olarak kullanan bireylerin yaptıkları hataların ancak o dile ilişkin dil bilgisinin onlara yeterli düzeyde öğretilmesiyle azaltılabileceğini söylemektedir. Dil bilgisinin ayrıca bireyin diğer birey ve toplumla iletişimini sağlıklı ve doğru bir şekilde yanlışlıklara mahal vermeden yapılandırabilmesi için de oldukça önemli bir etkisinin olduğu ifade belirtilmektedir.

Kazanımlar

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına geçildikten sonra önceki öğretim programlarında kullanılan amaç, amaçlanan davranış, hedef, hedef davranış ifadeleri yerine kazanım ifadesi kullanılmaya başlanmıştır. Kazanımlar; öğrencilerin bir öğretim yılının sonunda edinmeleri amaçlanan tüm bilgi, beceri ve tutumların toplamı olarak kabul edilmektedir. Öğretim programlarındaki kazanımların önceden belirlenen öğretim hedeflerine göre hiyerarşik bir şekilde düzenleme ve sınıflandırmasının yapılması gerekmektedir (Krathwohl, 2002; MEB, 2006, s. 8; Tekin, 2017; Yılmaz, 2007, s. 127). TUDÖP'te yer alan kazanımlar incelendiğinde; dil bilgisine ilişkin olanlarının birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar hiyerarşik ve aşamalı olmasına dikkat edilerek düzenlendiği, diğer öğrenme alanlarında ise bu konuda bir düzenleme yapılmadığı görülmektedir (MEB, 2006, s. 8). Kazanımlar öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarındaki becerilerinin gelişmesine yönelik olarak hazırlanmaktadır (Schlesinger & Persky, 2015). Kazanımların öğrencilerin sınıf, bilgi ve becerilerinin dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir. Bunun için de planlama yapılırken, eğitimin temel ilkeleri arasında yer alan; basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora ilkelerine riayet edilmesi önemli olmaktadır. Ayrıca kazanımların birbirinin hem ön koşulu hem de destekleyicisi olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Tutkun & Okay, 2012). Bu sayede öğrencilerin öğrenmeleri ve anlamaları kolaylaştığı için hedeflenen kazanımlara daha kolay bir şekilde ulaşmaları sağlanmış olmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001).

TUDÖP'te yer alan kazanımların öğretmenler tarafından sınıf içi veya sınıf dışı uygulama ve etkinlikler aracılığıyla öğrencilere edindirilmesi gerekmektedir. Kazanımların; öğretim programının genel amaçları ve hedefleriyle mutlaka örtüşmesi, sınıf ve öğrencilerin düzeylerine, yeterliklerine uygun olarak hazırlanmış olması, sürecin sonrasında değerlendirme yapmaya olanak verecek nitelikte olması eğitimin niteliğini yükseltmek için bir zorunluluktur. Ayrıca bu kazanımların öğrencilere edindirilmesi için yapılacak etkinlik ve uygulamaların yapılacağı fiziki mekân ve koşulların uygunluğu, kullanılacak her türlü araç, gereç ve materyalin ulaşılabilirliği, öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterlik düzeyleri dikkat edilmesi gereken önemli noktalar arasında yer almaktadır. Tüm bunlara gösterilecek üst düzeydeki hassasiyet, kazanımların öğrenciler açısından anlaşılabilirliğini kolaylaştırmaktadır (Durukan, 2013, s. 3).

2019 TUDÖP; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dinleme olmak üzere dört öğrenme alanına yönelik olarak hazırlanmıştır. Dil bilgisi kurallarına bu temel becerilerin içinde yer verilmiştir (MEB, 2019, s. 45). Kazanımlar belirli numaralar verilerek hazırlanmıştır. Ancak bu numaraların önemli-önemsiz, öncelik-sonralık olarak anlaşılması

gerekmektedir (Yılmaz, 2007, s. 127). Tüm öğrenme alanlarının temelini oluşturan dil bilgisi kazanımları yedinci sınıf düzeyinde şu başlıklar altında yer almaktadır (MEB, 2019, s. 45):

“T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

Kişileştirme (teşhis), konuşturma (intak), karşıtlık (tezat) ve abartma (mübalağa) söz sanatları verilir.

T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur.

b) Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.

T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.

T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.

İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.

T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder.

Anlam yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.”

Temalar

Türkçe dersinde öğrencilerin hedeflenen kazanımları edinmesi için kullanılacak metinlere ihtiyaç bulunmaktadır. Bu metinler seçilirken önceden belirlenen temalara uygun olmasına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Seçilen bu tema ve metinlerin yapılandırmacı anlayışa uygun bir şekilde öğrencilerle birlikte sınıf içinde etkinlik merkezli çalışmalar yapılması ve öğrencilerin sürece aktif olarak katılması için uygun niteliklere sahip olması gerekmektedir (İşeri, 2014, s. 91). TUDÖP’ün uygulanma sürecinde her sınıf seviyesinde uygulanmak üzere her sınıf düzeyinde sekiz farklı tema belirlenmiştir. Bu temalardan üçü zorunlu temalar arasında yer alırken diğerlerinde belirli bir düzeyde serbestlik verilmiştir. “Erdemler”, “Millî Kültürümüz”, “Millî Mücadele ve Atatürk” temaları her sınıf düzeyinde bulunması zorunlu olan temalar olarak belirlenmiştir. Bu üç tema dışında kalan diğer temalar sınıf düzeyine göre seçmeli olarak kitap yazarları tarafından tercih edilmektedir. Bu temalara ilişkin konular ise TUDÖP’te yazarlara öneri olarak sunulmaktadır. Farklı bir konu ile de tema işlenebileceği ifade edilmektedir. Bu konuda bir sınırlama olmayıp önemli olanın seçilen konunun temalarla uyumlu olması olduğu belirtilmektedir. TUDÖP’te yer alan diğer temalardan bazıları şunlardır: Birey ve Toplum, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve

Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Sağlık ve Spor, Zaman ve Mekân, Duygular, Doğa ve Evren, Sanat, Vatandaşlık, Çocuk Dünyası... (MEB, 2019, s. 15-17).

Metinler ve özellikleri.

TÜDÖP'te yer alan temel dil becerilerinin öğrencilere kazandırılması için özgün metinlerin kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Bu metinler seçilirken bazı hususlara özen gösterilmesi gerekmektedir. Bu hususlar (MEB, 2019, s. 17-18):

- ✓ Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar tüm sınıflarda üçü zorunlu beşi seçmeli olmak üzere sekiz tema olması, bu temaların her birinde üçü okuma biri dinleme/izleme olmak üzere dört metin bulunması gerekir. Yani Türkçe ders kitaplarında toplamda 32 okuma metni bulunmalıdır.
- ✓ Her sınıf seviyesinde belirlenen temalarla uyumlu olmak üzere her tema için bir serbest okuma metnine yer verilir. Dinleme metinleriyle birlikte Türkçe ders kitaplarında toplam 40 metin yer almalıdır.
- ✓ Türkçe ders kitaplarında metin türlerine; bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere temel üç temel biçim altında yer verilmelidir. Türkçe ders kitaplarında belirtilen sayılara bağlı kalmak koşuluyla hangi metin türünün hangi temada kullanılacağına yazarlar karar verebilir. Uzmanlar Türkçe ders kitaplarını belirlenen kurallara uygunluğu açısından incelerken, metin türleri arasında dengeli bir dağılım olup olmadığına dikkat etmelidir.

Yedinci sınıf düzeyinde üç temel biçimin altında verilebilecek olan türler şu şekildedir:

“Bilgilendirici Metinler: *Anı, Biyografiler, Otobiyografiler, Blog, Dilekçe, Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), e-posta, Günlük, Haber Metni, Reklam, Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb. / Gezi Yazısı, Makale / Fıkra / Söyleşi /Deneme, Mektup, Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.), Sosyal Medya Mesajları*

Hikâye Edici Metinler: *Çizgi Roman, Fabl, Hikâye, Karikatür, Masal / Efsane / Destan, Mizahi Fıkra, Roman, Tiyatro*

Şiir: *Şarkı / Türkü, Şiir”*

Türkçe ders kitabında yer verilecek metinlerin TÜDÖP'te yer alan aşağıdaki niteliklere uygun olarak seçilmesi gerekmektedir (MEB, 2019, s. 18-19):

- “1. Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir.*
- 2. Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınmalıdır.*
- 3. Ders kitaplarında “Bu kitap için yazılmıştır.” ifadesini içeren metinler kullanılmamalıdır. Yalnızca 1.sınıf ders kitaplarında ders kitabının yazarı/yazarları tarafından yazılan en fazla iki metne yer verilebilir.*
- 4. Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır.*
- 5. Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla aynı yazar ve/veya şairlerden (serbest okuma metinleri hariç, ders kitabı yazarı/yazarları tarafından yazılan metinler dâhil) en fazla iki metin seçilmelidir.*
- 6. Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır.*
- 7. Ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir.*
- 8. Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır.*
- 9. Metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.*
- 10. Yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemsel söyleyiş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıkları hata olarak nitelendirilip düzeltilmez. Metin içerisinde yer alan dönemsel farklılıklara (yazım ve noktalama) yönelik açıklamalar dipnot şeklinde verilmelidir. Ayrıca bu hususlardan öğretim amaçlı olarak yararlanılabilir.*
- 11. Ders kitabında gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü (blog), sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde ders kitabının yazarı/yazarları tarafından üretilen metinler de kullanılabilir. Bu türler 3 ve 5. maddelerdeki açıklamalar kapsamında değerlendirilmez.*

12. *Metinlerde tema ve kazanımlara uygun olarak metnin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya gidilebilir. Çıkarılan bölümler parantez içinde üç nokta ile gösterilmelidir.*
13. *Çeşitli metinler içinde yer alan kimi bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir.*
14. *Yazar ve şairlerin biyografilerinde yalnızca edebî yönleri ön plana çıkarılmalıdır.”*

Etkinlikler.

2018 yılından önce hazırlanan TUDÖP’lerde yer alan kazanımların öğrencilere nasıl edindirilebileceğine ilişkin sınıf içi-sınıf dışı etkinlik örnekleri yer almaktayken (MEB, 2006, s. 8) 2018 ve 2019 yılındaki TUDÖP’lerde buna yer verilmemiştir (MEB, 2018; MEB, 2019). Önceki yıllarda öğretmenler için yer verilen ve temelde sadece birer örnek oluşturan etkinlik örneklerinin aynen kullanılabileceği gibi farklı uyarlamalarla da hayata geçirilebileceği belirtilmektedir. Hatta etkinliklerin farklı sınıf düzeylerine göre düzenlenerek de kullanılabileceği ifade edilmektedir (Kaya, 2011, s. 74; Yılmaz, 2007, s. 128).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrencinin sınıfta aktif olması ve kendi öğrenmesi için çaba göstermesi gerekmektedir. Bunu gerçekleştirmenin ancak öğrenciyi merkeze alan doğru olarak tasarlanmış etkinliklerle sağlanabileceği belirtilmektedir (Güneş, 2007, s. 15). Etkinlikler planlanırken; çevresel özellikler, okulun imkân ve olanakları, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, süre, ders, konu vb. pek çok şeyin göz önüne alınması gerekmektedir (Kaya, 2011, s. 74). Yapılandırmacılığın temelinde; olay, olgu ve durumlara göre davranma, pozisyon alma yani esnek düşünce yer almaktadır. Bu nedenle farklı öğrenme ortamlarında diğer derslerde ya da dersin farklı konularında kullanılan etkinliklerin uygun değişiklikler yapılarak uyarlanabileceği ve kullanılabileceği vurgulanmaktadır. Bu durumun tamamen öğretmenin tercihinde ve yeterliğinde olduğu belirtilmektedir (Karatekin, Durmuş, & Işılak, 2005, s. 4). Öğretmenin bir ders boyunca tek etkinlik uygulayabileceği gibi konunun yapısına ve içeriğe uygun olarak gerektiğinde dersin içinde daha fazla etkinliğe de yer verebileceği ifade edilmektedir (MEB, 2006, s. 8; Kaya, 2011, s. 74).

Öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarında yer verilen etkinlikleri tıpa tıp yaptırmak yerine çevresel koşulları ve öğrencileri dikkate alarak uygun olan etkinlikleri yaptırması öğrencilerin daha kalıcı ve anlamlı öğrenmelerini desteklemektedir (Bağcı Kılıç, 2006, s. 38). Ayrıca öğrencilerin sınıfta tartışacakları, farklı görüş ve düşüncelerini açıklayacakları, öğrendiklerini sorgulamaktan korkmayacakları, sınıf içinde diğer arkadaşlarıyla paylaşımda bulunacakları ve

etkin bir şekilde iletişim kuracakları bir atmosferin oluşmasını destekleyecek tarzda etkinliklerin kullanılması, öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri ve üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeleri açısından son derece önemli bulunmaktadır (Yılmaz, 2007, s. 128).

Ölçme ve değerlendirme.

Öğretim programı hazırlanırken iyi bir planlamanın yapılması zorunluluktur. İyi bir planlamayla yapılan tüm öğretim etkinliklerin sonucunda ulaşılması hedeflenen çıktıların neler olduğu önceden belirlenir ve bu çıktıların ne zaman, nasıl ve hangi araçlarla ölçüleceğine karar verilmektedir (Demirel, 2002, s. 122). Öğretim süreci boyunca öğrencilerin önceden belirlenen hedefleri yakalayabilmelerinin yanında gösterdikleri gelişmenin de doğru bir şekilde ölçülerek değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü yanlış ölçme araç ve gereçlerinin, yöntemlerin kullanılması öğrencinin düzeyinin tam olarak ölçülememesine neden olmaktadır. Bu da öğretimde ölçme-değerlendirmenin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Demirel, 2002, s. 122; Kavcar vd., 1995, s. 103; MEB, 2006, s. 214).

Öğretim süreçlerinde ölçme ve değerlendirme işlemlerinin tüm öğrenme süreci boyunca yapılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Sürecin başında öğrenciyi tanıma ve düzeyini belirleme; süreç boyunca öğrencinin gelişimini izleme ve gerektiğinde tedbir alma; sürecin sonundaysa öğrencinin öğrenme düzeyini belirleme ve karar verme amacıyla uygulanması gerekmektedir. Bunun yanı sıra, öğretimin başında, süreç içerisinde ve sonunda yapılan ölçme ve değerlendirmenin en önemli amacının; uygulanan öğretim programında bir aksaklık olup olmadığının ve sistemin beklenen düzeyde işleyip işlemediğinin tespit edilmesi olduğu ifade edilmektedir. Bu sayede eğer sürece ilişkin herhangi bir aksaklık ya da beklenmeyen bir durum olursa en kısa sürede gereken müdahaleler yapılarak sistemin, programın en iyi duruma getirilmesi sağlanmaktadır (MEB, 2006, s. 214).

Elbette sürekli değişen ve gelişen bir dünyada her şey gibi öğretim programlarının da sürekli güncellenmesi gerekmektedir. Bu anlamda ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin sürekli olarak devam ettirilmesinin öğretim programlarındaki yenilenmenin, gelişmenin ve gerektiğinde değişimin sağlanabilmesi için çok önemli olduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme yapılırken öğrencilerin bilmediklerine değil bildiklerine, öğrendiklerine odaklanılması gerekmektedir. Sürecin sonunda öğrenme verileri değerlendirilirken uygulanan etkinlikler, yöntem ve teknikler tekrar gözden geçirilerek gerekiyorsa değişikliğe gidilmelidir (Yılmaz, 2007, s. 128-129).

Öğretim sürecinde hiçbir öğrencinin bir diğerinin aynısı olmayacağını kabul edilmesi ve de dolayısıyla herkes için uygulanabilecek ve herkese uygun bir ölçme-değerlendirmenin

de olmayacağını farkında olunması gerekmektedir. Bunun için mümkün olduğu kadar farklı, esnek ölçme araçlarının kullanılması ve bunların bir araya getirilerek değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Öğretim programlarının bu anlamda uygulayıcılara yol göstermesi beklenmektedir. Ancak şu da bir gerçektir ki öğretim programlarında bütün ölçme-değerlendirme unsurlarına geniş ve ayrıntılı bir şekilde yer verilmesi mümkün olmamaktadır. Öğretim süreçlerinde öğrenci, ders, içerik, sosyal ortam, okul olanakları, okul iklimi, öğretmen, çevre, iç ve dış faktörler gibi birbirinden hem bağımsız hem de iç içe olan pek dinamik bulunduğu için en uygun ölçme-değerlendirmeye uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin karar vermesi beklenmektedir. Burada da öğretmenlerin yeterlikleri, sahip oldukları yaratıcılık ve özgünlükleri önemli olmaktadır (MEB, 2019, s. 6). Öğretmenlerin uygulayabilecekleri belli başlı yöntemler arasında; çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı sorular, eşleştirmeli testler, doğru-yanlış testleri, açık uçlu sorular, görüşme, gözlem, öz değerlendirme testleri-formları, akran değerlendirme testleri-formları, portfolyo, proje ödevi, performansa dayalı ödevler, yazılı sınav, öğrenci ürün dosyaları, tutum ölçekleri, anketler gösterilmektedir (Demirel, 2002, s. 123-124; Yılmaz, 2007, s. 129-133).

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde bunların konu ve derse göre karar verilerek birkaç yöntemin birlikte kullanılması, özellikle yazılı sorularda değerlendirmenin birden fazla kişi tarafından yapılması daha sağlıklı sonuçlar alınmasını sağlamaktadır. Ayrıca bireylerin bir konu hakkındaki tutum, bilgi, duygu, düşünce ve başarılarının zaman içinde değişebileceğinin dikkate alınması ve belirli aralıklarla ölçme ve değerlendirmenin tekrarlanması gerekmektedir (MEB, 2019, s. 6). Yapılan ölçme ve değerlendirmelerde mümkün olduğunca objektif sonuçların ortaya konulması bireyin sonraki öğrenme süreçlerindeki tercihlerini belirlemesinde de daha isabetli karar vermesini sağlamaktadır. Bu anlamda yapılan işlemin ne kadar önemli olduğunun farkına varılarak titizlikle yapılması gerekmektedir.

İşbirlikli Öğretim

Öğrenme sürecine ilişkin yaklaşımların birbirinden farklılıklar gösterebilir. Bireyler öğrenme sürecinde bazen rekabete girerek bazen kendini motive ederek, bazen de diğer bireylerle birlikte işbirliği yaparak öğrenir. Farklı yöntemlere dayanan bu anlayışların her birinin avantajları ve dezavantajları bulunur (Johnson & Johnson, 1986). Yapılandırmacılık; son yüzyıldaki öğrenme ve öğretme süreçlerini derinden etkileyen ve öğretim programlarını şekillendiren önemli bir eğitim felsefesidir. Bu felsefeye göre hazırlanan tüm öğretim yaklaşım ve yöntemleri temelde öğrenciyi merkeze alarak planlanır (Tzuo, 2007). Yapılandırmacılık felsefesine uygun olarak süreç içerisinde; öğrencilere elde etmeleri gereken

bilgiyi nereden ve nasıl ulaşacaklarını, karşılaştıkları sorunlar karşısında nasıl bir çözüm yolu izlemeleri gerektiğini öğretmek amacıyla sınıf içi ve sınıf dışında kullanılabilen çeşitli model, yöntem ve teknikler geliştirilmiştir (Tarım & Akdeniz, 2008). Öğretim ortamlarında öğrencilerin öğrenme ortamlarında düşünme becerilerini etkin olarak kullanmalarını sağlayan, yaratıcılıklarını destekleyen, ezberlemekten ziyade anlayarak öğrenmeye yönelten (Şimşek, Doymuş, & Şimşek, 2008, s. 124); ayrıca her bir öğrencinin kendine özgü bir birey olarak kabul edilerek değer gördüğü, düşüncelerini rahatlıkla açıklayabildiği, farklı konularda tartışabildiği modern öğretim yaklaşımları kullanılmaya başlanmıştır. Bu yaklaşım ve yöntemlerin bazıları; *İşbirlikli Öğrenme/ İşbirlikli Öğretim, Çoklu Zekâ, Proje Tabanlı Öğrenme, Probleme Dayalı Öğrenme* (Bayrakçı vd., 2013, s. 1), *Aktif Öğrenme*'dir. (Açıkgöz, 2004, s. 1). İşbirlikli Öğretim'in yapılandırmacılık merkeze alınarak hazırlanan öğretim programları arasında oldukça önemli bir yere sahiptir (Bayrakçı vd., 2013, s. 1; Erbil, 2020; Oral, 2000; Sharan, 2015).

İşbirlikli öğretimin ilk olarak ortaya çıkması yirminci yüzyılın başlarında John Dewey'e kadar dayanmaktadır. Dewey; bireylerin toplumsal kuralları öğrenmesi, sosyalleşmesi, işbirliği yapmayı öğrenmesi için eğitimin çok önemli bir araç olduğunu ifade etmiş ve bu doğrultuda çalışmalar yürütmüştür. İşbirlikli öğretime John Dewey'den sonra önemli katkısı olan araştırmacılar arasında sosyal psikolog Kurt Lewin'in öne çıktığı görülmektedir. Kurt Lewin, grup içi dinamiklerin önemi, demokratik yapılanmaya sahip grup üyelerinin davranışları ve grup liderlerinin sergilediği davranışların özellikleri üzerinde araştırma yapmış ve "*Alan Teorisi*"ni geliştirmiştir. Sonrasında ise Kurt Lewin'in öğrencisi Morton Deutsch, alan teorisi temelinde "*İşbirlikli ve Yarışmacı Teori*"yi oluşturmuştur (Cooper, Robinson, & McKinney, 1994). Dünya genelinde ilerlemecilik akımının eğitimde etkili olmaya başlamasıyla birlikte işbirlikli öğretim yöntemi de öne çıkarak araştırmacıların dikkatini çekmiştir. John Hopkins işbirlikli öğretim yöntemine ilişkin olarak onu geleneksel öğrenme yaklaşımıyla karşılaştırdığı çok sayıda çalışma yürütmüştür (Namlu, 1999). İşbirlikli öğretim gittikçe eğitimde daha fazla kullanılmaya başlanmış ve başarılı olduğuna ilişkin pek çok bulgu elde edilmiştir (Slavin, 1999b). Günümüzde işbirlikli öğretimin öğrenme ortamlarında yaygın olarak kullanılmasında; öğrencilerin akademik başarı, sosyalleşme, psikolojik durumları üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra ölçme-değerlendirme açısından sağladığı avantajların da önemli olduğu belirtilmektedir (Arslan, 2016, s. 20).

İşbirlikli öğretim; öğrencilerin daha önceden uzmanlar tarafından belirlenen ortak öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek için 2-6 arasında değişen sayıdaki küçük gruplar halinde birlikte çalıştıkları (Açıkgöz, 2016, s. 296; Slavin, 1999b), konu, içerik ve kavramları üst

düzeyde anlayarak öğrendikleri, grup içindeki arkadaşlarıyla kendi öğrendiklerini paylaştıkları (Doymuş vd., 2004, s. 103), aktif ve etkin öğrenmeye, birlikte çalışmaya dayalı bir yöntem olarak tanımlanmıştır (Gözütok, 2007, s. 178). İşbirlikli öğretimi Slavin (1990), grup halindeki öğrencilerin öğretmenin hazırladığı farklı materyalleri kullanarak uzmanlaştıkları; Johnson ve Johnson (1999), öğrencilerin hem kendi hem de arkadaşlarının öğrenmelerini mümkün olan en üst seviyeye çıkarmak amacıyla birlikte çalıştıkları; Açıkgöz (1992) ve Şimşek (2005) öğrencilerin sahip oldukları farklı öğrenme stilleri, yetenekleri ve sosyal becerilerini ortak bir öğrenme hedefini gerçekleştirmek için heterojen küçük gruplar oluşturmak suretiyle bir araya getirilmesi, birbirleriyle etkileşim kurarak geri bildirimlerle daha derinlemesine öğrenmelerinin sağlandığı bir yöntem şeklinde ifade etmiştir. İşbirlikli öğretim; öğrencilerin bireysel öğrenmelerin öne çıktığı geleneksel öğretim yöntemlerindeki gibi rekabete dayalı olarak değil de birbirleriyle uyum içinde çalışmasının desteklendiği ve öğrenme sürecinin sonunda toplu olarak grup başarısının ödüllendirildiği bir yöntemdir (Açıkgöz, 2004, s. 172; Açıkgöz, 2016, s. 296; Cottell, 2010, s. 12; Ekinci, 2011, s. 94; Goodwin, 1999, s. 29; Komisyon, 2014, s. 92; Sharan, 1980, s. 242; Slavin, 2008, s. 152).

İşbirlikli öğretim yönteminin temelini oluşturan grup çalışmaları, geleneksel modellerdeki basit yapıli küme çalışmalarıyla kesinlikle karıştırılmamalıdır (Açıkgöz, 2016, s. 297). Burada önemli olan ve işbirlikli öğretimi sıradan bir küme çalışmasından ayıran en önemli nokta her bir öğrencinin kendisinin ve grup arkadaşlarının öğrenme kapasitelerini sonuna kadar geliştirmek için çabalamasıdır (Açıkgöz, 2004, s. 172; Açıkgöz, 2016, s. 296; Johnson & Johnson, 1990, s. 30; Millis, 2010, s. 5; Slavin, 1983, s. 432). Çalışma grupları oluşturulurken öğrencilerin heterojen bir şekilde dağılmasına dikkat edilmelidir (Watson, 1992). Bu sayede gruplardaki başarısı daha düşük öğrencilerin arkadaşlarının desteğiyle gelişmesine olanak sağlanır. Öğrencinin grup içinde başarısı arttıkça kendine olan güveni de artar. Ayrıca grup içinde arkadaşlarını daha yakından tanıma şansı bularak arkadaşlık, dostluk bağlarını geliştirir, yardımlaşmanın ve dayanışmanın önemini kavrar, empati kurmayı öğrenir (Sharan, 1999, s. 337; Taşpınar, 2009, s. 187; Yeşilyurt, 2009, s. 163), iletişim becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri gelişerek özgüven duyguları artar (Ballantine & Larres, 2007; Ding, Li, Piccolo, & Kulm, 2007; Gillies, 2006; Hanze & Berger, 2007; Hennessy & Evans, 2006; Koç, 2009; Lin, 2006).

İşbirlikli öğretim sürecinin sonuçları değerlendirildiğinde; gruptaki öğrencilerin kazanımlarının bireysel olarak yaptıkları öğrenme kazanımlarına göre çok daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Açıkgöz, 2016, s. 297). Ayrıca geleneksel öğretim ortamlarında kısmen ihmal edilen okuma alışkanlığı, öğrenme motivasyonu, etkileşime dayalı

çalışma, özgüven, paylaşımcılık, liderlik, üst düzey düşünme becerilerini kullanma gibi birçok kazanım işbirlikli öğretim ortamlarında çok daha kolay ve üst düzeyde elde edilmektedir (Açıkgöz & Güngör, 2006, s. 485). Bu da öğrencilerin çok yönlü gelişmelerini ve daha nitelikli öğrenmelerini sağlamaktadır. Gruptaki her öğrencinin grubun başarısına eşit katkı sağlama şansı olduğu için öğrencilerin öğrenme motivasyonları da çok daha fazladır (Senemoğlu, 2007). İşbirlikli öğrenmede öğretmen faktörünün oldukça önemli olduğunun altı çizilmektedir. Öğretmenin işbirlikli öğretim sürecinin planlamasını doğru bir şekilde yapması gerekir. Bu doğrultuda süreci nasıl yürüteceğini süreç başlamadan önce planlaması, öğrencilerine sorumluluklarını paylaşması ve sürecin sonunda grup çalışmasının kazanımlarının neler olacağını anlatması gerekir (Johnson, Johnson, & Holubec, 1994, s. 40; Sharan, 1999, s. 336). Ayrıca öğretmenin; farklı öğrenme stratejileri, stilleri, yetenekleri, gereksinimleri olan öğrencileri belirlemesi ve bu doğrultuda grupları heterojen olarak oluşturması (Açıkgöz, 1992; Cottell, 2010, s. 13; Doymuş vd., 2004, s. 104; Senemoğlu, 2007, s. 501; Sönmez, 2009, s. 131; Şimşek, 2005; Watson, 1992), süreçte gruplara rehberlik yaparak onların öğrenmelerini desteklemesinin önemli olduğu vurgulanır (Bilgin & Gelici, 2011, s. 42; Sharan, 1999, s. 336).

Kuramsal açıdan bakıldığında; işbirlikli öğretim yönteminin temelinde pek çok farklı teorinin birleştiği zengin bir yapı bulunduğu görülmektedir (Johnson & Johnson, 1990, s. 31). Bu yapıdaki en önemli teorilerin; Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Öğrenme, Piaget tarafından geliştirilen Bilişsel Gelişim, Sosyal Bağlılık, Davranışçı Öğrenme olduğu ifade edilmektedir (Avcı & Fer, 2004, s. 62; Johnson & Johnson, 1990, s. 31; Yılmaz, 2001).

Sosyal öğrenme.

Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre birey; çevresinde gelişen olayları, durumları sadece izlenmekle yetinen, bunlardan etkilenen bir varlık olmayıp tam tersine kendini etkileyen süreçlere aktif olarak müdahale etme yeterliğine sahiptir. Birey, bir konuda karar vermek için öne sürülen, etkili olan düşüncelerin üreticisi konumundadır (Bandura, 1999). Bireyin hayatına etki eden tüm bilgileri öğrenmesi için her türlü bilgiyi bizzat tecrübe etmesi, hem çok uzun bir süre alır hem de bu gerçekten gereksiz bir çabadır (Senemoğlu, 2007, s. 233). Birey hayatında ve çevresinde değişen ortam ve şartlara uyum sağlamak için yaşadığı andaki ve gelecekteki davranış stratejilerini oluşturur, olumlu olumsuz olası sonuçlarını zihninde değerlendirir, en uygun davranış stratejisini organize bir şekilde uygulamaya koyar. Bilişsel, duygusal ve psikomotor becerileri bireyin amacına ulaşması, başarılı olması için kullandığı araçlarıdır (Bandura, 1999). Sosyal Öğrenme Kuramı'nda davranışa dönüştürülen bilgi ve bireylerin kurdukları etkileşim önemlidir. Bireyin öğrenmesinde, toplum içindeki diğer

bireylerin yaşantılarına ilişkin gözlemleri ve deneyimlerinin önemli olduğu savunulur (Değer, 2010, s. 470; Senemoğlu, 2007, s. 233). Bireyin gözlemlediği rol modeller, genellikle saygın ve yüksek statüye sahip insanlardır. Bireyin sahip olduğu bu eğilimin öğrenme ortamlarında da devam ettiği ifade edilir. Bu doğrultuda okulda ve sınıf içinde öğrenciler; başarılı arkadaşlarını ve üst pozisyonda kabul ettikleri öğretmenlerini takip eder, davranışlarını gözlemler (Senemoğlu, 2007, s. 233).

Sosyal Öğrenme Kuramı içinde etkili olan en önemli unsur pekiştireçlerdir. Bu pekiştireçler; sosyal, öznel ve dolaylı pekiştireç olmak üzere üç kategoride incelenir. Sosyal pekiştireçlerde; bireyin kişiliği ve davranışlarını sadece maddi ihtiyaçlarının değil psikolojik ihtiyaçlarının da etkilediği öne sürülür. Gülümseme, onaylama, ilgi gösterme, destekleme, teşvik etme, övme, değer verme, şefkat gösterme vb. pek çok davranışın yanı sıra kitap okuma, hayvanat bahçesine gitme gibi birlikte yapılan aktiviteler de sosyal pekiştireç olarak kabul edilir (Neill & Fleming, 2003; Schmitt, 2004). Öznel pekiştireçler, bireyin kendi kendini motive etmesi esasına dayanır. Birey kendine bir hedef belirler ve bu hedefe ulaşırsa kendine vereceği bir ödül seçer. Bu ödül bireyin başarılı olduğu için kendini iyi ve başarılı hissetmesi olabileceği gibi maddi bir şey de olabilir. Tam tersi başarısız olduğu durumlar için de önceden kendi için ceza belirleyebilir (Neill & Fleming, 2003). Öğrenmede önemli olan unsurlardan olan dolaylı pekiştireç; bireyin başkalarının sergilediği davranışlar sonucunda aldıkları ödül ve cezaları gözlemlemesi, bu davranışları olumlu ya da olumsuz olarak içselleştirmesidir. Belirli bir davranışı yapan arkadaşının sınıf içinde öğretmenden övgü alması üzerine bireyin de bu davranışı sergilemeye başlaması buna örnek olarak verilebilir. Ancak dolaylı pekiştireçler bireyin davranış değişikliği için her zaman yeterli olmayabilir (Bandura, 2004; Neill & Fleming, 2003).

Bilişsel gelişim.

Piaget, bireyin bilginin sadece edilgen bir şekilde alıcısı olmayıp tam tersine bilgiyi öğrenirken aktif olduğunu ve çaba gösterdiğini savunmuştur. Öğrenmede yaşla ilgili dönemsel özelliklerin olduğunu, öğrenmenin yaşla birlikte belirli bir sıra içinde gerçekleştiğini söyler (Flavell, 1985; Senemoğlu, 2007, s. 32-33). Bilişsel Gelişim Kuramı'na göre; farklı yaşlarda kendini ve çevresini farklı algılayan birey, çeşitli olay ve durumlara ilişkin bilgileri de bu algı perspektifinden değerlendirir. Birey, herhangi bir konuda edindiği bilgiye ek olarak sonradan öğrendiği her yeni bilgiyi öncelikle zihninde var olan eski bildikleriyle karşılaştırır. Sonrasında duruma göre öğrendiği yeni bilgilerle ya eski bilgisini geliştirir, derinleştirir ya da eski bilgisini gözden geçirerek yeniden yapılandırır (Miller, 1997). Eski bilgiyle yeni bilgi arasında her hangi bir bağ kuramayan birey ise zihninde bu

öğrenmesine ilişkin yepyeni bir şema oluşturur. Piaget, bireyin zihnindeki bilgilerle yeni öğrendiği bilgiler arasında yaşadığı zihinsel çatışma sonucunda bir dengesizlik yaşadığını ve bu dengesizliği ortadan kaldırmak amacıyla çevresiyle işbirliği yapmak zorunda olduğunu söyler. Çünkü birey bu dengesizlik durumunda kendini çok rahatsız ve huzursuz hisseder. Bireyin yaşadığı bu olumsuz duygulardan kurtulmak için gösterdiği çaba ise bilişsel gelişimi ve öğrenme becerisi üzerinde uyarıcı bir etkiye sahiptir (Yılmaz, 2001).

Bilişsel Gelişim Kuramı'na göre; öğrenciler arasındaki etkileşimi kolaylaştırmak için öğrenme ortamları ve ders materyallerinin düzenlemesine dikkat edilmelidir. Bu sayede öğrencilerin çevreleriyle daha kolay ve rahat iletişim kuracakları, benmerkezcilikten uzaklaşarak birlikte öğrenmek için işbirliğine açık hale gelecekleri savunulur (Senemoğlu, 2007, s. 32-33). Öğrenme ortamlarının uygun bir şekilde düzenlenmesinin süreç içerisinde öğrencinin daha aktif öğrenmesini sağlamanın yanı sıra grup üyeleri arasındaki uyumu da sağladığı, öğrenme ortamındaki sorunların çözümüne katkı sağlayacağı ifade edilir (Saban, 2009, s. 189).

Sosyal bağlılık.

Sosyal bağlılık, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı üzerinde en çok etkisi olan teoridir (Johnson & Johnson, 1990, s. 30). Aidiyet duygusu; bireyin doğduğu andan itibaren çevresiyle sosyal/duygusal bağlar kurduğu, çevresiyle yaşadığı deneyimlerini zamanla içselleştirdiği, bu bağlılık sayesinde kendini güvenli ve rahat hissettiği (Lee & Robbins, 1998), kendini ifade etmesinin bir yolu olarak tanımlanır (Kohut, 1984). Birey, hayatı boyunca yaşadığı deneyimlerden yola çıkarak başkaları ile çeşitli düzlemlerde ilişkiler kurar (Lee & Robbins, 1998). Sosyal bağlılık, bireyin sosyal çevresine karşı hissettiği bağların farkındalığını içerir (Kohut, 1984; Lee & Robbins, 1998, s. 1995). Sosyal bağlılık teorisinde, bireyin topluma ilişkin sahip olduğu bağlılık hissinin onun toplumla işbirliği yapmasını sağladığı kabul edilir. Bu teoriye göre toplumdaki bireyler ortak çıkarları için pozitif anlamda dayanışma yapar (Yılmaz, 2001, s. 597). Bireylerin işbirliğine dayalı bu dayanışması, ortak amaçlarını gerçekleştirmeye dönük içsel motivasyondan destek almaktadır (Karadağ & Korkmaz, 2007, s. 55; Lee & Robbins, 1998; Saban, 2009, s. 188). Saban (2009, s. 188), bireylerin etkileşimde bulunma şekillerinin ve bu etkileşimin olası sonuçlarının sosyal bağlılık üzerinde belirleyici bir etkisi bulunduğunu ifade etmiştir.

Öğrenme ortamlarında bireylerin hem kendi öğrenmelerini sağlaması hem de diğer bireylerin öğrenmelerini desteklemesi için aralarında pozitif bir etkileşiminin olması gerekir. Bu sağlanamadığında bireyler işbirliğinin olmadığı ve rekabete dayalı ortamlarda negatif

etkileşime maruz kalarak öğrenmeye çalışır (Yılmaz, 2001, s. 598). Toparlanırsa; herhangi bir grupta yer alan bireylerin birbirlerinin gelişmesi, öğrenmesi için destek, cesaret verdiği etkileşim durumlarında olumlu sosyal bağlılığın olduğu; tam tersine diğer bireylerin gelişme yönündeki çabalarının görmezden gelinildiği, cesaretlerinin kırıldığı etkileşim durumlarında ise olumsuz sosyal bağlılığın olduğu sonucuna ulaşılır (Saban, 2009, s. 188; Yılmaz, 2001, s. 598).

Davranışçı öğrenme.

Geleneksel öğrenme modellerinin temelini oluşturan davranışçılıkta ödül-ceza oldukça önemlidir. Öğrencilerin olumlu davranışları için ödüllendirilmeleri öğrenmeleri üzerinde olumlu ve hızlandırıcı bir etki oluşturur. Ödüllendirmenin yapılmadığı durumlarda öğrencilerin motivasyonları düşerek öğrenmeye yönelik ilgileri azalır. Davranışçı öğrenme yaklaşımındaki bu ödül-ceza teorisi, işbirlikli öğretim yöntemindeki grup ödülünün de mantığını oluşturur (Avcı & Fer, 2004, s. 62). İşbirlikli öğrenmede yapılan grup çalışmalarında, grup üyeleri birbirlerini daha başarılı olmak için teşvik eder. Dolayısıyla bu da grubun başarısını artırır (Yılmaz, 2001, s. 598).

Grup çalışmasında verilen ödül ve pekiştireçler öğrenmeyi olumlu etkiler. Pekiştireçler, bireyin fiziksel ihtiyaçlarını karşılayan birincil pekiştireçler, birincil pekiştireçlerle birlikte ortaya çıkan ve daha çok manevi ihtiyaçlarını karşılayan ikincil pekiştireçler olmak üzere iki çeşittir. Öğrenme sürecinde bireyin istendik davranışı ve öğrenmesinin oluşması, kalıcılığının sağlanması için birincil pekiştireçlerin yanı sıra (Saban, 2009, s. 189) ikincil pekiştireçlere de yer verilmesi oldukça önemlidir (Senemoğlu, 2007, s. 169-172). Elbette bu pekiştireçlerin bireylere göre farklılık gösterdiğinin farkında olunması, en uygun zamanda verilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2010, s. 415).

İşbirlikli öğretimin temel ilkeleri.

İşbirlikli öğretimde öğrenci merkezdedir ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmaktadır. Öğretmenler, bu süreçte öğretici olmaktan ziyade daha çok öğrenciye yol gösteren rehber pozisyonundadır. Öğrenciler öğretmenden bilgileri hazır olarak almadıkları için başarılı olmak ve grup hedeflerine ulaşmak amacıyla yeni fikirler üretmek, plan yapmak, çözüme yönelik çalışmalar yürütmek zorundadır. Bu mecburiyetler öğrencileri bireysel ve sosyal anlamda geliştirir (Johnson & Johnson, 1999; Slavin, 1990).

İşbirlikli öğretim temelinde pek çok farklı teknik geliştirilmiştir. Bu tekniklerin belli başlı ortak ilkeleri vardır. Örneğin, ortak bir amaç için aynı grupta bulunan öğrenciler kendilerini grubun bir parçası olarak görmeli, başarmak için birlikte hareket etmeleri

gerektiğinin farkında olmalıdır. Ortak amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları sorunlarla birlikte mücadele etmeli, başarının veya başarısızlığın tüm gruba ait olduğunu kavramalıdır. Bunun için de grup çalışmalarında sorumluluklarını yerine getirmeli, diğer arkadaşlarıyla etkileşim içinde olmalıdır. Her öğrenci kendi başarısı kadar arkadaşlarının başarısının da grup başarısını oluşturduğunu, doğrudan etkilediğini bilmeli ve işbirliği içinde çalışmalıdır (Artz & Newman, 1993).

Öğrenme sürecinde işbirlikli öğretim yönteminin belli başlı temel ilkelerine ve uygulama kriterlerine dikkat etmek, hedeflenen başarıya ulaşmak için çok önemlidir (Açıkgöz, 2004; Ekinci, 2011, s. 95). Öğrencileri sadece grup oluşturarak bir araya getirmek, öğrenmek için birlikte çalışmaları gerektiğini söylemek işbirlikli çalışmanın sağlanması için kesinlikle yeterli değildir (Uysal, 2009, s. 122). Çünkü işbirlikli çalışma oldukça disiplinli bir çalışma gerektirir ve öğrencilerin de bu disipline sahip olmaları için gerekli çalışmanın yapılması önemlidir. Uygulama sürecinde temel ilkelerin göz ardı edilmesi veya ilkelere gerekli özenin gösterilmemesi durumunda hem grup süreci hem de grup çalışmaları negatif olarak etkilenir. İşbirlikli öğretim yönteminin sınıf içindeki uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeler aşağıda bulunan yedi başlık altında toplanmıştır. Aşağıda bu ilkeler verilecektir ve sonrasında her bir ilkenin neleri kapsadığı açıklanacaktır (Açıkgöz, 2004, s. 174; Çaycı, Demir, Başaran, & Demir, 2007, s. 621-622; Ekinci, 2011, s. 95; Johnson vd., 1994, s. 26):

- ✓ Olumlu bağlılık / Pozitif bağlılık
- ✓ Grup ödülü / Ortak ürün
- ✓ Yüz yüze destekleyici etkileşim
- ✓ Bireysel değerlendirilebilirlik
- ✓ Kişiler arası ve sosyal beceriler
- ✓ Eşit başarı fırsatı
- ✓ Grup süreci

Olumlu bağlılık.

Olumlu bağlılık bir diğer ifadeyle pozitif bağlılık işbirlikli öğretimin en önemli ilkesi, adeta kalbidir (Johnson & Johnson, 2002; Saban, 2009, s. 191). Başarı veya başarısızlık bütün grup üyelerine aittir. Her bir öğrencinin gruba katkısı, başarısı diğer grup üyelerini de etkiler. Sürecin sonunda bireysel başarı değil grup başarısı önemli olduğu için her öğrencinin elinden gelen katkıyı sağlaması gereklidir (Johnson & Johnson, 2009). Öğrenciler bu durumun farkında olarak hareket etmeli, grubun başarısı için üzerlerine düşen sorumluluğu yerine

getirmeli (Açıkgöz, 1998, s. 300; Ekinci, 2011, s. 96; Johnson & Johnson, 2000; Saban, 2009, s. 191; Senemoğlu, 2007, s. 497), grup içinde çalışırken birbirlerini kollamalıdır (Ekinci, 2011, s. 96; Saban, 2009, s. 191). Grupta yer alan tüm öğrencilerin öğrenmesi için bütün grup üyeleri çaba göstermeli ve arkadaşlarıyla pozitif iletişim içinde olmalıdır (Bayrakçeken vd., 2013, s. 3; Johnson & Johnson, 2000). Olumlu bağlılık; gruptaki öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmesi için onları motive eder, ortak amaçlarını gerçekleştirerek başarılı olmak için çaba göstermelerini sağlar (Açıkgöz, 2004, s. 175). Grup üyeleri “*Birlikte yüzmeyi başaramazsak batarız*” düşüncesine sahip olmalıdır (Johnson & Johnson, 1999). Öğrencilerin her birinin grubun başarılı olması için kendisine ihtiyaç duyulduğunu hissetmesi, sürecin sonunda başarıya ulaşmak için çalışmalara etkin olarak katılmasında önemlidir (Jolliffe, 2007, s. 3; Yılmaz, 2001, s. 603).

Öğretmenler, öğrencilerin grup içinde olumlu bağlılık kurabilmesi ve kendilerini grubun bir üyesi olarak hissedebilmeleri için onları cesaretlendirip desteklemeli, birbirleriyle yardımlaşmaları için onları teşvik etmeli, grubun başarısının önemi hakkında onları bilgilendirmelidir (Johnson & Johnson, 1999). Ayrıca öğrencilere, grubun başarılı olması için sadece bir üyenin ya da bir kaçının çalışmasının yeterli olmayacağını, tüm üyelerin ellerinden gelen katkıyı sunmaları gerektiğini anlatmalıdır (Artz & Newman, 1993). Olumlu bağlılık; grup başarısının yanı sıra öğrencilerin sorumluluk almaktan, yardımlaşmaktan, paylaşmaktan kaçınma gibi davranışlarının önlenmesinde de etkili olur (Açıkgöz, 2004). Çünkü öğrenciler bireysel başarısızlıklarında sadece kendisi için sorumluluk alırken, şimdi arkadaşları için de sorumluluk almakta ve çalışmadığı zaman sadece öğretmenden değil grup üyelerinden de tepki almaktadır. Grup içinde diğer öğrencilerle birlikte çalışmak zorunda olması öğrencilerin mecburiyetten de olsa çaba göstermesini gerektirir. Öğrenci, kendi başarısının diğer öğrencilere sağladığı fayda kadar diğer öğrencilerin başarısının da kendisine fayda sağladığının farkında olmalıdır (Uz, 2009). Johnson ve Johnson (1991) olumlu bağlılığı desteklemek için üç farklı yöntem olduğunu belirtmiştir. Bunlar: Grup üyelerine ortak ödül verme, başarıya ulaşmak için gerekli olan tüm kaynaklara bütün öğrencilerin ulaşmasını sağlama veya kaynakları eşit paylaşırma ve her bir grup üyesinin kendini tamamlayabileceği bir role sahip olmasını sağlamadır.

Grup ödülü.

Grup ödülü; temeli davranışçılığa dayansa da işbirlikli öğretimde elde edilen başarılı sonuçlar için öğrencilerin grup olarak ödüllendirilmesini ifade eder (Açıkgöz, 1998; Avcı & Fer, 2004, s. 62; Ekinci, 2011, s. 96). Slavin (1990), öğrencilerin grup içinde başarılı olması ve grup için çalışmasını desteklemenin grup ödülü ile mümkün olacağını belirtir.

Öğrencilerde hedef öğrenme veya davranışın oluşumunu desteklemek için pekiştirme koşullarının doğru bir şekilde planlamasının yapılması (Saban, 2009, s. 189), birincil ve ikincil pekiştireçlerin birlikte kullanılması gerektirir (Senemoğlu, 2007, s. 169-172). Ayrıca, önceden hangi durumlarda verileceği planlanan pekiştireçler zamanlama ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak kullanılmalıdır (Yılmaz, 2010, s. 415). İşbirlikli öğretim yöntemindeki grup ödülü, gruptaki öğrencilerin ortak amaçları çerçevesinde birlikte çalışarak bir ürün ortaya koymalarının karşılığı olarak verilir. Dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri gruptaki üyelerden sadece birkaçının değil tüm grup üyelerinin ödüllendirilmesidir (Slavin, 1990).

Yüz yüze destekleyici etkileşim.

Yüz yüze destekleyici etkileşim; grupta yer alan öğrencilerin grubun başarısını yükseltmek amacıyla birbirlerine destek olmaları, güvendiklerini hissettirerek uygun yönlendirmelerde bulunmaları, birbirlerinin öğrenme çabalarını desteklemeleri, grup arkadaşlarını cesaretlendirmeleri, herkes için süreci kolaylaştırmaları, olarak ifade edilir (Açıkgöz, 1998, s. 303; Açıkgöz, 2004, s. 176; Bayrakçı vd., 2013, s. 5; Doymuş, Karaçöp, Şimşek, & Doğan, 2010; Ekinci, 2011, s. 96; Johnson & Johnson, 2002; Saban, 2009, s. 193; Yılmaz, 2001, s. 603). Öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri birbirleriyle olan iletişim ve ilişkilerini pozitif yönde etkileyerek sosyal becerilerinin gelişmesini destekler (Ekinci, 2011, s. 96). Grubun ortak çıkarları doğrultusunda grup görevlerinden kendileri için belirlenen kısmını üzerine alan öğrencinin, kendi görevini grup arkadaşlarından bağımsız olarak yerine getirmesi ve bunu değerlendirmeye sunması mümkün değildir (Açıkgöz, 2004). Kurulan olumlu iletişimle özellikle başarısı daha düşük olan grup üyeleri arkadaşlarından aldıkları tamamlayıcı ve düzeltici geri dönütlerle hatalarının farkına vararak düzeltme şansı bulur (Bayrakçı vd., 2013, s. 5). Grup üyeleri süreç içinde karşılarına çıkan problemleri tartışarak çözüm önerileri sunmayı (Bayrakçı vd., 2013, s. 5; Doymuş vd., 2010), grup arkadaşlarının farklı fikir ve düşüncelerine saygı duymayı, güvenmeyi, dönüt vermeyi, yapılanları tartışmayı, düşüncelerini paylaşmayı öğrenir (Bilgili, 2008). Bu da gruptaki öğrencilerin her birinin daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesine yardımcı olur (Bayrakçı vd., 2013, s. 5; Doymuş vd., 2010).

Yüz yüze destekleyici etkileşim; çalışmalara ilişkin sözel açıklamalar, kullanılan veya öğrenilen materyal, ön bilgilerle yeni öğrenilen bilgilerin birleştirilmesi ve bu bilgiler üzerinde önce grup içinde tartışarak bir sonuca ulaşılması ve sonrasında sınıfla paylaşılmasını içerir. Aslında yüz yüze destekleyici etkileşimle olumlu bağlılık birbiriyle yakından ilişkilidir. Çünkü olumlu bağlılık bir anlamda öğrencilerin birlikte çalışması için onları bir araya getiren

alt yapıyı oluştururken yüz yüze destekleyici etkileşim birlikte çalışmanın temel değerlerini oluşturur (Johnson & Johnson, 1999). Öğretmen, öğrencilerin grup içinde iletişim içinde olmalarını sağlayacak şekilde oturmalarını, öğrenmeleri gereken konu hakkında öğrencilerin fikir alışverişi içinde olmalarını sağlamalıdır (Johnson & Johnson, 2009).

Bireysel değerlendirilebilirlik.

İşbirlikli öğretim ile geleneksel öğretim arasındaki en belirgin farklılığı, olumlu bağımlık ve bireysel değerlendirilebilirlik oluşturur (Slavin, 1990). Bireysel değerlendirilebilirlik; grup üyelerinin birlikte çalışarak öğrenmesinin yanında tek başlarına ortaya koydukları performans düzeyinin belirlenmesidir. Sonuçta grup çalışmasının asıl amacı öğrencinin öğrenmesidir (Ekinci, 2011, s. 97). Her bir grup üyesinin başarısı kendi başarısını ortaya koyduğu gibi grubun başarısını da etkiler (Açıkgöz, 1992; Açıkgöz, 2004; Bayrakçeken vd., 2013, s. 3). Öğrencilerin başarılı olmaları hem kendi başarılarını hem de grubun diğer gruplar karşısındaki başarısını belirler (Açıkgöz, 1998, s. 302; Bayrakçeken vd., 2013, s. 3). Grup üyelerinin, kendilerine düşen sorumlulukların farkında olmaları ve grubun başarısı için çaba göstermeleri gerekir (Borich, 2014, s. 359; Ekinci, 2011, s. 97). Öğrenciler, öğrenme sürecinin başında sadece grup başarısının değil gruba yaptıkları katkıların belirlenmesi amacıyla bireysel performanslarının değerlendirileceğini bilmelidir (Slavin, 1990). Öğrenciler bu durumun tam olarak ne anlama geldiğini kavradıkları zaman kendi öğrenmeleri ve işbirlikli grup çalışmaları için göstermeleri gereken çabalarını üst düzeye taşıyabilirler (Slavin, 1995).

Öğretmen, grup üyelerinin bireysel düzeylerini ve gelişimlerini belirlemeli (Açıkgöz, 2004, s. 176), hangi öğrencinin daha fazla desteğe, yardıma, desteğe ve ilgiye ihtiyacının olduğunu tespit etmelidir (Borich, 2014, s. 367). Ayrıca grup içinde sorumluluklarını yerine getirmeyen bir başka deyişle diğer öğrencilerin sırtından geçinmeye çalışan öğrencilere bunu yapamayacaklarını uygun bir dille açıklamalıdır (Ekinci, 2011, s. 97; Sabancı, 2009, s. 194). Öğretmenin bunu yapmaması durumunda grup içinde arkadaşlarının sorumluluklarını üstlenmek zorunda kalan öğrenciler bir süre sonra itiraz edecektir. Bu da grup çalışmasında başarısızlığın ve pek çok sorunun ortaya çıkmasına neden olacaktır (Jolliffe, 2007, s. 3).

Kişiler arası ve sosyal beceriler.

Birey, sahip olduğu sosyal beceriler sayesinde kendi çevresindeki kişilerle etkili iletişim kurmakla kalmayıp farklı kültür ve etnik gruplara mensup olan kişilerle de etkili ilişki kurabilir (Johnson & Johnson, 1991). İşbirlikli öğrenme içinde önemli bir ilke olan kişiler arası ve sosyal beceriler; öğrencilerin grup içinde doğru ve etkili iletişim kurmalarına ilişkin

becerilerinin geliştirilmesi gerekliliğini ifade eder (Açıkgöz, 1998, s. 303; Açıkgöz, 2004, s. 176; Ural, 2007). Gruptaki öğrencilerin hedefledikleri ortak başarıyı yakalayabilmelerinde; aralarında güvene dayanan bir etkileşimin oluşması, her bir üyenin grup arkadaşlarına süreçle ilgili duygu ve düşüncelerini net bir şekilde ifade edebilmesi, olası grup sorunlarını gidermek için öncelikle birbirlerini kabul etmeyi öğrenerek yapıcı çözüm üretilmesine katkı sağlaması önemlidir (Ekinci, 2011, s. 97; Saban, 2009, s. 194).

Grup içinde kurulan sağlıklı ve etkili iletişim; grup üyelerinin akademik becerilerinin gelişmesine fırsat sunmasının yanı sıra liderlik, özgüven, olumlu iletişim, karar verme, zorlukların üstesinden gelme gibi sosyal becerilerinin gelişmesini de destekler (Johnson & Johnson, 1999). Bu durum, doğal olarak grubun başarısını artırarak daha olumlu neticeler alınmasını sağlar (Bayrakçı vd., 2013, s. 34). Ancak grup sürecine girmeden önce sosyal becerileri zayıf olan öğrencilere sadece birlikte çalışmaları gerektiğini söylemek elbette verimli sonuç alınmasına yetmeyecektir. Öğretmen, öğrencilerde eksik olan sosyal beceri eksikliğini belirlemeli, onlar sosyal becerilerin ne kadar önemli ve gerekli olduğu hakkında bilgi vermeli ve bu becerilerini geliştirmeleri için onları teşvik etmelidir (Açıkgöz, 2004; Arslan, 2016; Johnson & Johnson, 1991). Ayrıca öğretmen öğrencilerin empati kurma, anlaşma, grup içindeki arkadaşlarına güven duyma, olumlu iletişim dilini kullanma gibi becerileri öğrencilere kazandırmalıdır (Ural, 2007). Öğretmenlerin sürece hâkim olması ve öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine önem vermesi, gerektiğinde gruplara bunun için etkinlik, aktivite, çalışma vs. yaptırması işbirlikli öğretimin sonucunda beklenen verimin alınmasını destekleyecektir (Johnson & Johnson, 2002).

Eşit başarı fırsatı.

Eşit başarı fırsatı; işbirlikli grup çalışmasının sonunda grup bütün olarak başarılı olsa bile bazen gruptaki tüm öğrencilerin yapılan çalışmadan aynı verimi almadığı görülür (Senemoğlu, 2007, s. 500). Gruptaki tüm öğrencilerin süreç sonunda etkili bir öğrenme elde edebilmesi için grup çalışmalarına aktif olarak katılması ve bildikleri her şeyi arkadaşlarıyla paylaşması (Borich, 2014, s. 359), arkadaşlarının öğrenmesi için çaba göstermesi (Kasap, 1996), grup görevlerini yerine getirmesi gerekir (Slavin, 1990). Öğretmen, grup içinde yapılan çalışmalarda tüm öğrencilerin gerçek performanslarını ortaya koyup koymadığını, gruba verdikleri katkı düzeylerini belirlemeli (Slavin, 1995, s. 5), başarılı olmak için gerekli çabayı gösteren öğrencileri süreç içerisinde ve sonunda gerçekçi bir şekilde değerlendirmeli, grup başarısı için çabalamayan öğrencileri ise cezalandırmak yerine gerekli önlemleri alarak çalışmaya teşvik etmelidir (Açıkgöz, 1998, s. 303; Açıkgöz, 2004, s. 177). Başarısız ya da isteksiz öğrenciler; kendileri başarılı olmadığı zaman grubun da başarılı olmayacağını

farkına vardıklarında ister istemez çaba grup başarısı için çaba göstermeye başlar (Kasap, 1996). Ayrıca biraz çaba göstermeleri halinde başaracaklarını hissettiklerinde görevlerinden kaçmak yerine gruplarının başarılı olması için ellerinden geleni yaparlar (Senemoğlu, 2007). Öğretmenin dikkat etmesi gereken noktalardan biri de sürecin başında öğrencileri gruplara dengeli bir şekilde dağıtmaktır. Grupların akademik başarı anlamında mutlaka heterojen olması gereklidir. Önemli olanın, sınıfta bir grubun ya da belli öğrencilerin değil tüm sınıfın başarılı olması olduğu unutulmamalıdır (Johnson & Johnson, 2000).

Grup süreci.

Grup süreci; gruptaki öğrencilerin grubun ortaya koyduğu faaliyetlerin verimliliği, beklenen sonuca uygunluğu vb. konularda tartışması, bireysel veya ortak değerlendirme yapması olarak tanımlanır (Johnson & Johnson, 1999; Saban, 2009, s. 196; Ural, 2007; Yılmaz, 2001, s. 604). Grup faaliyetleri devam ederken belirlenen bir program dâhilinde yapılan bu değerlendirmeler etkinliklerden üst düzeyde verim alınmasını sağlar. Sürdürülmesi ya da sürdürülmemesi gereken faaliyet, etkinlik ve davranışların belirlenmesine yardımcı olur (Açıkgöz, 2004, s. 176; Ekinci, 2011, s. 97; Johnson & Johnson, 1999; Korkut, 2008; Saban, 2009, s. 196). Yapılan tüm değerlendirmelerin sonuçları öğrencilerle paylaşılmalıdır. Bu sayede onlarda; grup olmanın farkındalığını artırarak daha başarılı olmaları, ortak çalışmalara katılmaları, öğrenme etkinliklerinden yüksek düzeyde verim almaları sağlanacaktır (Ural, 2007; Yılmaz, 2001, s. 604). Grup süreçleri, büyük ve küçük grup olmak üzere iki kategoriye ayrılır (Ekinci, 2011, s. 97). Küçük grup süreçlerinde; öğrencilerin arasında iletişim ve dolayısıyla etkileşim artar, birlikte çalışma ve öğrenme becerileri gelişir, yaptıkları çalışmalarla ilgili daha hızlı dönüt alması kolaylaşır, üst düzey bilişsel becerilerini kullanma düzeyleri yükselir, olumlu davranışları pekişerek süreklilik gösterir (Ekinci, 2011, s. 98; Gözütok, 2007, s. 110). Öğretmen, küçük gruplarla yapılan çalışmalarda grup içindeki üyelerin aktif olarak çalışıp çalışmadığının belirlemek için zaman ayırmalıdır (Ural, 2007). Bu sayede yapılan etkinliklerin hangisinin verimli olduğuna hangisinin işe yaramadığına karar vermesi kolaylaşır. Büyük grup süreçlerinde ise; grupların tamamı belirli aralıklarla aynı anda sınıfta çalışma yapar. Öğretmen bütün sınıfın dâhil olduğu etkinlikler planlar. Uygulama sürecinde sınıf içinde gezerek grupların yaptıklarına ilişkin gözlem yapar, grupların çalışmalarına ilişkin gözlem sonuçlarını sınıfla paylaşır. Büyük grup çalışmasında, sınıfta öğretmenin yanı sıra ek bir gözlemci de olabilir. Gruplarda yer alan öğrencilerin başarı duygusunu yaşaması, öğrenmeye ve grupla birlikte çalışmaya isteklilik duyması, yeterliklerine yönelik algılarının gelişmesi için büyük grup süreçleri etkili olmaktadır (Ekinci, 2011, s. 98; Gözütok, 2007, s. 109).

İşbirlikli öğretim yönteminde öğrenme kazanımlarının belirlenmesi.

İşbirlikli öğretim yönteminde; uygulama sürecinde işlenecek olan konunun kazanımları belirlenerek bu hedeflere uygun hazırlıkların yapılması gerekir (Bayrakçı vd., 2012; Benek, 2012, s. 13; Güneş, 2009, s. 9). Kazanımlar belirlenirken öncelikle öğrencilerin düzeylerinin dikkate alınması, bireysel farklılıklara uygun olması yani geneli kapsamı gerekir. Ayrıca bu kazanımların en az uygulama düzeyinde olmasına özen gösterilmeli (Alacapınar, 2009, s. 138; Sönmez, 2009, s. 253); uygulama yapılan dersin kapsamı ve içeriği, konunun özellikleri, sınıftaki öğrenci sayısı dikkate alınmalıdır. Uygulama sürecinde tüm süreç boyunca belirlenen kazanımlar doğrultusunda çalışmalar yapılabilirdiği gibi bir kazanım elde edildikten sonra diğer kazanıma geçilen çalışmalar da yapılabilir (Benek, 2012, s. 13; Güneş, 2009, s. 10). Süreç devam ederken öğrencilerin performansları, başarıları, öğrenme hızları vb. durumlar öğrenme kazanımlarında yeni düzenlemelere gitmeyi gerektirebilir (Tseng, 2008, s. 15). İşbirlikli öğrenmede öğrencilerin kalıcı şekilde öğrenebilmeleri için uygulamanın hedeflerini ve sürecin nasıl ilerleyeceğini önceden bilmeleri gerekir. Bu sayede sonuçlarının neler olması gerektiğini bilerek gruplarındaki çalışmalara katılırlar. Aynı zamanda önceden kazanımlara ilişkin bilgi sahibi olmaları öğrencileri zihinsel olarak da sürece hazırlayarak (Sönmez, 2009, s. 251), onların grup çalışmalarına daha etkin olarak katılmalarını sağlayacaktır (Benek, 2012, s. 13; Güneş, 2009, s. 10).

İşbirlikli öğretim yönteminde konu ve içeriklerin belirlenmesi, planlanması, düzenlenmesi.

İşbirlikli öğretime ilişkin kazanımlar belirlendikten sonra bu kazanımların gerçekleştirilmesi için öğretim sürecinde yapılacak çalışmaların konu, içerik ve etkinliklerinin oluşturulması gerekir (Avcı, 2015, s. 33; Benek, 2012, s. 14; Cosgrove, 1992, s. 4). İşbirlikli öğretim yönteminin planlama aşamasında öncelikle öğrencilerin neyi neden öğrenmeleri gerektiği belirlenmeli, bunun için de akademik konular tespit edilmelidir (Bayrakçı vd., 2012). Burada öğretmen konunun özelliğine göre çalışmaları birbirini takip edecek şekilde aşamalı ya da birbirinden bağımsız olarak planlayabilir (Demirörs, 2007, s. 8). Öğrencilere konunun öğretilmesi için yapılacak tüm çalışma ve etkinliklerin öğrencilerin farklılıkları, eğitim seviyeleri; konunun yapısı ve özellikleri, sınıfın fiziki şartları, çevresel olanaklar, araç-gereç ve materyal durumları, sınıf mevcudu gibi hususların dikkate alınarak planlanması, grup sayılarının belirlenmesi ve sınıf içindeki yerleşme düzeninin yapılması gerekir (Cosgrove, 1992, s. 2; Porter, 2004, s. 32).

Çalışma ve etkinlikler planlanırken tüm öğrencilerin aynı anda kazanım ve becerileri öğrenemeyeceği bilinmelidir. Bu doğrultuda öğrencilerin farklılıkları dikkate alınmalı,

yaratıcı ve özgün düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte olması için özen gösterilmelidir (Cosgrove, 1992, s. 3; Tofte, 1982, s. 14; Tseng, 2008, s. 12). Grup çalışmaları başlamadan önce uygulama süresince sınıf ve grup içinde uyulması gereken kurallar demokratik bir şekilde öğrencilerle birlikte belirlenmelidir (Demir, 2008, s. 16). Öğrenciler, kendi katılımlarıyla belirlenen kuralları daha kolay benimseyerek uymayan arkadaşlarını bu konuda uyarmaktadır. Bu sayede uygulama süreci daha rahat ve kolay ilerlemektedir (Arslan, 2017).

İşbirlikli öğretim yönteminde eğitim durumlarının düzenlenmesi.

İşbirlikli öğretim yönteminde hedeflerin, bu hedefleri hayata geçirmek için yapılacak içerik ve etkinliklerin planlanmasından sonra eğitim durumlarının tespit edilmesi gerekmektedir. Eğitim durumları; yapılacak etkinliklerin belirlenmesi, kullanılacak her türlü araç-gereç ve materyalin hazırlanması, grupların oluşturulması, toplam sürenin ve etkinlikler için ayrılan sürenin belirlenmesi, öğretim yönteminin uygulanması olarak alt başlıklarda incelenebilir (Arslan, 2017).

İşbirlikli öğretim yönteminde etkinliklerin planlanması.

Etkinlikler planlanırken; öğrencilerin elde etmesi gereken kazanımların neler olduğu, etkinliklerin uygulama amaçlarına göre hangi sırayla uygulanacağı, öğretmen desteği olmadan grup çalışmasıyla birlikte yapacakları etkinliklerin hangileri olduğu (Benek, 2012, s. 16) ve bireysel farklılıklarına göre neleri kimin yapabileceğine ilişkin karar verilmelidir (Avcı, 2015, s. 33). Etkinlikler; öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyi dikkate alınarak ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalı, hangi derste uygulanıyorsa o dersin konu alanıyla ilişkilendirilerek planlanmalıdır (Cosgrove, 1992, s. 3; Güneş, 2009, s. 10; Tseng, 2008, s. 13). Uygulanması planlanan tüm etkinliklerin, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak özellikte olması gerekmektedir. Bu nedenle etkinliklerin her aşamasının uygulamaya geçilmeden önce öğretmen tarafından özenle gözden geçirilmesi önemlidir.

Öğrenme sürecinde öğrencilerin ilgisini kaybetmemeleri için devamlı olarak tek bir etkinlik yapılmamalı ve farklı etkinlikler uygulanmalıdır (Cosgrove, 1992, s. 4; Furutani, 2007, s. 13). İşbirlikli öğretim yöntemine uygun olarak geliştirilen tüm tekniklerin temel amacı, öğrencilerin daha kolay ve kalıcı bir şekilde öğrenmesini sağlamaktır. Bu amaçla gruplarda yapılan tüm etkinliklerin mümkün olduğunca öğrencilerin bağımsız çalışmalarını (Demir, Kartal, Ekici, Öztürk, & Bozkurt, 2011, s. 384; Furutani, 2007, s. 13; Tofte, 1982, s. 14), sürece aktif olarak katılmalarını destekleyecek özellikte olmasına dikkat edilmelidir (Benek, 2012, s. 14; Cosgrove, 1992, s. 4; Tseng, 2008, s. 12).

Gruplarda farklı öğrencilerin birlikte çalıştığı unutulmamalı ve etkinlikler bu farklılıkları mümkün mertebe azaltacak nitelikte olmalıdır. Aksi durumlarda grup üyeleri arasında sorunların ortaya çıkabileceği ve bunun da çalışmaları olumsuz etkileyebileceği akıldan çıkarılmamalıdır. Ayrıca etkinliklerin; öğrencilerin derse aktif şekilde katılmalarını, bazı becerileri pekiştirirken bazı yeni becerileri öğrenmelerini, öğrendikleri tüm becerileri farklı ve yeni durumlarda uygulayabilmelerini sağlaması gerekmektedir (Cosgrove, 1992, s. 4; King-Sears, 2007, s. 140). Sınıfın fiziki şartları göz önüne alınarak mümkün olduğunca grupların yerleşim düzenleri diğer grupları rahatsız etmeyecek şekilde ayarlanmalıdır (Cosgrove, 1992, s. 1; Ocak, 2008, s. 251; Sürücü, Baştürk, & Özdemir, 2013, s. 54).

İşbirlikli öğretim yönteminde kullanılan materyal, araç ve gereçlerin düzenlenmesi.

Öğrencilerin en kalıcı öğrenmeleri, kendilerinin deneyimleyerek elde ettikleri bilgilerden oluşmaktadır. Öğrendikleri konuyla ilgili olarak seçilen ya da hazırlanan araç-gereç ve materyallerin de bu konuda büyük etkisi bulunmaktadır (Hallet, 1997, s. 1229). Kullanılan bu araç-gereç ve materyaller onlara sadece bilgi değil beceri de kazandırmaktadır (Bayrakçı vd., 2012).

Öğretmen veya uygulayıcı tarafından işbirlikli öğretime ilişkin planlanma yapılırken süreçte kullanılacak araç-gereç ve materyaller de belirlenir. Her türlü öğrenme aracına karar verilirken bazı hususlara dikkat edilmelidir. Öncelikle öğrencilerin yapılan çalışma boyunca nelere ihtiyaç duyacakları, dersin ve konunun kapsamı, niteliği göz önüne alınmalıdır (Bayrakçı vd., 2012). Öğrenme araç-gereç ve materyalleri grupların öğrenme hedeflerine uygun ve öğrencilerin kolayca anlayıp kullanabileceği özellikte olmalıdır (Benek, 2012, s. 19; Gözütok, 2007, s. 256; Ocak, 2008, s. 250). Öğrencilere bu doğrultuda önceden hangi öğrenme materyalini nasıl kullanacağı ve hangi amaç için kullanacağına ilişkin bilgi verilmesinin hem öğretmen ve öğrencinin süreçte zorlanmasını hem de gereksiz zaman kaybının yaşanmasını engelleyeceği belirtilmektedir. Sürecin sonunda belirlenen hedefe ulaşılması ve nitelikli bir öğrenmenin elde edilmesi isteniyorsa kullanılan her türlü öğrenme aracının gereken özen ve dikkatle hazırlanması gerekmektedir. Çünkü sonuçta her türlü öğrenme aracını öğrenme sürecine dâhil etmenin temel amacı öğrenme hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırmaktır (Peters, 2004, s. 9). Araç-gereç ve materyallerin; öğrencilerin aynı anda birkaç duyusuna hitap etmesi, merak ve hayal güçlerini harekete geçirmesi (Tofte, 1982, s. 14), kolay ve kalıcı öğrenmelerini ve kavramalarını desteklemesi, süreçte etkin olmalarını sağlaması (Cosgrove, 1992, s. 1; Tseng, 2008, s. 16), öğretim yöntemi çalışmalarını desteklemesi (Bayrakçı vd., 2012), konuyu somutlaştırarak anlamalarını kolaylaştırması gerekmektedir (Benek, 2012, s. 19; Korsacılar & Çalışkan, 2015, s. 386). Yukarıda ifade

edilenler toparlanırsa; işbirlikli öğretimde kullanılan araç-gereç ve materyallerin öğrenme süresini mümkün olduğu kadar azaltması, anlatırken karmaşık gibi gelen pek düşünce ve fikri basitleştirerek kavranmasını kolaylaştırması, öğretim ortamına canlılık getirerek süreci zenginleştirilmesi, öğrencilerin iletişim, etkileşim ve öğrenmeye olan istekliliklerini artırması gibi sayısız faydası bulunmaktadır (Benek, 2012, s. 20).

Öğrenme materyallerinden süreç boyunca kullanılacak olanlarının yıpranmaya karşı dayanıklı olması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin kullanabilecekleri kadar basit yapıda, ulaşılması kolay, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap edecek yapıda, bilimsel hedeflere uygun, mümkün olduğunca öğretmenin desteğine gereksinim duyulmayacak nitelikte olması da önemlidir (Benek, 2012, s. 20; Demir, 2008, s. 35; Tofte, 1982, s. 14). Kullanılan araç-gereç ve materyallerin bazıları öğrenci sayısı kadar hazırlanırken bazıları da grup sayısı kadar hazırlanmaktadır. Bu tamamen konu, içerik, materyalin özelliği ve eldeki olanaklarla ilgili olup öğretmenin bu konudaki tercihinine bağlı olmaktadır. Öğretmen materyalleri dağıtırken bazı noktalara dikkate etmesi gerekmektedir. Grup ve öğrenciler arasında grup içinde ya da gruplar arası sorun çıkmaması için her zaman eşitlik ilkesini gözetmeli ve bu konuda gereken hassasiyeti göstermelidir. Öğrenme araçlarının etkinlik boyunca nasıl ve hangi sıralamayla kullanılacağına karar vererek öğrencilere bildirmelidir (Maden & Durukan, 2010, s. 301). Bayrakçı vd. (2012), bazen elde imkân olsa bile gruplara materyaller verilirken biraz kısıtlı ancak sorun oluşturmayacak şekilde verilmesinin grup içinde olumlu bağlılık oluşturmak için kullanılabileceğini söylemektedir. Öğretmen grup çalışmalarında öğrencilere materyalin bir kısmını tamamlama görevini verebilir. Öğrenciler başarılı olmak için ilgili materyali paylaşma zorunluluğu duyarak işbirliği yaparlar. Süreç takip edilerek materyal desteğinin de artırılabilir. Ayrıca materyallerin kullanma sırasında bir karışıklık olma ihtimali varsa bununla ilgili bir yönerge hazırlanıp gruplara dağıtılabilir. Öğretmen, hazırlayacağı uygulama yönergesini gruplara çalışma öncesinde vermeli ya da sınıfın herkesin rahatlıkla görebileceği bir yere asmalıdır. Bu yönergeler öğrencilerin anlayacağı açık bir dille yazılmalı, bütün uygulama adımlarını anlayarak sırasıyla takip etmelerini kolaylaştırmalı, sürecin sorunsuz ilerlemesini desteklemelidir.

İşbirlikli öğretim yönteminde grupların belirlenmesi.

İşbirlikli öğretim yönteminde öğrenciler, sınıf içi veya dışında oluşturulan öğrenme ortamlarında birlikte çalışarak öğrenir (Benek & Kocakaya, 2012, s. 10; Güneş, 2009, s. 14; Ocak, 2010, s. 147). Gruplar oluşturulurken; sınıfın mevcudu, dersin ve konunun yapısı, çalışmanın hedefleri (Güneş, 2009, s. 15; King-Sears, 2007, s. 138; Komisyon, 2014, s. 112; Maden & Durukan, 2010, s. 302; Sönmez, 2009, s. 255); öğrencilerin sahip oldukları farklı

zekâ türleri, öğrenme stilleri, akademik başarıları, hazırbulunuşlukları, cinsiyetleri gibi pek çok etken göz önüne alınarak grupların heterojen bir yapıda olması sağlanmalıdır (Bayrakçı vd., 2012; Benek, 2012, s. 14; Demirörs, 2007, s. 25; Erdağı, 2014, s. 14; Ocak, 2008, s. 250). Bu sayede pek çok anlamda farklılıkları olan öğrenciler birlikte çalışarak birbirlerinin öğrenmelerini destekler. Özellikle alt düzeylerdeki sınıflarda arkadaşlıklar daha çok homojen bir yapıdadır. Öğretmen grupları heterojen bir şekilde oluşturduğu zaman grup içindeki öğrenciler arasında iletişim ve etkileşim de kendiliğinden doğal olarak gelişir (Benek, 2012, s. 14; Demirörs, 2007, s. 25; King-Sears, 2007, s. 137). Bazen öğretmen aralarında çok fazla iletişim olmayan öğrencileri bilerek aynı grupta çalışmalarını için seçebilir. Bu sayede önceden fazla iletişimi olmayan öğrenciler birbirlerini tanıma şansı elde ederler. Öğretmenin grup oluşturma sürecini kesinlikle öğrencilere bırakmaması tavsiye edilmektedir. Çünkü her öğrenci grupta önceden yakın olduğu arkadaşıyla çalışmak isteyebilir ve bu da grupların heterojenliğinin sağlanamamasına neden olabilir. Heterojen olarak oluşturulan gruplar arasında rekabet eşitliği; gruplar arasındaki iletişim, başarı ve performans düzeylerinde benzerlik elde edilmektedir (Bayrakçı vd., 2012). Öğretmenin en başta grupları oluştururken gereken dikkati göstermesi sayesinde; gruplarda ortaya çıkabilecek olası sorunların mümkün mertebe önüne geçilmiş, gruptaki tüm öğrenciler için verimli bir öğrenme ortamı oluşturulmuş olmaktadır (Demir, 2008, s. 37).

Öğretmen, grupta yer alacak öğrencileri belirlerken birlikte çalıştıkları zaman daha iyi öğreneceklerini düşündüklerini bir araya getirebilir. Ancak ilerleyen süreçte grup içinde sürekli bir uyumsuzluk belirlemesi halinde de öğrencilerin gruplarını değiştirebilir (Demirörs, 2007, s. 25). Ancak gerçekten mecbur kalınmadıkça öğrencilerin grupları değiştirilmemeli ve ilk gruplarında devam etmelerine özen gösterilmelidir. Zira sonrasında farklı gerekçelerle grup değiştirmek isteyen başka öğrencilerden de talepler gelebilir ve bu durum grup sürecini olumsuz etkiler. Oluşturulan gruplar; konuyu öğrenerek konuya ilişkin daha fazla araştırma yapmaya istekli veya konuyu öğrenebilmek için daha fazla alıştırmaya ve tekrar yapması gereken öğrencilerden oluşabileceği gibi (Güneş, 2009, s. 14; King-Sears, 2007, s. 137), sınıf içinde asosyal olan, kendini dışlanmış hissedilen, özgüveni, öz-yeterliliği düşük olan öğrenciler dikkate alınarak da uygun bir şekilde düzenlenebilir. Sınıftaki başarılı ve lider özellikli, grubu birlikte çalışma disipliniyle yönetebilecek öğrenciler gruplara eşit şekilde dağıtılmalıdır. Bu sayede desteğe ihtiyacı olan öğrencilere çalışmalarını için gerekli destek verilmiş olmaktadır (Demirörs, 2007, s. 25). İşbirlikli öğretim temelinde oluşturulan gruplardaki tüm öğrencilerin birbirinden farklı olduğu unutulmamalı ve her birinin kendi ihtiyaçlarına göre gelişmeleri sağlanmalıdır. Bu ihtiyaçlar; bazı öğrenciler için daha başarılı olmak iken bazı öğrenciler için

sosyal olmak, liderlik yapmak veya düşüncelerini açıkça ifade etmek olabilir (Benek, 2012, s. 15; Demir vd., 2011, s. 384; Güneş, 2009, s. 14; Ocak, 2010, s. 147).

İşbirlikli öğretimde grupların ve gruptaki öğrencilerin sayısı hakkında farklı görüşler mevcuttur. Ocak (2008, s. 251), Sönmez (2009, s. 253), Batdı ve Semerci (2012, s. 191), Erdağı (2014, s. 16) grup sayılarının beşin üzerinde olmaması gerektiğini söylerken Güneş (2009, s. 15), grup sayılarını belirlerken sınıf mevcuduna göre hareket edilmesi gerektiğini söylemektedir. Demirörs (2007, s. 13) ve Mergen (2011, s. 13) iki ya da üç, Ocak (2008, s. 251) ve Sönmez (2009, s. 255) azami beş, Alacapınar (2009, s. 138) en fazla altı, Tseng (2008, s. 15) ise beş ile dokuz arasında değişen öğrenciden oluşan grup sayılarının ideal olduğunu belirtmektedir. Bayrakçeken vd. (2012) grup sayılarının 2-6 arasında değişebileceğini ve altıdan fazla öğrencinin gruptaki öğrenme verimliliğini olumsuz etkileyeceğini savunmaktadır. Sönmez (2009), grup içinde alınacak her türlü kararda eşitlik olması durumunda problem olmaması ve çelişki yaşanmaması için oluşturulan gruptaki öğrenci sayısının üç, beş gibi tek sayı olmasının daha uygun olacağını belirtmektedir. Uygulama süresinin kısa olduğu durumlarda hem grup hem de gruptaki öğrenci sayısının az olması daha faydalı olmaktadır. Çünkü grup çalışmasının daha kısa sürede gerçekleştirilmek zorunluluğu bulunmaktadır (Bayrakçeken vd., 2012).

Gruplarda öğrenci sayısının çok fazla olması durumunda; öğrenciler arasında sağlıklı bir yardımlaşma, iletişim ve etkileşim kurulmasında sorunlar ortaya çıkar. Grup üyelerinin ortak bir karara vararak buna uygun açıklamalarda bulunması, konuya ilişkin materyallerin işbirliğiyle kullanılması zorlaşır. Öğrencilerin, grup çalışmalarını yürütmesi için gerekenden daha fazla emek ve çaba göstermeleri gerekir. Böyle bir durumda öğretmen de uygulama sürecini sağlıklı bir şekilde yürütmek ve çalışmaları kontrol etmek için yetersiz kalabilir. Gruptaki öğrenci sayısı azaldıkça; öğrencilerin yapmaları gereken sorumluluktan kaçamayacakları, daha fazla sorumluluk alarak başarılı olmak için gereken çabayı gösterecekleri ve derse daha etkin bir şekilde katılacakları ifade edilir (Bayrakçeken vd., 2012).

Öğrenme sürecinde okulun imkânları doğrultusunda sınıfta tek bir öğretmen rehberlik yapabileceği gibi her gruba rehberlik yapabilecek bir öğretmen de bulunabilir (King-Sears, 2007, s. 138). Ayrıca öğretmen grupları oluştururken öğrencilerin grup görevlerinin dağılımına ilişkin olarak seçim yapma konusunda kendi aralarında bir sorun olacağını düşünüyorsa içlerinden birine grup liderliğini diğerlerine de grup görevlerini kendisi dağıtılabılır (Breyfogle, Nelson, Pitts, & Santrich, 1976, s. 4; Demir, 2008, s. 37-38; Dosch, 1988, s. 9).

İşbirlikli öğretim yönteminde zaman kullanımının düzenlenmesi.

İşbirlikli öğretim yöntemine göre düzenlenen eğitim ortamlarında sürenin etkin olarak kullanılabilmesi için zaman planlamasının dikkatli ve gerçekçi bir şekilde yapılması gerekir (Erdağı, 2014, s. 15). Grup çalışmalarında yapılacak etkinliklerin süresi; çalışılan konuya, konunun yapısına, grup üyelerinin hızına ve bireysel ihtiyaçlarına göre değişiklik gösterir. Öğretmen süreç başlamadan önce öğrencilere sınıfta daha önce işbirlikli öğretim çalışması yapıp yapmadıklarını ve yaptılarsa ne kadar süreyle yaptıklarını sormalıdır. Bu sayede çalışmaya ilişkin zaman planlamasını daha doğru olarak yapabilir (Bayrakçı vd., 2012). Çünkü daha önce bu tür bir çalışma yapmış öğrencilerle çalışmak onların ne yapacaklarına ve nasıl çalışacaklarına ilişkin bilgileri olduğu için daha kolaydır. Bu da öğretmenin süreçte zaman tasarrufu yapmasını ve önemli gördüğü noktalara daha fazla zaman ayırmasını sağlar. Öğretmen, zaman planlaması yaparken tüm bunları hesaba katmalı ve sürece ilişkin esnek bir ayarlama yapmalıdır (Bayrakçı vd., 2012; Breyfogle vd., 1976, s. 5; Demir, 2008, s. 34; Erdağı, 2014, s. 15). Planlanan her şeyin farklı nedenlerden dolayı dakikası dakikasına gerçekleşmeyebileceğini bilmelidir. Zamanın biraz esnek olarak planlanması öğretmene süreçte olası gecikme durumlarına ilişkin avantaj sağlar. Ayrıca yapılacak etkinliğin niteliği (Sönmez, 2009, s. 255), sınıf ve gruptaki öğrencilerin sayısı da zaman planlaması ve kullanımı konusunda belirleyici bir etkiye sahiptir.

Öğretmen, işbirlikli öğretimi sınıfta birkaç saat için planlayabileceği gibi bir konu, ünite ya da bir ders dönemi için de planlayabilir (Bayrakçı vd., 2012). Öğrencilerin etkinlik ve çalışmalar için belirlenen süreyi boşa harcamaması için öğretmen öğrencilere süreçte yapılacaklar ve sürenin ne kadar olduğu hakkında önceden bilgi vermeli, gerekirse asıl uygulama öncesinde bir örnek çalışma yapmalıdır (Alacapınar, 2009, s. 139; Erdağı, 2014, s. 16; Ocak, 2008, s. 251). Zaman planlamasını yaparken birbirini takip eden veya tamamlayan etkinliklerde aradan geçen zamanın fazla olmamasına dikkat edilmesi çalışmanın verimini olumlu olarak etkiler. İşbirlikli öğretimde zaman kullanımına ilişkin olarak verilen bilgiler toparlanırsa; sürenin esnek olması, etkinlik sayısı ve etkinliğin kaç ders süresince yapılacağına dikkate alınması, konunun içerik ve yapısına göre önceden planlama yapılması, etkinliğin kendi özellikleri ve öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklılaşacağının bilinmesi gerektiğinin önemli olduğu görülmektedir (Arslan, 2017).

İşbirlikli öğretim yönteminin uygulanması.

İşbirlikli öğretim; dersin yapısı ve içeriği, sınıftaki öğrencilerin özellikleri, ihtiyaçları ve sayılarına göre farklı yöntem ve teknikler kullanılarak uygulanır. Uygulama sürecinde

öğretmenin; yaklaşım, yöntem ve konu üzerindeki hâkimiyeti, uygulanacak ders ve konunun özellikleri, erişme olanağı olan araç-gereç ve materyaller değişkenlik göstereceği için istenilen başarı düzeyine ulaşmada da farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Ocak, 2008, s. 251). Uygulama başlamadan önce kullanılacak işbirlikli öğretim yöntemi hakkında öğrencilere gereken bilginin verilmesi, sınıf düzeninin oluşturulması, kullanılacak araç-gereç ve materyallerin hazırlanması gerekir (Avcı, 2015, s. 36; Erdağı, 2014, s. 16). Uygulama sürecinde kontrolün daha rahat sağlanması ve öğrencilerin iletişimlerinin daha rahat olması için sınıftaki öğrenci sayısının otuzu geçmemesinin uygun olduğu belirtilse de deneyimli bir öğretmenin iyi bir planlama yaparak daha kalabalık sınıflarda da uygulama yapabileceği ifade edilmektedir (Alacapınar, 2009, s. 138; Gözütok, 2007, s. 256; Sönmez, 2009, s. 253). İşbirlikli öğretim yöntemi temelinde geliştirilen tekniklerin uygulama sürecinde olası hata veya aksayan yönlerin belirlenmesi amacıyla asıl uygulamaya geçmeden önce bir deneme çalışmasının yapılmasının uygun olduğu söylenmektedir. Yapılan bu deneme sayesinde öğrencilerin asıl uygulamanın nasıl yapılacağına ilişkin uygulamalı deneyim kazanacakları belirtilmektedir. Aslında bunun öğrenciler açısından uygulamaya ilişkin olarak bir nevi oryantasyon çalışması olduğu ve asıl çalışmanın verimini artıracığının altı çizilmektedir (Howatson, 1971, s. 21).

İşbirlikli öğretimin uygulanacağı gruplar belirlendikten sonra gruplardan kendilerine bir isim seçmeleri istenir (*Çalışkan Arılar, Akıl Küpü, Yıldızlar, Birinciler Belli, Tahtın Sahipleri, Geleceğin Yıldızları vb.*). Her grubun kendi içinden bir öğrenciyi başkan olarak belirlemesi ve diğer görevleri yapacak üyelerini de seçmesi gerekir. Ancak grup içinde bu konuda sorun çıkıyorsa grup görevlerini öğrencilere öğretmen de dağıtabilir. Öğretmen, uygulama boyunca yapılan çalışmaları takip ederek öğrencilere gereken desteği vermelidir. Sürecin sonunda grup çalışmaları bitirilince kullanılan tekniğe göre küçük farklılıklar olsa da grup veya bireysel olarak sınavların yapılması gerekir. Grup puanları ve bireysel puanlar birlikte değerlendirilir (Alacapınar, 2009, s. 138; Bayrakçı vd., 2012; Erdağı, 2014, s. 17; Erdağı & Önel, 2015, s. 29; Gözütok, 2007, s. 257; Hesapçıoğlu, 2008, s. 330; Komisyon, 2014, s. 112-113; Morgil, Yılmaz, & Yavuz, 2002; Ocak, 2008, s. 251; Sönmez, 2009, s. 254).

Öğretmen uygulama sürecinin sonunda mutlaka öğrencilerin hem süreç hakkında hem öğrendikleri bilgiler hem de deneyimler hakkında konuşmalarını ve tartışmalarını sağlamalıdır. Bu sayede öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini ve öğrenmelerini keşfetme şansı elde eder (Lebak, 2005, s. 91). Ayrıca öğrencilere sürecin eleştirisini yapma şansının da verilmelidir. Bu sayede öğrenciler açısından sürecin olumlu ve olumsuz yansımalarının tespit

edilmesi sağlanmış olur. Sonrasında yapılacak çalışmalar planlanırken bu görüşlerden yararlanılabilir. Bayrakçeken vd. (2012) işbirlikli öğretim yönteminin uygulama aşamalarını şu şekilde ifade etmiştir:

1. İşbirlikli öğretim yönteminde uygulama süreci; öğrencilerin verilen sorumlulukları yerine getirmesi, öğrendiklerini raporlaştırarak sunma, belirli aralıklarla öğretmenin konuyu özetleyerek değerlendirmelerde bulunmasını içerir.

a) Uygulama sürecinde öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin not tutmaları çok önemlidir. Bunun için gruplarda not tutma çiftleri oluşturulabilir. İki öğrencinin not alması sonrasında notları arasında karşılaştırma yapılırsa daha sağlıklı bilgiler elde edilmiş olur. Doğru not alma becerisini kazanamamış olan birçok öğrenci ders sürecinde öğrendiklerinin tamamını sonradan hatırlayamadıkları için sınavlarda düşük not almaktadır. Öğrencilerin tüm bilgileri zihinlerinde tutmalarının imkânsız olduğunun bilincine vararak doğru not tutma becerisini edinmeleri gerekmektedir.

İki öğrenci birlikte not tutarken; nasıl daha doğru not tutulacağını ve notları gözden geçirirken nelere dikkat edilmesi gerektiğini öğrenmektedir. Öğretmen ders aralarında veya dersin sonunda öğrencilerin çiftler halinde tuttıkları notları grup içinde ya da tüm sınıfla paylaşımlarını sağlamalıdır. Öğrenciler bu sayede uygulama sürecinin sonunda konuyla ilgili hem geniş bir nota sahip olur hem konuya ilişkin tekrar yapma şansı bulmakta hem de konuyu bütün olarak gözden geçirme olanağına sahip olmaktadır. Ayrıca diğer arkadaşlarının tuttıkları notlarda nelere dikkat ettiklerini gözlemleyerek not tutma becerisini geliştirmektedir.

b) İşbirlikli öğretim yöntemi ile ders yapılan sınıflarda, bütün öğrencilerin katıldığı tartışma ortamı oluşturmak sıkça yapılan bir uygulamadır. Bu tartışmalar yapılırken öğretmen öğrencilerden öğrendiklerinin kısa bir özetini yapmalarını veya sorduğu bir sorunun cevabını bulmalarını isteyebilir. Öğrenciler, tartışma ortamında düşünce ve fikirlerini açıklayarak bilgi ve deneyimlerini geliştirme, genişletme olanağı bulurlar. Dersin sonunda kendi söylemleriyle arkadaşlarının söylemlerini birleştirerek daha doğru bir senteze ulaşmış olurlar.

c) Öğrencilerin öğrenmeleri gereken bir konuda okuma yapması gereklidir. Öğretmen işbirlikli öğretimde bunun için okuma-anlama çiftleri oluşturabilir. Çünkü çiftlerin okuma yapmaları bireysel yapılan okumalara göre sonuçları itibariyle daha etkilidir. Oluşturulan okuma çiftlerinden okudukları metnin bir paragrafı veya bölümünü özetlemeleri istenebilir. Bu sayede bir öğrencinin kaçırdığı bir noktayı diğerinin kapatmasına olanak sağlanmış olmaktadır. İşbirlikli öğrenmelerde okuma çiftleri

oluşturularak hem ortak bir özet oluşturulur hem de okunulan ve özetlenen kısım üzerinde grup üyelerinin anlaşmaları sağlanır.

Okuma-anlama çiftleri oluşturulurken birkaç noktaya dikkat etmek gerekmektedir. Öncelikle çiftler oluşturulurken okumada bir başarılı bir başarısız öğrencinin birlikte çalışması sağlanmalıdır. Süreçte öğrencilerden önce belirlenen bir paragraf veya metin parçasını birlikte okumaları sonrasında sessiz okuma yapmaları istenir. Öğrencilerden biri okuduklarını öğretmene ve arkadaşlarına özetler. Sonra diğer öğrenci kendi cümleleri ile tekrar bir özetleme yapar. Öğretmen öğrencileri dikkatle dinleyerek her ikisine de yaptıkları özete ilişkin olarak dönüt verir. Yanlış veya hatalı anlamalar varsa düzelterek sonraki okumalarda nelere dikkat etmeleri gerektiğini açıklar.

d) İşbirlikli öğretimde kullanılan akademik tartışmaların hem çok güçlü hem de entelektüel bir eğitim-öğretim şekli olduğu vurgulanmaktadır. Akademik tartışma yapılacaksa; öncelikle uygulama sürecinde kullanılması için bir konunun belirlenerek bu konuya yönelik olarak hazırlanan iki farklı materyalin sınıfa sunulması gerekir. Çalışma gruplarının dört kişi ve iki çift olacak şekilde oluşturulması tavsiye edilir. Çiftlere hazırlanan materyallerin birer kopyası verilerek materyalleri birlikte çalışmaları istenir. Daha sonra tüm sınıf konuyu birlikte tartışır. Bu sayede konuya farklı bakış açısıyla bakma şansı elde etmiş olurlar. Tartışma öğrencilerin üzerinde anlaştığı ortak noktaların belirlenmesi ve düşünce farklılıklarının azalmasıyla sona erer. Tartışma sonunda her bir grup kendi raporunu hazırlar ve sonrasında bu raporlar birleştirilerek ortak sınıf raporu hazırlanır. Hazırlanan rapor sınıfa okunarak çalışmanın amacına ulaşması sağlanmış olur.

2. Öğretmenin; öğrencileri grup çalışmalarında sergiledikleri beceriler, kurdukları iletişim, birbirleriyle olan etkileşim düzeyi vb. birçok açıdan gözlemlemesi gerekmektedir. Ayrıca grupların tamamını dinleyerek grup üyelerinin arasındaki iletişim düzeyini geliştirmek için özen göstermelidir. Öğretmen öğrencileri gözlemlemeyi şu şekilde yapabilir: İlk önce gözlemi sadece kendinin mi yoksa başka bir öğretmen ya da araştırmacının mı yapacağına karar verir. Süreçte kullanılacak gözlem formlarını belirler. Uygulama sürecinde işbirlikli öğrenme grupları gözlemlenmeye başlanır. Bu arada desteğe ihtiyacı olan gruplar varsa gereken destek verilir. Grup çalışmalarına tüm öğrencilerin katkı sağlaması için

onları teşvik eder ve onları yönlendirir. Süreç boyunca gözlem formlarına önceden belirlenen kriterlere göre uygun notlar alınır.

Grup çalışmalarının tanımlanmasında süreçte yapılan gözlemlerin büyük önemi vardır. Bunun için uygulama süresince yapılacak gözlemlerin sonucunda belirlenecek olası sorunlar için alınacak tedbirlerin de önceden planlanması gerekmektedir. Öğretmen uygulama süresince grupların tamamını sistematik olarak gözlemlemek için gereken zamanı, gözlem sürecini vb. planlamalıdır. Önceden hazırlanacak biçimsel gözlem formları bunun için yararlı olmaktadır. Öğretmen yaptığı gözlemler sayesinde sorunlara çabuk ve etkili müdahale etme olanağı bulunmaktadır.

3. Öğrencilerin öğrendiklerini açıklamaları ve sunmalarıyla işbirlikli öğretimin yapıldığı ders bitirilir. Aslında dersi sonlandırmak da aktif bir süreç gerektirir. Öğretmen öğrencilerin uygulama boyunca öğrendiklerini tüm sınıfla paylaşımlarını ister, gerekiyorsa çalışılan konuyla ilgili sınıf içinde kısa bir tartışma yaptırarak uygulamayı sonlandırır. Eğer uygulama tek ders için planlanmışsa sonuçlarına ilişkin bir değerlendirme yapılabilir. Ancak uygulama daha uzun süreli olarak planlanmışsa kısmi değerlendirme yapılır. Öğrenciler, grup çalışmalarında ulaştıkları tüm sonuçları sınıfla paylaşmalı, kavramları belirli bir düzen içinde organize ederek öğrendiklerini özetlemelidir. Ayrıca öğrenmeye ilişkin sorumluklarını kendi gruplarında tartışarak hata ve eksikliklerini gidermeye çalışmaları sağlanmalıdır. Öğretmenler, dersin olumlu bir şekilde kapanması için öğrencilere rehberlik yapmalıdır.

İşbirlikli öğretim yönteminin değerlendirilmesi.

Öğretim sürecine ilişkin sonucu belirleme, yani bir ölçme aracı kullanarak bir ölçüte göre ölçüm yapma ve elde edilen verileri değerlendirme birbirinden ayrı düşünülmeyen kavramlardır. Genellikle bu kavramlar ölçme-değerlendirme olarak birlikte kullanılmaktadır. Ölçme, öğrenmenin belirlenmesi için veri toplanması gerekliliğine dayanmaktadır. Değerlendirme ise var olan her türlü veri üzerinde önceden belirlenen ölçütler referans alınarak varılan yargıları tanımlamaktadır. Değerlendirme yapmadan da ölçme yapılabilir ancak değerlendirme yapmak için kesinlikle ölçmeye ihtiyaç bulunmaktadır. Genelde tüm dersler özelde ise işbirlikli öğretim yönteminin kullanıldığı uygulamalarda, öğrencilerin süreç boyunca ortaya koyacakları performanslarının belirlenmesi için bilgilerin ne şekilde elde edileceği belirlenmesi ve temel ölçütlere karar verilmesi gerekmektedir. Öğretmen hem nicel

hem de nitel verileri değerlendirmeli ve yapılan çalışmalara verilecek puanları önceden belirlemelidir (Bayrakçeken vd., 2012).

Tüm grup çalışmaları bittikten sonra öğrencilerin süreç boyunca yaptıkları, ilerlemeleri değerlendirilmelidir (Güneş, 2009, s. 15). Öğretmenler, uygulama boyunca sınıfta grupların yaptıklarını takip ederek öğrencilerin öğrenme seviyelerinin nereden nereye geldiğini, gösterdikleri ilerlemeyi belirlemesi gerekir (Bayrakçeken vd., 2012; Porter, 2004, s. 25). Bunun için öğrencilerin aralarındaki konuşmaları takip edebilir ve karar verme süreçlerini izleyebilir (Bayrakçeken vd., 2012). Ancak elbetteki öğrencilerin değerlendirilmesinde gözlemlerden elde edilen sonuçlar yeterli değildir. Daha nesnel sonuçların ortaya çıkması için farklı lme araçlarının birlikte kullanılması ölçmenin ve sonrasında bu ölçmeye ilişkin değerlendirmelerin yapılmasında önemlidir. Bunun için grupların yaptıkları çalışmaların ya da ortaya koyduğu öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesi gerekir. Bu her bir grup için ayrı ayrı olabileceği gibi tüm öğrenciler için bireysel de olarak da yapılabilir. lme ve değerlendirmenin ne şekilde yapılacağı tamamen öğretmenin kullandığı yöntemle ve sürece ilişkin planlamasıyla ilişkilidir (Benek, 2012, s. 18; Cosgrove, 1992, s. 1).

Öğretmenin uygulama öncesinde mutlaka lme ve değerlendirme planını hazırlaması, süreç boyunca da bu planı takip etmesi gerekmektedir. lme ve değerlendirmeye ilişkin bilgilerin yer aldığı bu plan hazırlanırken önemli belli başlı birkaç kurala uyulması gerekmektedir. *Birincisi*; gruplarda yapılacak çalışmalarda hangi lme yöntemlerinin kullanılacağı ve değerlendirme ölçütlerinin neler olacağı öğrencilere mutlaka söylenmelidir. Bu sayede ğrenci süreçte yaptıkları veya yapmadıklarının sonuçlarının neler olacağını önceden bilerek ona göre hareket etme şansı bulmaktadır. Öğrencilerin sürece ilişkin başarılarının grup performansının yanı sıra mutlaka gruptan bağımsız olarak da değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü ğrencilerin dhil oldukları grubun başarısı önemlidir ancak her bir öğrencinin bireysel olarak gösterdiği gelişim de mutlaka tespit edilmelidir. Bunun için grup ve bireysel ölçmelerin yapılabilenği uygun lme araçlarına süreçte yer verilmelidir. *İkincisi*; gruplarda çalışmalar yürütülürken öğretmenin öğrencilerin neler yaptıklarına ilişkin gözlemlerde bulunması kısmen doğru sonuçlar ortaya koymaktadır. Öğretmenin yaptığı bu gözlemlere ilişkin olarak hem bütün olarak gruplara hem de bireysel olarak grup üyelerine gerekli dönütleri vermesi gerekmektedir. Grupta yer alan öğrenciler, sık sık sözlü sunumlar yapmaları için görevlendirilmeli, gerekiyorsa teşvik edilmelidir. Bu sayede öğrenme düzeylerine ilişkin daha doğru çıkarımlarda bulunulabilir. Ayrıca ğrenci sınıf içinde sunum yapacağı için fazladan çalışma yaparak konuyu daha iyi öğrenmiş olmaktadır. Süreç boyunca ara ara üç beş sorudan oluşan kısa sınavlar ve belirli aralıklarla da daha geneli

kapsayan uzun sınavlar yapılması gerekmektedir. *Üçüncüsü*; gruptaki öğrencilerin başarısını artırmada grup arkadaşlarının doğrudan etkisi bulunmaktadır. Çünkü öğrencilerin aldıkları düşük notlar doğrudan grup puanını etkilemektedir. Öğrenciler başarısı düşük arkadaşlarının başarısını yükseltmek için çözüm yolları arayarak onun da başarılı olması için ona gereken öğrenme desteğini vermektedir. *Dördüncüsü*; bütün ölçme-değerlendirmeler için referans alınan bir ölçütün olması gerekmektedir. Ancak bu kullanılırken kesinlikle öğrencilerin başarıları arasında bir karşılaştırma yapılmamalıdır. Eğer bu yapılırsa öğrenci öğrenmeye yönelik motivasyonunu kaybedebilir. Zira her bir öğrencinin çalışmanın başında bulunduğu düzey birbirinden farklı olabilir. Bu nedenle de öğrencinin süreçteki ilerlemesine odaklanmak daha doğru bir yaklaşım olmaktadır. *Beşincisi*; ölçme araçlarında çeşitliliğe yer verilmesi gerekmektedir. Tek bir araçla yapılan ölçmeden elde edilen veriler doğru bir değerlendirme için yeteri kadar veri toplanamamasına neden olmaktadır (Bayrakçeken vd., 2012). Ölçme çeşitliliği daha objektif değerlendirme sonuçlarının ortaya konulmasını sağlamaktadır.

İşbirlikli öğretim yönteminin temelde öğrencilerin performansına dayandığı unutulmamalıdır. Ölçmenin doğru bir şekilde yapılmadığı durumlarda değerlendirmenin de sağlıklı ve güvenilir sonuçlar ortaya koymayacağı bilinen bir gerçektir (Bayrakçeken vd., 2012). Değerlendirme aşamasında öğretmen sonucu belirlerken; grupların ve öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar, çalışma not ve kâğıtları, yerine getirdikleri sorumluluklar, ortaya koydukları ürünler, sınav sonuçları (Benek, 2012, s. 18; Demir, 2008, s. 55; Gregory & Hammerman, 2008, s. 11; Güneş, 2009, s. 15; Schmidt & Harriman, 1998, s. 5), testler, ödevler, gözlemler, kuizler, sözlü sınavlar ve sunumlar, yazılı sınavlar vb. birçok veriyi inceleyerek karar vermektedir. Öğretmenin tüm veriler doğrultusunda ulaştığı değerlendirme sonucunu öğrencilere sonuçları bildirmesi gerekmektedir. Değerlendirme yapılırken nitel ve nicel verilerin birlikte değerlendirilmesi öğrencilerin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesine olanak vermektedir. Bu da öğretmenlerin öğrencilerinin gelişim süreçlerini çok yönlü olarak görmesini ve değerlendirmesini sağlamanın yanı sıra öğrencinin de kendindeki bütüncül gelişmeyi fark etmesini sağlamaktadır (Bayrakçeken vd., 2012). Öğretmen sonuçları öğrencilere bildirdikten sonra her bir öğrenciden kendi gelişimi ile ilgili olumlu veya olumsuz durumlara ilişkin öz eleştiri yapmalarını isteyebilir. Öğrenciler bu sayede aslında bildikleri ama dile getirmedikleri kendi gerçekliklerini bir anlamda kabullenmiş olurlar. Burada öğrencilerin dile getirdikleri olumsuz durumlar sadece durum tespittir. Ayrıca onlardan bu olumsuzluklara ilişkin olarak sürecin neresinde hata yaptıklarını ve bununla ilgili çözümlerinin ne olması gerektiğini de anlatmaları istenmelidir.

İşbirlikli öğretim yönteminde öğretmenin nesnel değerlendirme yapabilmesi için; öğrencilerin başarı testleri, akran ve öz değerlendirme formları, not kartları, günlükler, çalışma kâğıtları vb. benzeri ölçme araçları aracılığıyla ne kadar öğrendiğini belgelemesi gerekmektedir (Demir, 2008, s. 55; Erdağı, 2014, s. 16; Kryza, Stephens, & Duncan, 2007, s. 9). Öğretmen bu sayede uygulamanın öğrencilere ilişkin öğrenme çıktılarını sadece gözlem ve kanı kullanarak değil çok boyutlu bir şekilde gözden geçirerek değerlendirmelerde bulunmaktadır. Ayrıca değerlendirme sonuçlarında; süreçte işlemeyen yöntem, teknik, etkinlik, süre yetersizliği gibi olası değişmesi gereken noktalar da belirlenerek sonraki yapılacak çalışmalarda bunlardan yararlanılmaktadır (Benek, 2012, s. 18; Demir, 2008, s. 55).

Öğretmen; kâğıt-kalem testleri, ev ödevleri, problem çözme becerileri, liderlik, görev bilinci, grup çalışmasına uyum vb. öğrenmenin tüm çıktılarını ölçmekte yetersiz kalabilir (Bayrakçı vd., 2012). Bunun için öğretmenin meslektaşlarından yardım isteyerek birlikte değerlendirme yapması daha doğru bir yaklaşım olmaktadır. Bu konuda kesinlikle gurur yapılmaması ve öğretmenlerin gerektiğinde arkadaşlarından yardım istemesi gerekmektedir. Özellikle yazılı sınavlarda en az iki farklı değerlendirmecinin değerlendirme yapması güvenilirliği olumlu etkileyerek daha sağlıklı sonuçların elde edilmesini sağlamaktadır.

İşbirlikli öğretim yönteminde öğretmenin rolü.

İşbirlikli öğretim yönteminde belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için hem öğretmenin hem de öğrencilerin süreçte üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi gerekir. Öğrencilerin aktif olarak öğrenme sürecinde yer aldığı bu yaklaşımda öğrenciler grup içinde kendilerine verilen görevleri yerine getirirken öğretmen de onlara gereken rehberliği ve desteği sağlamalıdır (Arslan, 2017). İşbirlikli öğretim temelinde geliştirilen farklı öğretim tekniklerinin hepsinde öğretmenlere düşen sorumluluklarla ilgili ortak noktalar bulunur (Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak, & Efe, 2008). İşbirlikli öğretimin uygulandığı sınıflarda öğretmenin daha önceki öğrenme durumlarına göre farklılaşan rolü, öğrencilere yönelik tutumu bazen öğrencilerin kafasını karıştırmaktadır. Sanki öğretmen öğretme işini yapmıyormuş gibi bir algı geliştirebilirler. Öğretmenin onların bu düşüncesinin doğru olmadığını ve öğrenme sürecinde sürekli olarak kendilerine rehberlik yapacağını anlatması gerekir. Öğrenci açısından öğretmenin olumlu iletişim kurduğu, karşılıklı saygı ve güvene dayalı sınıflarda öğrenmek çok daha kolaydır. Bu sınıflarda yer alan öğrenciler, öğrenme sürecinde öğretmenlerinin yönlendirmelerini dikkatle takip ederek yapmaları gereken sorumlulukları istekli bir şekilde yerine getirir (Lebak, 2005, s. 49).

Öğretmen, işbirlikli öğretimin hazırlık aşamasında birçok görevinin olduğunu bilmeli ve sürece başlamadan önce bunları yerine getirmelidir (Benek, 2012, s. 22; Fehrle & Schulz,

1977, s. 12). Öncelikle kullanacağı tekniğin hedeflerini belirlemesi sonrasında ise sınıfın mevcudu, öğrencilerin nitelikleri, konunun özellikleri, uygulama ortamı, ders süresi, araç-gereç ve materyalleri dikkate alarak öğretim sürecini iyi planlaması, gerekli altyapıyı oluşturması gerekir. Öğretmen bu konuda ne kadar deneyimliyse o kadar verimli olmaktadır. Bunun için de süreçte kullanacağı işbirlikli tekniği çok iyi bilmelidir (Aydede, Çağlayan, Matyar, & Gülnaz, 2006, s. 25; Bulunuz, 2006, s. 278; Cosgrove, 1992, s. 3; Erdağı, 2014, s. 23; Ocak, 2008, s. 250-251; Sönmez, 2009, s. 254; Tseng, 2008, s. 16). Öğretmen öğrencilere; grup çalışmasının işleyişi, gruplarda yapmaları gerekenler, yapılacak etkinlikler, kullanılacak her türlü araç-gereç ve materyaller, zaman çizelgesi, ölçme ve değerlendirmenin nasıl olacağına ilişkin bilgi vermelidir (King-Sears, 2007, s. 141).

İşbirlikli öğretimin uygulama sürecinde öğretmen öğrencileri sürekli olarak gözlemlemeli ve ihtiyaç duydukları anda onlara rehberlik etmelidir (Benek, 2012, s. 22; Bulunuz, 2006, s. 277; Demir vd., 2011, s. 383; Güneş, 2009, s. 16; Maden & Durukan, 2010, s. 301; Oğuzkan, 1989, s. 95; Tseng, 2008, s. 16). Bu yöntemde öğretmenin görevi rehberlik olmasına rağmen geleneksel öğrenmeyle karşılaştırıldığında hem daha aktif hem de sorumluluğu daha fazladır (Benek, 2012, s. 22; Fehrle & Schulz, 1977, s. 12; Oğuzkan, 1989, s. 95). Uygulama aşamasında öğretmenin sürece hâkim, dikkatli ve istekli olması sayesinde sınıfta olumlu bir enerji oluşmasını sağlar. Bu durum da öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını yükseltir (Hostetler & Carpenter, 1973, s. 252). Öğretmenin öğrencilere; grup içindeki bireysel çabalarının ne kadar değerli olduğunu hissettirmesi ve sonuca yaptığı etkinin farkında olmalarını sağlaması çok önemlidir (Fehrle & Schulz, 1977, s. 12; King-Sears, 2007, s. 140).

Uygulamada yeni bir konu öğretiliyorsa, öğretmen daha fazla rehberlik ederek öğrencilere yol göstermeli ve olası yanlış öğrenmelerin olmamasına dikkat etmelidir. Ancak gruplarda daha önce öğrenilmiş bir konunun tekrarı ya da pekiştirmesi için etkinlik yapılıyorsa öğrencileri gözlemlemeye ağırlık vermeli ve onların hatalarını kendilerinin bulması için teşvik etmelidir. Bir konu ilk kez öğretiliyorsa öğretmenin rehberliği bazı öğrenciler için yeterli olurken bazı öğrenciler için yeterli olmayabilir ve bu öğrenciler konuyu öğrenmekte zorlanabilir. Öğretmenin öğrenmekte zorlanan öğrenciler için gerekirse ek çalışmalar düzenlemesi gerekebilir. Burada önemli olan öğretmenin sınıfını iyi tanıması ve öğrencilerin ne tür ihtiyaçlarının olduğunu farkında olmasıdır (Fehrle & Schulz, 1977, s. 12; King-Sears, 2007, s. 140). Öğretmenin gruplarda yapılan çalışmaları takip etmesi, gerek gördüğünde öğrencilere dönüt vermesi ve varsa hatalarını fark etmelerini sağlaması gerekir. Bunun için; konuyla ilgili öğrencilere sorular sorarak onların yanıtlarını dinlemeli, cesaret

verici olumlu bir dil kullanmalı, uygulamaya ilişkin görevlerini yerine getirmeleri için onlara yardımcı olmalı ve onları teşvik etmelidir. Öğretmenin nasıl daha iyi öğretebileceğine odaklanması, öğrencilerin süreçteki görevlerini yerine getirmelerini olumlu etkilemektedir (Benek, 2012, s. 23; Porter, 2004, s. 21; Tofte, 1982, s. 15).

Öğretmenin uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin gösterdiği gelişimi ve uygulamadan elde edilen ürünleri değerlendirirken birden fazla ölçme-değerlendirme aracını kullanması daha sağlıklı sonuçlar elde etmesini sağlar (Akpınar & Ergin, 2005, s. 61). Ayrıca öğretmenin öğrencilere hem uygulama sürecindeki ilerlemeleri hem de varsa eksiklikleri hakkında geri bildirimde bulunması, sınıf içinde olumlu bir iletişim dili oluşturması çok önemlidir (Benek, 2012, s. 18; Gregory & Hammerman, 2008, s. 11; Güneş, 2009, s. 15; Fehrle & Schulz, 1977, s. 12; Kryza vd., 2007, s. 8; Tseng, 2008, s. 16). Öğretmenin mesleki donanımı ve yeterliği işbirlikli öğretim çalışmalarından beklenen verimin elde edilmesini doğrudan etkilemektedir.

İşbirlikli öğretim yönteminde öğrencinin rolü.

İşbirlikli öğretim yönteminin uygulandığı sınıflarda öğrenciler daha aktif olarak öğrenebilmek için çabalamaktadır. Her ne kadar çalışmalar grupla birlikte yapılsa da tüm öğrenciler kendi öğrenmelerini yapılandırmaktan, arkadaşlarının öğrenmesi için gerekli desteği vermekten, arkadaşlarıyla yardımlaşmaktan, zamanı etkin ve verimli kullanmaktan sorumludur (Benek, 2012, s. 24; Demir, 2008, s. 52; Erdağı, 2014, s. 24; Tofte, 1982, s. 15; Tseng, 2008, s. 12). Öğrencilerin; gruptaki öğrenme amaçlı çalışmalara katılması, etkinliklerde sorumluluklarını yerine getirmesi (Benek, 2012, s. 24; Erdağı, 2014, s. 24; Schmidt & Harriman, 1998, s. 5; Tseng, 2008, s. 15), öğrenmeye istekli olduğunu sergileyerek iletişime açık ve etkileşim halinde olması, araç-gereç ve materyalleri çalışmanın amacına olarak kullanması, ihtiyaç duyduğunda hem arkadaşlarından hem de öğretmeninden yardım talep etmesi beklenmektedir (Benek, 2012, s. 24).

İşbirlikli öğretimde öğrencilerin; çalışma boyunca öğretmenin çalışma için belirlediği kural ve yönergelere uyması, sınıfta ve grupta demokratik bir ortamın sağlanması için üzerine düşeni yapması, olası kişisel problemleriyle başa çıkarak sürece yansıtması gerekmektedir. Ayrıca yeni bilgi ve becerileri araştırarak, keşfederek, sorgulayarak öğrenmek, araç-gereç ve materyalleri öğrenmeye yönelik kullanmak için isteklilik göstermesi de beklenmektedir (Demir, 2008, s. 53). Öğrencilerin; grupta kendilerine verilen göreve uygun davranması, görevlerini savsaklamaması, gerekli olan yerlerde mutlaka notlar alarak sonrasında rapor hazırlaması, çalışma yapraklarını verilen sürede tamamlaması (Benek, 2012, s. 24), zamanı verimli kullanarak arkadaşlarının gerisinde kalmaması da gerekmektedir (Demir, 2008, s. 52).

Ayrıca öğrencilerin dâhil oldukları grubun başarılı olması ve ortak öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesi için arkadaşlarıyla işbirliği yapmaya açık olması önemlidir (Demirörs, 2007, s. 7; Erdağı, 2014, s. 24).

Öğrencilerin sürecin başından sonuna kadar kendilerine düşen her türlü sorumluluğu yerine getirmesi ve bu konudaki farkındalığı kendi öğrenmelerini ve başarılarını olumlu etkilediği kadar tüm grup arkadaşlarının da öğrenme ve başarıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bunun için grup içinde zaman zaman bu görevlerden kaçan öğrencileri diğer arkadaşlarının uyarması gerekebilir. Grup içinde yapılan uyarılara rağmen istenilen sonucun elde edilemediği durumlarda öğretmenden yardım alınması gerekir.

İşbirlikli öğretim yönteminin avantajları.

İşbirlikli öğretim ile ilgili yapılan çalışmalarda bu yaklaşımın öğrencinin farklı gelişim alanlarına olan katkısı ortaya konulmuştur (Jolliffe, 2007; Putnam, 2001). İşbirlikli öğrenmenin; öğrencilerin akademik başarı ve iletişimlerini olumlu etkilediği, psiko-sosyal süreçlerinin gelişmesini desteklediği alanyazında yer alan birçok bilimsel araştırmanın sonuçlarıyla ortaya konulmuştur (Arslan, 2017; Bayrakçıken, vd., 2012; Bayrakçıken, vd., 2013, s. 29-40; Borich, 2014, s. 374; Ekinci, 2011, s. 94-95; Kılıç, 2013; Komisyon, 2014, s. 94; Panitz, 1999; Saban, 2009, s. 204-205; Senemoğlu, 2007, s. 498). İşbirlikli öğretimin kullanılmasıyla:

- ✓ Öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri gelişir.
- ✓ Oluşturulan tartışma ortamları öğrencilerin eleştirel düşünme stratejilerini etkin olarak kullanmalarına olanak sağlar. Bu da öğrencilerin düşünce ve fikirlerini özgürce ifade etmelerini destekler.
- ✓ Öğrencilerin öğrenmeye yönelik istek ve heveslerini artırarak daha fazla güdülenmelerini, dikkat sürelerinin uzamasını sağlar.
- ✓ Akademik başarısı ve öğrenme becerisi düşük düzeydeki öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini daha fazla kullanmaları yönünde çaba gösterilerek problem çözme becerileri geliştirilir.
- ✓ Öğrencilere empati duygusu kazandırılır. Bu sayede onların hem dünyadaki hem de çevrelerindeki birçok olay ve olguyu diğerlerinin gözünden görme ve anlama yetisi geliştirilir. Empati yeteneği gelişen öğrencilerin başkalarının farklılıklarına saygı göstermesi ve onları kabul etmesi kolaylaşır.
- ✓ Öğrencilerin aynı toplumda yaşayan bireylerin farklı yaşam ve düşünme biçimleri olabileceğine ilişkin öngörü kazandırır. Bu da öğrencilerin demokratik yaşam

biçimini kabul etmelerini ve ona ilişkin becerilere sahip olmalarını, tolerans düzeylerinin yükselmesini sağlar.

- ✓ Öğrencilerin kendilerine karşı hissettikleri özyeterlik, özgüven ve özsaygı düzeyleri yükselir.
- ✓ Öğrencilerin tek başlarına çalıştıklarında hata yapma riskleri ve endişeleri yüksektir. Grup içinde hem hata riskleri hem de endişe düzeyleri azalır. Grupla hareket ettikleri için etkinliklere daha faal bir şekilde katılır.
- ✓ Öğrencilerin etkileşimleri arttığı için iletişim becerileri de gelişir. Kendilerini grubun bir parçası olarak kabul etmeleri aidiyet duygularını da geliştirir. İşbirliği yaptığı arkadaşlarını geçmek zorunda oldukları bir rakip değil birlikte başarılı olacakları kişiler olarak kabul eder.
- ✓ Öğrencilerin okula ve öğrenmeye yönelik korkularını azaltarak daha olumlu bir tutuma sahip olmalarını sağlar. Bu durum da devamsızlıklarının azalmasına zemin hazırlar.
- ✓ Grup çalışması yapıldığı için öğrencilerin başkalarını rahatsız etme ve görevleri dışındaki konularla ilgilenme düzeylerinde azalma görülür.
- ✓ Sınıf içinde başarılı ve başarısız öğrenciler arasındaki fark azalır. Öğrencilerin öğrenmek için verdikleri mücadele artar.

İşbirlikli öğretim yönteminin dezavantajları.

Bütün öğrenme yöntemlerinin avantajlı yönleri olduğu kadar dezavantajlı yönleri de bulunmaktadır. Bu bağlamda işbirlikli öğretim yönteminin de olumlu taraflarının yanında bazı olumsuz taraflarının olduğu görülmektedir. Öğrencileri gruplara bölerek onlardan birlikte çalışmalarını beklemekle işbirlikli öğretim yöntemindeki grup çalışmaları tam olarak örtüşmemektedir. İşbirlikli öğretim yöntemindeki grup çalışmalarında öncelikle uygulama sürecinin dikkatli bir şekilde planlanması ve yürütülmesi gerekmektedir. Şayet öğrenme süreci iyi takip edilmez ve yönetilmezse istenilen düzeyde bir başarının sağlanması mümkün olmamaktadır. Bu durum da işbirlikli öğrenmenin kendi içindeki dezavantajlı yönlerini ortaya koymaktadır. İşbirlikli öğretim yönteminin uygulama sürecinde ortaya çıkan belli başlı olumsuzluklar şu şekilde belirtilmiştir (Açıkgöz, 2004, s. 173-174; Açıkgöz, 2016, s. 299; Sönmez, 2005):

- ✓ Bazı karmaşık konular bu yaklaşımla öğretilemez. Bu gibi durumlarda daha ziyade geleneksel öğretim yaklaşımının kullanılması gerekir.
- ✓ Bazı öğrenciler bireysel çalışma stiline sahip oldukları için grup çalışmalarında istedikleri başarıyı ulaşamaz.

- ✓ Sınıf içindeki başarılı ve yetenekli öğrenciler, kendilerinin grup içinde öğretmen olarak kullanıldığı düşüncesinden rahatsız olabilir.
- ✓ Grup içinde ortalamanın altında öğrenen bir öğrenci varsa bu öğrencinin grubun başarısını düşürdüğü gerekçesiyle gruptan dışlandığı durumlar görülebilir.
- ✓ Grup içinde tüm öğrenciler eşit performans göstermedikleri halde çalışmayan öğrenciler grubun başarısından faydalanır. Bu durum hazıra konma etkisi olarak adlandırılır.
- ✓ Gruptaki birçok işin sadece belirli öğrencilerin üzerine kaldığı durumlar ortaya çıkabilir.
- ✓ Öğrenme yetenekleri yüksek olan öğrenciler grup çalışmalarından daha fazla fayda sağlarken düşük olan öğrenciler yapılan çalışmalardan beklenen yararı görmeyebilir.
- ✓ Grupta öne çıkan başarılı öğrencilerin, grupla ilgili kararlar alınırken ve uygulama sürecinde başarı düzeyi düşük öğrencilerin fikirlerine ve düşüncelerine değer vermedikleri görülebilir. Bu durum, başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin kendilerini değersiz hissetmelerine ve öğrenme etkinliklerine ve grup çalışmalarına katılmamasına neden olabilir.

İşbirlikli öğretim teknikleri.

İşbirlikli öğretim yöntemi çerçevesinde birçok teknik geliştirilmiştir. Öğretim süreçlerinde en çok kullanılan işbirlikli öğretim teknikleri aşağıda yer almaktadır (Açıkgöz, 2004, s. 177; Bayrakçeken vd., 2013, s. 11):

- ✓ Birlikte Öğrenme (BÖ)
- ✓ Takım-Oyun-Turnuva (TOT)
- ✓ Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB)
- ✓ Grup Araştırmaları (GA)
- ✓ İşbirliği-İşbirliği (İİ)
- ✓ Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim (BSBÖ)
- ✓ Akademik Çelişki (AÇ)
- ✓ Hızlandırılmış Takım Öğretimi (HTÖ)
- ✓ Buluş
- ✓ Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK)

✓ Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB)

✓ Jigsaw (Birleştirme)

Bu çalışmada BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II teknikleri kullanıldığı için bu tekniklere ilişkin daha ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Birlikte Öğrenme (BÖ).

Johnson ve Johnson tarafından 1960’larda geliştirilmiştir. Öğrenciler, heterojen bir yapı oluşturacak şekilde konunun yapısına göre 2-6 kişilik gruplara ayrılmaktadır. Gruplara öğretmen tarafından çalışmaları için ödev verilerek gruplardan bu ödevi nasıl yapacaklarını kendilerinin belirlemesi istenir (Bayrakçeken vd., 2012; Komisyon, 2014; Yazman, 2013). Grup içindeki öğrenciler birbiriyle yardımlaşır (Bayrakçeken vd., 2012; Taşpınar, 2009, s. 190). Tüm öğrenciler bireysel olarak yapılan bir sınava girer ve grupta yer alan öğrencilerin bu sınavlardan aldıkları puanlar toplanarak grup ortalaması hesaplanır. Öğrenciler grup içi başarılarına göre ödüllendirilir.

Bu yöntemde öğrenciler arasında ve gruplararası rekabet bulunmaz (Yazman, 2013, s. 10). Tüm öğrenciler gruplarının daha başarılı olması için çaba gösterir (Kılıç, 2013, s. 28). Bu tekniğin öne çıkan özellikleri; belirli bir grup amacının olması, düşünce, fikir ve konuya ilişkin materyallerin birlikte kullanılması, iş bölümünün ve grup ödülünün olmasıdır (Açıkgöz, 2004, s. 177). Bu teknikte, öğrencilerin hedeflerine ulaşmaları için olumlu anlamda karşılıklı bağımlılık oluşması öncelenir. Öğrenciler gruptaki arkadaşlarının başarısının kendi başarılarını etkileyeceğinin farkına varır. Olumlu bağımlılık; öğrenciler arasında işbirliğine dayalı pozitif etkileşimi oluşturur (Johnson & Johnson, 2002, s. 98-99).

Takım-Oyun-Turnuva (TOT).

İşbirlikli öğretim yöntemine göre geliştirilen ilk tekniklerden biri olan TOT tekniği DeVries ve Slavin geliştirmiştir (Kılıç, 2013; Komisyon, 2014, s. 95). TOT tekniği öğretmenin sunum yapması ve grup çalışmasının yapılması açısından ÖTBB tekniğine benzer. Ancak bu teknikte her grubun seçtiği temsilcilerin katıldığı haftalık turnuvalar yapılır. Bu turnuvalarda diğer gruplardaki öğrencilerle yarışan öğrenciler grup puanlarına başarıları oranında katkı sağlar (Açıkgöz, 2004, s. 192; Bayrakçeken, 2012 vd., 2012; Borich, 2014, s. 369; Ekinci, 2011, s. 102; Kılıç, 2013, s. 27; Komisyon, 2014, s. 95; Senemoğlu, 2007, s. 505). Oyunların sonunda en yüksek puanı toplayan grup ödüllendirilir (Taşpınar, 2009, s. 188).

TOT tekniğinde öncelikle öğretmen tüm sınıfa konuyu sunarak öğrencilerin özelliklerine göre heterojen bir şekilde gruplara ayırır. Öğrenciler kendi aralarında konu veya materyalle ilgili çalışma yapar. Bu süreçte tüm grubun birbirine yardım etmesi esas unsurdur. Konu, grup çalışması ile öğrenildikten sonra her gruptan bir öğrenci belirlenir. Bu öğrenci diğer gruplardan iki öğrenci ile turnuvada bir masada yarışır. Turnuvada kazanan öğrenciler grubuna belirli bir puan kazandırarak bir sonraki hafta üst düzey bir masada yarışmaya hak kazanır. Bu sayede her bir öğrenci başarısına göre ilerleme kaydeder. Burada diğer gruplarla rekabet vardır. Turnuvalar haftalık olarak düzenlenir (Bayrakçı vd., 2012; Bozkurt, Orhan, Keskin, & Mazi, 2008, s. 68; Dellalbaş, 2012, s. 19; Doymuş & Doğan, 2013). Bayrakçı vd. (2012), TOT tekniğinin öğrenmeye yönelik avantajlı yönleri olmasına karşın bazı dezavantajlı yönlerinin de olduğunu belirtir. Kazanan gruplardaki öğrenciler başarısız olan gruplardaki öğrencilere kıyasla daha iyi bir öğrenme düzeyini yakalar. Bu durum, başarılı olan öğrencilerin diğerlerine göre hem öğrenme düzeylerinde hem de başarının getirdiği mutluluk düzeyinde belirgin farklılaşmaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Başarısız olan gruplardaki öğrenciler başarısızlığı benimsemekte, akademik kaygıları artmakta ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri yükselmektedir. Bu durumun önüne geçmek için Chambers ve Abrami (1991), işbirliğinin hem gruplarda hem de gruplar arasında gerçekleştirilmesini önermiştir. Bunun için de tüm gruplar önceden belirlenen öğrenme hedefine ulaştığında bütün gruplar ödüllendirilebileceği ifade edilmiştir (Bayrakçı vd., 2012).

Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB).

TDB tekniğinde, öncelikle heterojen bir şekilde 4-6 kişilik gruplar oluşturulur. Her öğrenci gruptan kendi seçeceği bir öğrenciyle birlikte konuya ilişkin programlı öğretim materyallerini çalışmaya başlar. Öğrencilerin birlikte yaptıkları konunun alt başlıklarına ilişkin çalışmaları bittiğinde önce konunun çalışılan kısmına küçük bir test; konunun tamamı bittiğinde ise tüm konuyu kapsayacak şekilde oluşturulan bir izleme testi uygulanır. Birlikte çalışan grup üyeleri birbirlerinin testlerini kontrol ederek puanlama yapar ve grup üyelerinin her hafta uygulanan testlerden elde ettiği puanlar toplanarak grup toplam puanı belirlenir. Çalışma sonucunda gruptaki her bir öğrenci önceden belirlenen standart puanı aşarsa ödüllendirilir.

TDB tekniğinde gruplar arasında yarışma bulunmaz. Her bir grup önceden belirlenen puana ulaşmak için çaba gösterir (Açıkgöz, 2004, s. 198; Bayrakçı vd., 2012; Bayrakçı vd., 2013, s. 18; Borich, 2014, s. 370; Ekinci, 2011, s. 102; Senemoğlu, 2007, s. 507). Öğretmen, testlerin puanlaması ve kayıt altına alınması ile uğraşmaz. Bunun yerine

zamanını gerekli durumlarda öğrencilere konuyla ilgili açıklama yapmak ve yardım etmek için kullanır (Bayrakçeken vd., 2012).

Grup Araştırmaları (GA).

Temelleri Dewey'e dayanan GA tekniği 1990'larda Sharan ve Sharan tarafından (Yazman, 2013, s. 14), öğrenme materyallerinde işbirliği oluşturmak ve grup ortak amacına ulaşmak ilkeleri çerçevesinde geliştirilmiştir (Bayrakçeken vd., 2012). Öğrenme süreçlerinde öğrencilerin birbirleriyle iletişimleri ve etkileşimleri, sosyal ve duyuşsal özelliklerine öncelik verilir (Açıkgöz, 2004, s. 204; Bayrakçeken vd., 2012; Yazman, 2013, s. 14). Öğrenme konusu, grup üyelerinin işbirlikli çalışmasını ve olumlu bağımlılığını sağlayacak şekilde alt konulara ayrılır (Açıkgöz, 2004, s. 204). Öğrenmeye ilişkin konunun planlanması, planın uygulanması gibi etkinlikler grup üyelerince gerçekleştirilir (Yazman, 2013, s. 14). Gruptaki öğrencilerin iletişim ve etkileşimlerinin çok boyutlu bir şekilde oluşmasına dikkat edilmelidir. Grup üyeleri kendi konularıyla ilgili araştırma yaparak gerekli bilgileri elde etmek için kendi planlarını uygular ve ellerindeki tüm bilgileri kullanarak var olan problem durumunu çözmeye yönelik bir sentez oluşturur. Grubun yaptığı araştırmaya ilişkin sonuçlar grup üyelerince tüm sınıfa sunulur (Açıkgöz, 2004, s. 204; Bayrakçeken vd., 2012; Bayrakçeken, vd., 2013, s. 19). Grupların yaptığı çalışmaların değerlendirmesi hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından yapılır (Taşdemir, 2009, s. 190). Öğretmen kaynak kişi ve kolaylaştırıcı olarak tüm bu süreçte gruplara rehberlik ederek öğrencilere gereken desteği verir (Açıkgöz, 2004, s. 204).

GA tekniğinde altı temel aşama bulunmaktadır: *İlk aşamada* öğretmen tarafından belirlenen konuya ilişkin kaynaklar taranır. Tartışma, beyin fırtınası gibi yöntemlerle konu alt bölümlere bölünür. Bu esnada öğrencilerin her birinin önerisi alınır. Bu öneriler sınıfta tartışılarak tek bir öneri listesi haline getirilir. Aynı alt konuya ilgi duyan öğrencilerle çalışma grupları oluşturulur. *İkinci aşamada* grup üyeleri iş bölümü yaparak kendi konularına ilişkin araştırma ve planlama yapar. *Üçüncü aşamada*, grup üyeleri kendi planlarını uygular ve gerekli kaynakları tarayarak araştırma yapar. Öğretmen bu süreçte öğrencilere yardımcı ve arada sürece müdahil olabilir. Öğrencilere grup çalışmasına ilişkin bazı becerilerle ilgili bilgi vererek açıklama yapabilir. Özellikle ilk kez grup çalışması yapacak öğrencilerin öğretmenin verdiği bu tür açıklamalara ihtiyacı bulunmaktadır. Öğrencilere grup çalışmaları için ihtiyaç duydukları zamanın verilmesi gerekir (Bayrakçeken vd., 2012). Bu aşama öğrencilerin birlikte çalışmayı öğrenme, birlikte hareket etme, bütünleşme, iletişim becerilerini geliştirme vb. pek çok becerisini geliştirmesini desteklemektedir (Dellalbaş, 2012, s. 21). *Dördüncü aşamada* grup üyeleri elde ettikleri tüm bilgileri düzenleyerek raporlaştırır. Öğretmen bu aşamada; öğrencilerin gerekli malzemeleri önceden belirleyerek temin etmeleri, raporlarındaki temel

düşünceyi net bir şekilde ortaya koymaları, kaynaklarına ilişkin bilgi vermeleri, soru-cevap etkinliklerini yapmaları, sunumda tüm grup üyelerinin eşit şekilde görevini yapmaları için yardımcı olmaktadır (Bayrakçeken vd., 2012; Dellalbaş, 2012, s. 21). *Beşincisinde* hazırlanan grup raporları sınıfta sunulur. Sunum için gerekli işitsel ve görsel araç gereçlerin kullanılmasıyla tüm sınıfın konuya ilgisinin çekilmesi, düşüncelerini belirtmesi sağlanmaktadır. *Son aşamada* ise raporlarını sunan öğrenciler değerlendirilir. Tüm sınıf, sunum yapan gruplara ilişkin dönütler vererek sürece aktif şekilde katılmaktadır. Burada öğretmen grup üyelerinin; konuyu nasıl araştırdıkları, problem durumlarının çözümü için bilgiyi ne şekilde uyguladıkları, analiz ve sentez süreçlerine ilişkin açıklamaları, sonuca nasıl ulaştıklarına yönelik bilgi vermelerini sağlamalıdır (Bayrakçeken vd., 2012).

İşbirliği-İşbirliği (İİ).

1980’lerde Kagan’ın geliştirdiği İİ tekniği (Açıkgöz, 2004, s. 206; Kılıç, 2013, s. 24-25) TOT ve ÖTBB tekniklerinin avantajlı taraflarının birlikte kullanılmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin zekâ, yetenek ve meraklarının ortaya çıkarılması için uygun ortam ve sürecin oluşturulması amaçlanır. Bu doğrultuda öğrencilerin evvela kendileri ve çevrelerini anlamaları, sonrasında ise kişisel deneyimlerine ilişkin bilgileri arkadaşlarıyla paylaşmasına yönelik gerekli düzenlemeler yapılır (Açıkgöz, 2004, s. 206-207; Bayrakçeken, vd., 2013, s. 21). İİ tekniği farklı durumlar için uygulanabilir. Örneğin geleneksel yaklaşımla öğretilen bir konunun tamamlanması için veya 10-15 dakika süren bir hazırlık aşamasını takiben 5 dakikalık kısa sunumlarda tercih edilebilir (Bayrakçeken, vd., 2012). Teknik biraz karmaşık ve çok boyutlu öğrenme görevlerini içermektedir (Kılıç, 2013, s. 24-25).

Öğrencilerin konuya yönelik ilgilerini çekmek amacıyla konu sınıfta tartışılır. Gruplar amaca uygun olarak heterojen bir şekilde oluşturulur. Öğrencilerin grup içinde işbirliği, iletişim ve etkileşimlerinin gelişmesi için önlemler alınır. Konu öğrenciler tarafından alt bölümlere ayrılarak her gruba bir alt konu verilir. Bu sayede tüm gruplar sınıf içinde birbirine karşı bütüncü bir statüde olur. Grup üyeleri grubun öğrenmeye yönelik amaçlarından birini seçerek uzmanlaşır. Alt konuların grup içinde paylaşımı ve seçimini üyeler kendileri yapar. Grup üyeleri kendi konusuna ilişkin araştırma yaparak gerekli materyalleri toplar ve bunları düzenleyerek hazırlar. Öğrenciler konularına ilişkin sunumu öncelikle kendi gruplarına yapar. Tüm öğrencilerin sunumlarının bir bütünlük oluşturması için gruplarda konu tartışılarak anlamlı bir yapı içinde sınıfa sunum yapılması için çalışılır. Gruplar hazır olduklarında konularını sınıfa sunar. Yapılan bu sunumda ihtiyaca göre işitsel-görsel tüm materyaller kullanılabilir. Öğretmen ve diğer gruplar yapılan sunuyu değerlendirerek sunum yapan

öğrencilere geri bildirim verir. Ayrıca gruplar da kendi sunumlarını diğer sunumlarla karşılaştırarak değerlendirir (Bayrakçeken, vd., 2012; Kılıç, 2013, s. 24-25).

Birlikte Sorulm Birlikte Öğrenelim (BSBÖ).

Açıkgöz'ün 1990'larda geliştirdiği BSBÖ tekniğinde öğrencilerin grup içi çalışmalara doğru dürüst katkı vermedikleri halde arkadaşlarının çalışmalarından pay sahibi olmalarının önüne geçilmesi yani hazır konma etkisinin minimum düzeye düşürülmesini amaçlanmıştır. BSBÖ tekniğinde işbirlikli öğretim ilkelerinden olumlu bağlılık, grup ürünü, grup ödülü, bireysel değerlendirilebilirlik ve yüz yüze destekleyici etkileşim ön plana çıkmaktadır (Açıkgöz, 2004, s. 214; Bayrakçeken vd., 2013, s. 21). Heterojen olmasına dikkat edilerek oluşturulan gruplara konular paylaştırıldıktan sonra sessiz bir şekilde öğrencilerin okuma yapmaları ve okuduklarına ilişkin sorular hazırlamaları istenir. Öğrenciler okuma yaparken öğretmen onlara dikkat etmeleri gereken noktalara ilişkin açıklama yapabilir. Gruplardaki öğrenciler hazırladıkları soruları bir araya getirerek tartışır ve işbirliği yaparak grup sorularını oluşturur. Hazırlanan soruların en az kavrama düzeyinde olmasına özen gösterilmelidir. Öğretmenin soruların nasıl hazırlanacağına ilişkin olarak öğrencilere yardımcı olması gerekir (Bayrakçeken, vd., 2012).

Grupta postacılık yapmak için bir öğrenci seçilerek grubun soruları rastgele seçilen diğer bir gruba gönderilir. Gruplardaki öğrenciler bu soruların cevabını bulmak için birlikte çalışarak ulaştıkları sonuçları seçtikleri grup sözcüsü aracılığıyla tüm sınıfla paylaşır (Bayrakçeken, vd., 2012; Komisyon, 2014, s. 96; Yazman, 2013, s. 25). Her grubun verdiği cevapları diğer gruplar değerlendirerek puanlar. Sürecin sonunda öğretmen konuyla ilgili genel bir özetleme yapar ve tüm sınıfın dâhil olduğu bir tartışma başlatır (Bayrakçeken, vd., 2012; Komisyon, 2014, s. 96). Öğrencilerin tamamına yönelik yapılan sınavda öğrenciler bireysel olarak yanıt verir. Gruptaki öğrencilerin bireysel sınav puanları ve sunum puanları toplanarak grup puanı belirlenir (Açıkgöz, 2004, s. 218). Gruplar arasında yarışma hedeflenmediği için grupların aldıkları puanlara göre başarı kategorisi belirlenir. Buna göre de gruplara önceden belirlenen bir ödül verilir (Bayrakçeken, vd., 2012).

Akademik çelişki (AÇ).

1970'lerde Johnson ve Johnson'ın geliştirdiği AÇ tekniğinde öğrenme ortamlarında eleştirel düşünmenin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrenmeye yönelik çelişkilerin ve fikir çatışmalarının oluşturulmasıyla tartışma ve eleştirel düşünme becerisi başta olmak üzere pek çok becerinin geliştirilmesine olanak sağlanmaktadır. Dolayısıyla da aktif öğrenme ortamının oluşturulmasında önemli bir strateji olarak önem kazanmaktadır. AÇ tekniğinin

uygulanmasında öncelikle heterojen olmasına dikkat edilerek 4-6 kişilik gruplar oluşturulur. Grupların çift sayı olarak oluşturulması tercih edilir. Grup üyeleri kendi içinde çelişkili fikirleri tartışmak ve savunmak üzere ikiye bölünür. Öğretmen çelişkili olarak belirlediği konuyu gruplara verir. Konunun çelişkili olan yönlerini grup içindeki alt gruplar kendi içinde paylaşır. Alt gruplar konuyla ilgili farklı kaynakları tarayarak araştırma yapar ve fikirlerinin doğruluğunu ispatlamaya yönelik kanıt oluşturmaya çalışır. Alt gruplar konunun savundukları kısmının gerekçelerini belirterek sunum yapar. Grup üyelerinin elde ettikleri bulgulara ilişkin olarak hangi kaynakların etkili olduğunu belirtmesi önemlidir. Sunumlar bitince sınıfta en doğru sonucun hangisi olduğuna ilişkin tartışma yapılır. Savunulan kısmın varsa mantıksız yönlerini öğrenciler araştırmalıdır. Bu sayede araştırma becerileri ve gerçeği aramak için merak dürtüleri harekete geçmektedir. Gerekirse taraflar kendi görüşlerini tekrar savunarak karşıt görüşlere olan itirazlarını açıklar. Sonrasında öğrenciler ortak bir sonuç için uzlaşmaya çalışır. Her grup anlaşma sağladığı sonucu rapor olarak hazırlar ve sunum yapar (Kılıç, 2013, s. 30).

Hızlandırılmış takım öğretimi (HTÖ).

Slavin ve arkadaşları tarafından 1980'lerde geliştirilen HTÖ tekniğinde gruplar heterojen olarak oluşturulur. Gruptaki öğrencilere yeteneklerine uygun çalışma materyalleri verilir. Bu bağlamda öğretmenin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin farkında olması önemlidir. Öğrenciler hep birlikte, birbirlerine yardım ederek verilen konu veya materyali çalışır. Her öğrenci grup arkadaşlarının yaptığı görev, ödev ve testleri gözden geçirerek kontrol eder. Öğretmen düzeylerine göre gruplara grup eğitimi verir. Gruptaki herhangi bir öğrencinin başarı düzeyi %80'in altına düştüğünde öğretmen müdahale ederek bireysel öğretim desteği sunar (Kılıç, 2013, s. 26).

Buluş.

DeAvila ve Duncan tarafından 1980'lerde geliştirilen Buluş tekniğinde 2-5. sınıf aralığında yer alan çift dilli öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Heterojen olarak gruplara ayrılan öğrenciler grupta sorumlu oldukları işi tamamlar. Bu süreçte yardıma ihtiyacı olan öğrencileri grup arkadaşları destekler. Öğretmen tüm öğrencileri gözlemleyerek hiçbir öğrencinin gruptan dışlanmamasına ve grubun öğrenme düzeyinden geride kalmamasına dikkat etmelidir. Buluş tekniğinin etkili olarak kullanılabilmesi için öğretmenin; sınıf yönetimine hâkim, işbirlikli öğretim ve bunu sınıfta uygulama konusunda deneyimli, öğretilen konu hakkında yeterli düzeyde donanıma sahip olması gerekmektedir. Kullanılan etkinliklerde Matematik ve Fen ile ilgili kavramlar, öğrencilerin düşünme

becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak kullanılır. Bu doğrultuda üzerlerinde öğrencinin kullandığı her iki dilde yapılan etkinliğin adının yazılmış olduğu kartlar; okuma-yazma bilmeyen öğrenciler içinse resim kartları hazırlanır. Yine her iki dil kullanılarak etkinlik sürecinde neyin, nasıl ve neden yapıldığı ile ilgili bilgilerin olduğu çalışma yaprakları oluşturulur.

Etkinlik başlamadan önce öğrencilerden olası sonuçları tahmin etmeleri; daha sonra yapılan gerçek deneyimlerle sonuca ulaşarak elde ettikleri sonucu önceki tahminleriyle karşılaştırmaları istenir. Grup üyelerinin her birine “kolaylaştırıcı”, “sözcü”, “kontrol edici” vb. roller verilerek grubun tüm üyelerinin etkinliğe katılmaları sağlanır. Öğrenciler süreçte birbirlerine danışmak zorundadır. Grup içinde yapılan etkinliklerde neyin nasıl yapılacağına ilişkin farklı düşünceler tartışılır. Bu sayede grup üyeleri tartışma, açıklama, gösterme gibi çeşitli becerileri edinmiş olur. Yapılan her etkinliğin sonunda grup sözcüleri grubun ulaştığı sonuçları tüm sınıfa açıklar. Öğretmen de bu açıklamalara gerekli görürse eklemeler yapar (Açıkgöz, 2004; Buzludağ, 2010; Yazman, 2013, s. 23).

Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK).

Slavin’in geliştirdiği BİOK tekniği geleneksel okuma yaklaşımları temeline dayanır (Açıkgöz 2004, s. 201; Bayrakçeken vd., 2013; Çörek, 2006; Senemoğlu, 1998). Farklı okuma düzeylerine sahip öğrenciler en az iki kişilik gruplarda heterojen bir yapılandırma ile bir araya getirilir. Öğrencilerin ileri düzeyde anlamlı okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. BİOK uygulamalarında öğretmen sınıf düzeyine uygun olarak belirlenen temel okuma metinlerini, hikâye ve romanları kullanır. Öğrencilerin grup içinde farklı etkinlikler yoluyla üst düzey öğrenmeleri, etkinlikler sırasında birbirlerinin hatalarını düzeltmeleri beklenmektedir (Ekinci, 2011; Çörek, 2006; Senemoğlu, 2007). BİOK’ta okuma ve yazma becerisine yönelik yapılan etkinliklere örnek olarak; yüksek sesle okuma, okuduklarına ilişkin tahmin etme, çıkarımlar yapma, soru sorma, okuduklarını özetleme, okuduğu metinle ilgili kompozisyon yazma vb. verilebilir (Çörek, 2006). Ancak tüm bu etkinliklerin sadece okuma ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik olmadığı, dinleme ve konuşma becerisini de geliştirdiği unutulmamalıdır. BİOK tekniği, akademik öğrenme problemi olan öğrencilerin başarı düzeylerinin yükselmesi, sınıf ve grup ortamına yönelik uyum sağlamasında olumlu etkilere sahip olduğu ifade edilmektedir (Kılıç, 2013, s. 27).

BİOK tekniğinde hazırlanan grup etkinliklerinin uygulama sırası; öğretmen sunumu, takım alıştırmaları, bağımsız alıştırmalar, arkadaş ön değerlendirmesi, ek alıştırmalar ve sınav durumları şeklindedir (Bozpolat, 2012). Grup üyeleri; testlerin hazırlanması, okuduklarına

ilişkin kompozisyon yazma, gözden geçirme, gereken düzeltmeleri yapma vb. durumlarda işbirliği içinde birbirlerine yardım eder. Takımlara okuma ve yazmaya ilişkin verilen tüm ödevlerde grup üyelerinin gösterdiği performans ortalaması dikkate alınır (Çörek, 2006). BİOK tekniğinde genel olarak küçük grup süreci kullanılır. Grup üyelerinin gruplarının başarılı olması ve ödül alması için birbirine yardım etme zorunluluğu bulunur. Bu süreç boyunca işbirlikli öğretimin temel ilkeleri uygulanmış olur (Dellalbaş, 2012, s. 20; Senemoğlu, 2007).

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB).

ÖTBB; öğrencilerin işbirlikli çalışma tekniğini kullanarak akademik konuları daha iyi öğrenebileceği temeline dayanan (Slavin, 1999a), ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrencilerin okuma, yazma ve diğer dil becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen kapsamlı bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Gömleksiz, 1993; Yaman, 1999). ÖTBB, geleneksel yolla öğretilen okuma-yazma ve diğer dil becerilerinde karşılaşılan sorunların eğitim ortamında çözülmesi amacıyla planlanmıştır (Açıkgöz, 2004). Bu tekniğin uygulama süreci beş adımdan oluşmaktadır (Açıkgöz, 2004; Bayrakçeken vd., 2012; Borich, 2014; Gömleksiz, 1993, s. 41; Slavin, 1999a; Yazman, 2013, s. 22):

- 1) Öncelikle öğretmen, öğrenme malzemesini sınıfa farklı teknikleri kullanarak sunar. Öğretmen materyalin sunumunu yaparken genellikle düz anlatım, dolaysız öğretim, tartışmayı kullanır. Öğretmenin anlattığı konu üzerinde yoğunlaşması sunumda en çok dikkat etmesi gereken noktadır. Sunum esnasında ihtiyaca göre farklı görsel ve işitsel araçların kullanılabilir.
- 2) Cinsiyet, başarı, yetenek vb. özellikleri dikkate alınarak heterojen olarak oluşturulan gruplara uygulama için hazırlanan öğrenme materyalleri verilir. Öğrenciler bu materyalleri öğretmen sunumunu tamamladıktan sonra birlikte çalışırken kullanır. Grup içindeki tüm üyeler sınavda başarılı olmak için birbirine yardım etmek zorundadır. Konuyu anlamayan grup üyelerine arkadaşları yardımcı olur. Bunun için grup üyeleri; problem durumunu/ konuyu/ soruyu tartışır, cevaplarını karşılaştırarak yanlış yanıtlayan arkadaşlarının yanlışlarını düzeltir.
- 3) Uygulamanın sonunda her bir öğrenci bireysel olarak yapılan sınava girer. Öğretmen tek bir sınava göre karar verebileceği gibi gerekli gördüğü durumlarda birden fazla sınav da yapabilir. Öğrencilerin bireysel olarak sınava girmesiyle bireysel değerlendirilebilirlik ilkesinin hayata geçirilmiş olur.

4) Öğrencilerin süreç boyunca aldıkları puanlardaki ilerleme kaydedilir. Bu sayede her bir öğrencinin ulaştığı/ ulaşabileceği nokta belirlenmeye çalışılmaktadır. Grup üyelerinin tamamı gruplarının başarısı için katkı sunma sorumluluğu taşır. Eğer öğrenci aynı konuda daha önce gösterdiği performanstan daha yüksek bir performans sergilemişse puan alır. Öğrencinin başarısında bir ilerleme yoksa grup puanına katkısı olmaz. Bu da grubunun başarılı olabilmesi için öğrencinin başarısını artırmasını zorunlu hale getirir.

5) Ayrıca her grubun çalışması da puanlanır. Gruplara, sürecin başında belirlenen başarı ölçütüne ulaştıkça ödül verilir.

Ünlü ve Aydın (2011), öğretmenlerin ÖTBB tekniğini öğrencilerin derslerindeki başarılarını artırmak için fırsat buldukça kullanması gerektiğini belirtmektedir. Bu tekniği uygulayan öğretmenlerin istenilen başarıyı yakalayabilmeleri için bu uygulamanın nasıl yapılacağına ilişkin üst düzeyde bilgi ve beceri donanımına sahip olmaları gerekmektedir (Bilgin, Aktaş, & Çetin, 2014; Ünlü & Aydın, 2011).

Jigsaw (Birleştirme).

Jigsaw tekniğini Eliot Aranson geliştirmiş, Slavin ise daha işlevsel olması için yeniden düzenlemiştir (Komisyon, 2014). Öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak, aralarındaki işbirliğini daha etkili hale getirmek için geliştirilen bu teknik dilimize “*Birleştirme*” olarak çevrilmiştir. Jigsaw tekniğinin temel amacı diğer işbirlikli tekniklerle benzerlik göstermektedir (Bayrakçeken vd., 2012, s. 37). Bu tekniğe uygun olarak geliştirilmiş Jigsaw II, Jigsaw III, Jigsaw IV, Ters Jigsaw, Konu Jigsawı olmak üzere farklı uygulamaların bulunduğu görülmektedir. Aranson (1978) tarafından geliştirilen Jigsaw tekniği ile Slavin’in (1987) geliştirdiği Jigsaw II tekniği arasında Jigsaw II’de ekip rekabetinin bulunması açısından farklılık bulunmaktadır. Stahl (1994) tarafından geliştirilen Jigsaw III tekniğinde Jigsaw II’deki gibi grup rekabeti bulunup öğrenme süreci hazırlanan formlarla takip edilmektedir. Holliday (2000) tarafından geliştirilen Jigsaw IV’ün önceki tekniklerden farkı; hem uzman hem de asıl gruplardaki öğrencilerin öğrenme düzeylerini kontrol etmek amacıyla ara sınavların yapılması ve sürecin sonunda belirlenen eksik öğrenmeler için tekrar öğretimin devreye alınmasıdır (Maden, 2011). Jigsaw tekniğinin yukarıda saydığımız farklı uygulamaları bulunmasına karşın temelde; giriş, uzman araştırması, rapor oluşturma ve yeniden düzenleme, tamamlama ve değerlendirme olarak adlandırılan dört aşamadan oluşmaktadır (Bayrakçeken vd., 2012, s. 37):

- 1) İlk aşamada öğrencilerin farklı özellik ve nitelikleri göz önünde bulundurularak heterojen gruplar oluşturulur. Öğretmen; öğrencilerin üzerinde çalışacakları materyali, ünite veya ünite başlığını öğrencilere tanıttıktan sonra onlara materyalleri ne şekilde kullanacakları, süreçte neler yapacakları ve uygulama sürecine ilişkin nasıl çalışacaklarına ilişkin bilgi verir. Ayrıca öğrencilere nasıl öğrenecekleri ve değerlendirmenin hangi kriterlere göre yapılacağına yönelik açıklama yapar. Gruptaki öğrencilere materyalin/konunun belirli bir kısmının verir ya da onların kendi içinde seçim yapmasını sağlar.
- 2) Gruplarda konu ya da materyalin aynı bölümünden sorumlu olan öğrenciler kendi gruplarından ayrılarak bir araya gelir. Uzman gruplar olarak adlandırılan bu gruplardaki öğrenciler ortak konuları üzerinde birlikte gerekli araştırma ve uygulamaları yaparak derinlemesine çalışır. Öğretmen; uzman gruptaki öğrencilerin birlikte çalışmaları, düşüncelerini ve fikirlerini açıklamaları, yardımlaşarak öğrenmeleri, olumlu iletişim kurmaları için onları cesaretlendirir. Sürecin sonunda öğrenciler öğrenmekten sorumlu oldukları materyal ya da konu bölümünü tam olarak öğrenmiş olur.
- 3) Kendi konusu hakkında uzmanlaşan öğrenciler asıl gruplarına dönerek uzmanlık grubunda öğrendiği bilgileri arkadaşlarına konuyu öğretir. Aslında bu bir yap-boza benzer. Gruptaki her bir öğrenci konunun farklı bir yerinde uzmanlaştığı için tamamını öğrenmek, anlamlı bir bütün oluşturmak için diğer grup arkadaşlarına gereksinim duyar. Yardımlaşarak öğrenme gerçekleştiği için her öğrenci aynı zamanda öğretici pozisyonundadır. Bu sürecin sonunda tüm grup üyeleri konuya yönelik bir rapor hazırlar.
- 4) Son aşamada öğretmen bireysel, grup veya tüm sınıfın dâhil olduğu bir etkinlik yaparak öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirmelerini ve bütünleştirmelerini sağlayabilir. Bütün öğrenciler konunun tamamına yönelik hazırlanan bir sınava girer ve gruptaki öğrencilerin aldıkları puanlar birlikte değerlendirilerek grubun ortak puanı elde edilir. En yüksek puanı alan grubun üyeleri önceden belirlenen şekillerde ödüllendirilir (Açıkgöz, 2004; Bayrakçı vd., 2012; Bayrakçı vd., 2013; Borich, 2014; Johnson vd., 1994; Şengül & Katrancı, 2014, s. 334).

Hedeen tarafından geliştirilen Ters Jigsaw'ın temel öğrenme mantığı da diğer Jigsaw tekniklerinde olduğu gibi grupların ayrılıp tekrar birleşmesi olmakla birlikte biraz daha farklı bir uygulama sürecine sahiptir. Ters Jigsaw, öğrencilerin sürece daha aktif katılmalarına ve öğrenmelerine yönelik daha fazla sorumluluk almalarına odaklanır. Öğrencilerin; konu

başlıkları ve materyaller hakkında karar verilmesi, kavramların yapılandırılması süreçlerine mümkün mertebe katılmaları sağlanarak öğrenmelerinin hızlandırılması amaçlanır (Alıcı, 2019, s. 29; Bayrakçı vd., 2012; Doymuş, 2013, s. 33). Öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin olarak sorumluluk alma, konuya yönelik öğrenme etkinliklere katılmaları açısından Jigsaw yöntemiyle benzerlik gösterir (Bayrakçı vd., 2012). Ancak işbirlikli öğretimin başarı ve farklı taraflarını ortaya çıkarma unsurları bağlamında farklılıkları bulunur (Doymuş, 2013, s. 33; Yavuz, 2016, s. 16). Geleneksel Jigsaw öğrencinin konuyu ve materyali anlamasına yoğunlaşırken; Ters Jigsaw öğrencinin algılama, değerlendirme yapma gibi hususlarda aktif olmasını ve tartışma sürecinde öğrenmesini hedeflemektedir. Öğretmenin konu tartışılmaya başlanmadan önce bir açıklama yapması gerekmektedir. Bu sayede konu öğrenciler tarafından daha net bir şekilde anlaşılır. Tartışmanın amacına yönelik net bir odaklanma sağlanarak zamanın boşa gitmesinin önüne geçilir (Hedeen, 2003, s. 327-328).

Ters Jigsaw tekniğinin uygulamasında öncelikle konuları sunmak için bir öğrenci görevlendirilir. Öğrenciler karma gruplar halinde verilen problem durumunu tartışmak üzere bir araya gelir. Grubun her bir üyesi konunun farklı bir yönünü alır ve tartışma başlatılır. Tartışmaya ilişkin önemli noktalar belirlenerek not alınır. Tüm gruplarda aynı konuyu alan öğrenciler bir araya gelir ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak ortak kararlar alınır. Alınan bu ortak kararlar rapor haline getirilir. Daha sonra hazırlanan tüm raporlar sınıfta okunur. Öğretmen raporları gözden geçirerek konuya ilişkin genel bir açıklama ve özetleme yapar (Hedeen, 2003, s. 327-328).

Doymuş (2007a) tarafından geliştirilen Konu Jigsaw'ı öğrenciler konulara göre heterojen bir şekilde gruplara ayrılır. Gruplar kendi konularına ilişkin çalışmalar yürütür. Öğretmen öğrencilerin öğrenme düzeylerini anlamak için gruplardan rastgele bir öğrenci seçerek konuya ilişkin sorular sorabilir. Sonra farklı iki konuyu çalışan öğrenciler bir araya getirilerek yeni gruplar oluşturulur. Bu gruplar iki konu bölümünü çalışarak raporlaştırır. Yine öğretmen öğrenme düzeyini kontrol etmek amacıyla gruptaki öğrencilere soru sorabilir. Sonra öğrenciler temel gruplarına dönerek birlikte tüm konu üzerinde çalışarak sınıfta sunum yapar. Öğrenciler konuya ilişkin sınava bireysel olarak katılır. Bu sınav sonucunda tam öğrenilemeyen kısımların olduğu tespit edilirse öğrencilerin o kısma yönelik olarak tekrar çalışma yapması istenir (Doymuş & Şimşek, 2007, s. 25-26; Yazman, 2013, s. 26-27). Uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken en önemli nokta; gruplardaki öğrenci geçişlerinin süreklilik göstermesi ve değerlendirmenin bireysel olarak yapılmasıdır (Kardaş, 2013, s. 108).

Kuramsal Çerçeve ile İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında BİOK, ÖTBB ve Jigsaw tekniklerinin öğrencilerin akademik başarı, motivasyon, tutum ve kalıcılığa etkisini belirlemek amacıyla yurt içi ve yurt dışında yapılmış belli başlı araştırmalara yer verilmiştir.

BİOK tekniği ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar.

Yaman'ın (1999) *“Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Yönelik Akademik Başarıları ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi”* adıyla yaptığı tez çalışmasında; beşinci sınıf öğrencilerine Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin kazandırılması üzerinde BİOK tekniğinin uygulanmasının onların akademik başarıları ve Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu doğrultuda 42 deney, 39 kontrol grubunda olmak üzere toplamda 81 beşinci sınıf öğrencisi yapılan çalışmaya dâhil edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere Türkçe dersinde iki ay süreyle BİOK tekniği kullanılarak ders anlatılmış, kontrol grubundaki öğrencilere ise mevcut öğretim programı uygulanmaya devam edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; BİOK tekniği ile yapılan öğretimin mevcut öğretim programıyla yapılan öğretime göre öğrencilerin akademik başarı ve Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Güreş (2008) tarafından yapılan *“Kubaşık Okuma Yazma Dinleme ve Konuşma Tekniğinin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi”* başlıklı çalışmada; işbirlikli okuma, yazma ve dinleme tekniğinin öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin akademik başarı düzeyleri ve tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Deneysel desenin kullanıldığı çalışma Aydın ilinde yürütülmüş, toplamda 129 öğrenci araştırmaya dâhil edilerek iki deney iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin aldıkları tutum ve dil bilgisi ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı, okuduğunu ve dinlediğini anlama ön test-son test puanları arasında ise deney grupları lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yurdabakan ve Cihanoğlu'nun (2009) yaptığı *“Öz ve Akran Değerlendirmenin Uygulandığı İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğinin Başarı, Tutum ve Strateji Kullanım Düzeylerine Etkisi”* adlı araştırmada; BİOK tekniğiyle işlenen derslerde öz ve akran değerlendirmesi yapmanın öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutum ve dil öğrenme strateji kullanma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 10. sınıf düzeyinde

İngilizce dersi kapsamında yürütülen çalışma deney grubunda 18, kontrol grubunda 18 olmak üzere 36 öğrenciyle yürütülmüştür. Dersler dokuz hafta boyunca deney grubunda BİOK tekniği, kontrol grubunda ise mevcut öğretim yöntemiyle yürütülmüştür. Elde edilen bulgular; BİOK tekniğinin mevcut öğretim yöntemine göre öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Durukan (2011) tarafından yapılan “*Effects of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Technique on Reading-Writing Skills*” başlıklı araştırmada; Giresun ilindeki bir ortaokulda yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerinde BİOK tekniğinin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Kontrol gruplu ön test-son test araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmaya; BİOK ile derslerin işlendiği deney grubunda 24, mevcut öğretim yöntemiyle derslerin işlendiği kontrol grubunda 21 olmak üzere toplamda 45 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde; BİOK tekniğiyle ders işlemenin; mevcut öğretim yöntemiyle ders işlemeye göre öğrencilerin okuma-yazma becerilerine ilişkin başarı düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bozpolat’ın (2012) “*Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği İle Kullanılan Hikâye Haritası Yönteminin Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Etkisi*” adlı çalışmasında beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik akademik başarıları ve tutumları üzerinde BİOK tekniği ve hikâye haritası yöntemi kullanılarak uygulanan dersin etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yarı deneysel araştırma deseninin kullanıldığı araştırmada deney grubunda 36 öğrenci, kontrol grubunda ise 30 öğrenci olmak üzere toplamda 66 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Sivas il merkezinde yürütülen araştırma verileri incelendiğinde; yürütülen deneysel uygulamanın deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında Türkçe dersi akademik başarıları ve derse yönelik tutumları arasında deney grubundaki öğrenciler lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Varişoğlu (2016) tarafından yapılan “*Influence of Cooperative Integrated Reading and Composition Technique on Foreign Students’ Reading and Writing Skills in Turkish*” adlı çalışmanın amacı; BİOK tekniğinin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemektir. Çalışmaya Estonya’da Tallinn Üniversitesi’nde Türk Dili Bölümü’nde okuyan ve Türkçe öğrenen tamamı kadın olan 16 öğrenci dâhil edilmiştir. Öğrencilerin yaşları 21-35 aralığında olup araştırmaya tamamı gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmış olup nicel veriler tek gruplu

ön test-son test uygulanarak elde edilmiştir. Uygulama süreci, dört kişilik gruplar halinde altı hafta boyunca haftada 10 saat olmak üzere toplamda 60 saattir. Sürecin sonunda elde edilen bulgulara göre; BİOK tekniğinin öğrencilerin başarısı üzerinde istatistiksel düzeyde anlamlı etkisi bulunmaktadır. Ayrıca BİOK tekniğinin; öğrencilerin metinle ilgili bilgileri kullanarak tahminde bulunma, metni gözden geçirme, sözvarlığını zenginleştirme vb. yeterliklerinin de gelişmesine katkı sağladığı elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır.



Tablo 1. *BİOK Tekniğiyle Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar*

BİOK Tekniğiyle Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	1999	B. Yaman	Yüksek Lisans Tezi	Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Yönelik Akademik Başarıları ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi	Beşinci sınıf öğrencilerine Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin kazandırılması üzerinde BİOK tekniğinin uygulanmasının onların akademik başarıları ve Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	BİOK tekniği ile yapılan öğretimin mevcut öğretim programıyla yapılan öğretime göre öğrencilerin akademik başarı ve Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.
	2008	G. Güreş	Yüksek Lisans Tezi	Kubaşık Okuma Yazma Dinleme ve Konuşma Tekniğinin İlköğrenim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi	BİOK tekniğiyle işlenen derslerde öz ve akran değerlendirmesi yapmanın öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutum ve dil öğrenme strateji kullanma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin aldıkları tutum ve dil bilgisi ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı, okuduğunu ve dinlediğini anlama ön test-son test puanları arasında ise deney grupları lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
	2009	İ. Yurdabakan M. O. Cihanoğlu	Makale	Öz ve Akran Değerlendirmenin Uygulandığı İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğinin Başarı, Tutum ve Strateji Kullanım Düzeylerine Etkisi	BİOK tekniğiyle işlenen derslerde öz ve akran değerlendirmesi yapmanın öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutum ve dil öğrenme strateji kullanma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Elde edilen bulgular; BİOK tekniğinin mevcut öğretim yöntemine göre öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak etkili olduğunu ortaya koymuştur.
	2010	E. Durukan	Makale	Effects of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Technique on Reading-Writing Skills	Yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerinde BİOK tekniğinin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.	BİOK tekniğiyle ders işlemenin; mevcut öğretim yöntemiyle ders işlemeye göre öğrencilerin okuma-yazma becerilerine ilişkin başarı düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1 'in Devamı

	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
BİOK Tekniğiyle Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	2012	E. Bozpolat	Doktora Tezi	Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği İle Kullanılan Hikâye Haritası Yönteminin Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Etkisi	Beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik akademik başarıları ve tutumları üzerinde BİOK tekniği ve hikâye haritası yöntemi kullanılarak uygulanan dersin etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında Türkçe dersi akademik başarıları ve derse yönelik tutumları arasında deney grubundaki öğrenciler lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.
	2016	B. Varışoğlu	Makale	Influence of Cooperative Integrated Reading and Composition Technique on Foreign Students' Reading and Writing Skills in Turkish	BİOK tekniğinin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemektir.	BİOK tekniğinin öğrencilerin başarısı üzerinde istatistiksel düzeyde anlamlı etkisi bulunmaktadır. Ayrıca BİOK tekniğinin; öğrencilerin metinle ilgili bilgileri kullanarak tahminde bulunma, metni gözden geçirme, sözcüklerini zenginleştirme vb. yeterliklerinin de gelişmesine katkı sağladığı elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır.

BİOK tekniği ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar.

Zarei'nin (2012) "*The Effects of STAD and CIRC on L2 Reading Comprehension and Vocabulary Learning*" adıyla yaptığı çalışmada ÖTBB ve BİOK tekniklerinin İngilizce dersinde okuduğunu anlama ve kelime edinimi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya İran'ın Takestan şehrinde bir dil merkezinde İngilizce eğitimi alan 15-25 yaş aralığındaki 132 kadın katılımcı dâhil edilmiştir. Araştırmada iki deney ve bir kontrol grubuna yer verilmiş, ön test-son test uygulanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde istatistiksel olarak BİOK tekniği uygulanan grup ile diğerleri arasında BİOK tekniği uygulanan grup lehine olmak üzere anlamlı farklılık bulunmuştur. ÖTBB tekniği ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olmamasına rağmen ÖTBB tekniği ile ders yapan öğrencilerin puan ortalamalarında daha fazla artışın olduğu gözlenmiştir.

Genlott ve Grönlund (2013) tarafından yapılan "*Improving Literacy Skills Through Learning Reading by Writing: The iWTR Method Presented and Tested*" adlı çalışmada BİOK tekniğinin İsveç'in Sollentuna şehrindeki bir okulda birinci sınıf düzeyinde öğrenim gören yedi yaşındaki öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yarı deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada; iki deney ve iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışmada; ilk deney grubunda 20, ikinci deney grubunda 21, ilk kontrol grubunda 24, ikinci kontrol grubunda 22 öğrenci olmak üzere toplamda 87 öğrenci yer almaktadır. Verilerin elde edilmesi amacıyla standart testler, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme ve gözlem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Ağustos 2010 ile Haziran 2011 tarihleri arasında üç öğretmen aracılığıyla yürütülmüştür. Uygulama sürecinin sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha uzun, mantıksal akışa uygun, anlaşılır içeriğe sahip metinler ürettikleri, etkileşimlerinin ve iletişimlerinin geliştiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, BİOK tekniğinin öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil sosyal becerilerini de geliştirdiği yorumunda bulunulabileceği ifade edilmiştir.

Gupta ve Ahuja'nın (2014) yaptığı "*Cooperative Integrated Reading Composition (CIRC): Impact on Reading Comprehension Achievement in English Among*" adlı çalışmanın amacı; yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde okuduğunu anlama becerisi üzerinde BİOK tekniğinin etki düzeyini araştırmaktır. Kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada 70 kontrol grubunda, 70 deney grubunda olmak üzere 140 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Uygulama sekiz hafta boyunca yürütülmüş olup, dersler deney grubunda BİOK tekniği, kontrol grubunda geleneksel öğrenme yöntemi uygulanarak işlenmiştir. Süreç boyunca kullanılan materyaller araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup

süreçte; başarı testleri, çalışma yaprakları, ders planları, biçimlendirici testler kullanılmıştır. Araştırma sonunda veriler öz ve uzman değerlendirmeleri kullanılarak analiz edilmiştir. BİOK tekniğinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bireysel olarak anlamadığı konuları, problemlerin çözümünü grup içinde daha kolay ifade ederek öğrendikleri, kendi çalışma düzenlerindeki hataları fark etmelerini sağladığı, arkadaşlarıyla yarışarak değil de yardımlaşarak çalışmanın onların stres düzeylerini azalttığı da elde edilen diğer bulgular arasındadır.

Gonzales ve Torres (2015) tarafından yapılan *“Looking at CIRC through Quantitative Lenses: Can It Improve the Reading Comprehension of Filipino ESL Learners?”* adlı çalışma; yaşları 12-15 arasında değişen sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, ayrıntıları hatırlama, özetleme, ana fikrin belirlenmesi, çıkarım yapma, karşı tezin oluşturulması konularındaki başarıları üzerinde BİOK tekniğinin etkisini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen 127 öğrencinin katıldığı çalışmada ön test-son test kontrol gruplu çalışma deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin tamamına uygulanan ön-testle öğrencilerin yüksek performans ve düşük performans şeklinde düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra iki yüksek iki de düşük performans düzeyindeki öğrenci bir araya getirilerek dört kişilik gruplara ayrılmıştır. Daha sonra grupların bir kısmı deney bir kısmı kontrol olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Haftada üç saat olmak üzere iki haftalık bir süreçte deney grubuna uygulanan BİOK tekniğinin; öğrencilerin okuduğunu anlama, ayrıntıları hatırlama, özetleme, ana fikrin belirlenmesi, çıkarım yapma, karşı tezin oluşturulması becerilerindeki başarı düzeylerini geleneksel yöntemle göre anlamlı şekilde artırdığı ve öğrencilerin daha başarılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Karafkan ve Agzadeh'in (2015) yaptığı *“Investigating the Effects of Group Investigation (GI) and Cooperative Integrated Reading and Comprehension (CIRC) as The Cooperative Learning Techniques on Learner's Reading Comprehension”* adlı araştırma GA ve BİOK tekniklerinin ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin İngilizce dersinde okuduğunu anlama düzeylerine olan etkisini belirlemek ve geleneksel öğretimle karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya İran'da bir ortaöğretim kurumunda öğrenimlerine devam eden 16-18 yaş aralığındaki 207 erkek öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin tamamının ana dilleri Farsça olup İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmektedir. Ayrıca daha önce İngilizce konuşulan bir ülkede hiç yaşamamış ve bulunmamışlardır. Araştırmada iki deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuş olup ön test-son test deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Deney gruplardan

birinde GA diğesinde ise BİOK tekniğıyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle dersler yürütölmüştür. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; işbirlikli öğretim tekniklerinin her ikisinin de geleneksel yöntemle göre öğrencilerin başarısını artırdığı belirlenmiştir. BİOK tekniğinin kullanıldığı sınıfta olumsuz rekabet azalarak yerini olumlu bağılığa bırakmış ve öğrenciler, gruplarındaki başarısız öğrencilerin başarılı olması için onlara destek vermiştir. Öğrenciler grupta daha kalıcı ve derinlemesine öğrenmiş, gruptaki arkadaşlarının sürekli destek ve teşvikleri sayesinde dışsal motivasyon düzeyleri yükselmiştir.

Mustafa ve Samad'ın (2015) yaptığı “*Cooperative Integrated Reading and Composition Technique for Improving Content and Organization in Writing*” adlı çalışmada, ortaokul ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin İngilizce dersindeki okuma ve yazma becerilerinin gelişimi üzerinde BİOK tekniğinin etkisini belirlemeyi amaçlanmaktadır. Katılımcıların rastgele örnekleme yöntemiyle belirlendiğı çalışmada deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 olmak üzere toplam 60 öğrenci yer almaktadır. Uygulama sonuçlarına bakıldığında; BİOK tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin yazı içerikleri ve düzenleme konusunda kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca BİOK tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin; yazma konusunda daha rahat oldukları, birlikte çalışmayı, yardımlaşmayı, paylaşmayı, başkalarının fikirlerini dinlemeyi, kendi haklarını savunmayı ve tartışma yapmayı öğrendikleri belirlenmiştir.

Zainuddin (2015) tarafından “*The Effect of Cooperative Integrated Reading and Composition Technique on Students' Reading Descriptive Text Achievement*” adıyla yapılan araştırmada ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde BİOK tekniğinin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kontrol gruplu deneysel yöntemin uygulandığı araştırmaya 30 deney grubu, 30 kontrol grubu olmak üzere 60 öğrenci dâhil edilmiştir. Anket yöntemiyle verilerin elde edildiğı araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde BİOK tekniğinin geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Christina ve Kristin (2016) tarafından yapılan “*Efektivitas Model Pembelajaran Tipe Group Investigation (GI) Dan Cooperative Integrated Reading And Composition (CIRC) Dalam Meningkatkan Kreativitas Berpikir Kritis Dan Hasil Belajar Ips Siswa Kelas 4*” adlı çalışmada; dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde BİOK tekniğinin etkililiğı araştırılmıştır. Kontrol gruplu yarı deneysel araştırma desinin tercih edildiğı çalışmada deney grubunda 37 öğrenci, kontrol grubunda 35 öğrenci olmak üzere toplamda 72

öğrenci yer almaktadır. BİOK tekniğinin uygulanmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, BİOK tekniği uygulamasının öğrencilerin ders sürecinde daha aktif olmalarını sağladığı saptanmıştır.

Cahya ve Sholihah (2017) tarafından yapılan “*The Comparative Study of Using Number Head Together (NHT) and Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Toward Students’ Reading Ability*” adlı çalışmada; öğrencilerin okuma ve yazma becerisi üzerinde BİOK tekniği ve Numaralı Beraberlik tekniğinin karşılaştırmalı olarak etkisi incelenmiştir. Dokuzuncu sınıfa devam eden dört farklı sınıftaki 117 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirmede Numaralı Beraberlik tekniğinin BİOK tekniğine göre daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Khuzaemah ve Herawati (2017) “*Pembelajaran Menulis Esai Menggunakan Model Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Berbasis Life Skills*” adıyla yaptıkları çalışmada; üniversite öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesi için BİOK tekniğini kullanmıştır. Malezya’da üniversite öğrenimlerine devam eden 37 öğrenci bu çalışmaya dâhil edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin yazma becerileri; tema seçme, uygun başlık oluşturma, fikirleri organize etme, analiz etme ve yazı yazma tekniklerini uygulama olarak farklı kategorilerde değerlendirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazma becerilerinin tüm kategorilerde belirgin bir şekilde ilerleme gösterdiği tespit edilmiştir.

Mubarak ve Rudianta’nın (2017) yaptığı “*Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Technique in Writing Subject of EFL Context*” başlıklı çalışmada; Endonezya’nın Batam şehrinde hem çalışmak hem de okumak zorunda kalan üniversite öğrencilerinin İngilizce okuma ve yazma becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirebilmeleri üzerinde BİOK tekniğinin etkililiğini ve öğretim elemanlarının işlerini kolaylaştırma düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanıldığı araştırmaya 31 öğrenci katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde gözlem formları, saha notları ve anket kullanılmıştır. Çalışmak zorunda kalan öğrencilerin ders çalışmak için yeterli zamanının olmamasının ve öğretim elemanlarının da bu öğrencilere daha fazla zaman ayırmak zorunda kalmasının bu çalışmanın yapılmasında önemli etkenler olduğu belirtilmiştir. Araştırma nicel ve nitel yöntem birlikte kullanılarak yürütülmüştür. Yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre heterojen özelliklere sahip küçük gruplarda BİOK tekniğinin uygulanmasının öğrencilerin İngilizce dersinde okuma, yazma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Ayrıca BİOK tekniğini kullanmanın öğretim elemanlarının öğrenme sürecinde işlerini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Erlidawati ve Syarfuni (2018) tarafından yapılan “*The Effect of Cooperative Integrated Reading and Composition on Reading Comprehension of IAIN Lhokseumawe, Indonesia*” başlıklı çalışmada; üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin akademik başarıları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde BİOK tekniğinin etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Kontrol gruplu ön test-son test uygulamalı yarı deneysel araştırma deseninin kullanıldığı araştırmaya deney grubunda 31 kontrol grubunda 32 olmak üzere toplamda 63 öğrenci dâhil edilmiş ve uygulama bir dönem boyunca yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre BİOK tekniğinin geleneksel yöntemle göre öğrencilerin akademik başarıları ve okuduğunu anlama düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir. BİOK tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenciler uygulama sürecinin oldukça zevkli olduğunu, arkadaşlarıyla rahatlıkla iletişim kurabildiklerini, öğrenmeye yönelik daha fazla istekli olduklarını belirtmiştir. Ayrıca grup arkadaşlarının öğrenmeye ilişkin kendilerini teşvik ettiğini ve cesaretlendirdiğini ifade etmiştir.

Hayatina ve Fajrina’nın (2018) “*Cooperative Integrated Reading Composition to Improve Pupils’ Reading Comprehension Achievement and Motivation*” adıyla yaptıkları çalışmada; beşinci sınıf düzeyinde eğitimlerine devam eden öğrencilerin okuduklarını anlama başarıları ve motivasyon düzeyleri üzerinde BİOK tekniğinin etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler Endonezya’nın, Banjar, Kalimantan bölgesindeki bir okula devam etmektedir. Çalışmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı altı hafta süreyle uygulanan araştırmaya deney grubunda 28, kontrol grubunda 26 olmak üzere toplamda 54 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre deney grubunda uygulanan BİOK tekniği öğrencilerin okuma başarıları ve derse yönelik motivasyonlarını geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde etkilemiştir. Araştırmanın nitel boyutunda; grupla çalışma ve akranlarından destek almanın öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı, daha bilinçli bir şekilde okuma yaptıkları belirlenmiştir.

Masnaini, Copriady ve Osman (2018) tarafından yapılan “*Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) with Mind Mapping Strategy and Its Effects on Chemistry Achievement and Motivation*” adlı çalışmada; 11. sınıf öğrencilerinin kimya dersindeki akademik başarıları ve motivasyonları üzerinde zihin haritalama yöntemiyle birlikte kullanılan BİOK tekniğinin etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kontrol gruplu yarı

deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın deney grubunda 32, kontrol grubunda 32 öğrenci yer almaktadır. Araştırma bulgularına göre BİOK tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarılarının mevcut öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ancak motivasyon düzeylerinin benzer olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Dianawati'nin (2020) *“Modifying Think Pair Share (TPS) Based on Cooperative Integrated Reading Composition (CIRC) to Improve Students' Reading Skill and Students' Motivation”* adıyla yaptığı çalışmada; BİOK tekniğine dayalı olarak geliştirilen Düşün-Eşleş-Paylaş tekniğinin öğrencilerin okuma başarılarına ve motivasyonlarına etkisi araştırılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmaya kontrol grubunda 20, deney grubunda 20 olmak üzere 40 öğrenci dâhil edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin başarı ve motivasyon puanları deney grubu lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir.

Tablo 2. BİOK Tekniğiyle Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

BİOK Tekniğiyle Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2012	A. A Zarei	Makale	The Effects of STAD and CIRC on L2 Reading Comprehension and Vocabulary Learning	Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, ayrıntıları hatırlama, özetleme, ana fikrin belirlenmesi, çıkarım yapma, karşı tezin oluşturulması başarıları üzerinde BİOK tekniğinin etkisini belirlemek amaçlanmıştır.	BİOK tekniği uygulanan grup ile diğerleri arasında BİOK uygulanan grup lehine olmak üzere anlamlı farklılık bulunmuştur.
	2013	A. A. Genlott A. Grönlund	Makale	Improving Literacy Skills Through Learning Reading by Writing: The İWTR Method Presented and Tested	BİOK tekniğinin birinci sınıf düzeyinde öğrenim gören yedi yaşındaki öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Uygulama sürecinin sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha uzun, mantıksal akışa uygun, anlaşılır içeriğe sahip metinler ürettikleri, etkileşimlerinin ve iletişimlerinin geliştiği tespit edilmiştir.
	2014	M. Gupta J. Ahuja	Makale	Cooperative Integrated Reading Composition (CIRC): Impact on Reading Comprehension Achievement in English Among	Yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde okuduğunu anlama becerisi üzerinde BİOK tekniğinin etki düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	BİOK tekniğinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
	2015	W. D. W. Gonzales P. L. Torres	Makale	Looking at CIRC through Quantitative Lenses: Can It Improve the Reading Comprehension of Filipino ESL Learners?	BİOK tekniğinin; öğrencilerin okuduğunu anlama, ayrıntıları hatırlama, özetleme, ana fikrin belirlenmesi, becerilerindeki başarı düzeylerini anlamlı şekilde artırdığı ve öğrencilerin daha başarılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.	BİOK tekniğinin; öğrencilerin okuduğunu anlama, ayrıntıları hatırlama, özetleme, ana fikrin belirlenmesi, çıkarım yapma, karşı tezin oluşturulması becerilerindeki başarı düzeylerini artırdığı ve öğrencilerin daha başarılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
	2015	M. A. Karafkan Z. Aghazadeh	Makale	Investigating the Effects of Group Investigation (GI) and Cooperative Integrated Reading and Comprehension (CIRC) as The Cooperative Learning Techniques on Learner's Reading Comprehension	GA ve BİOK tekniklerinin ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin İngilizce dersinde okuduğunu anlama düzeylerine olan etkisini belirlemek ve geleneksel öğretimle karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır.	Araştırma sonuçlarına bakıldığında; işbirlikli öğretim tekniklerinin her ikisinin de geleneksel yöntemle göre öğrencilerin başarısını artırdığı belirlenmiştir.
	2015	F. Mustafa N. M. A. Samad	Makale	Cooperative Integrated Reading and Composition Technique for Improving Content and Organization in Writing	İkinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin İngilizce dersindeki okuma ve yazma becerilerinin gelişimi üzerinde BİOK tekniğinin etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır.	BİOK tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin yazı içerikleri ve düzenleme konusunda kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı oldukları belirlenmiştir.
	2015	Z. Zainuddin	Makale	The Effect of Cooperative Integrated Reading and Composition Technique on Students' Reading Descriptive Text Achievement	İkinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde BİOK tekniğinin etkisini belirlemek amaçlanmıştır.	BİOK tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2'nin Devamı

BİOK Tekniğiyle Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2016	L. V. Christina F. Kristin	Makale	Efektivitas Model Pembelajaran Tipe Group Investigation (GI) Dan Cooperative Integrated Reading And Composition (CIRC) Dalam Meningkatkan Kreativitas Berpikir Kritis Dan Hasil Belajar Ips Siswa Kelas 4	Dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde BİOK tekniğinin etkililiği araştırılmıştır.	BİOK tekniğinin uygulanmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.
	2017	P. D. Cahya L. Sholihah	Makale	The Comparative Study of Using Number Head Together (NHT) and Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Toward Students Reading Ability	Öğrencilerin okuma ve yazma becerisi üzerinde BİOK tekniği ve Numaralı Beraberlik yönteminin karşılaştırmalı olarak etkisi incelenmiştir.	Öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirmede Numaralı Beraberlik yönteminin BİOK tekniğine göre daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
	2017	E. Khuzaemah L. Herawati	Makale	Pembelajaran Menulis Esai Menggunakan Model Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Berbasis Life Skills	Üniversite öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesi için BİOK tekniğinin etkisi araştırılmıştır.	Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazma becerilerinin tüm kategorilerde belirgin bir şekilde ilerleme gösterdiği tespit edilmiştir.
	2017	Z. H. Mubarak G. Rudianto	Makale	Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Technique in Writing Subject of EFL Context	Üniversite öğrencilerinin İngilizce okuma ve yazma becerileri üzerinde BİOK tekniğinin etkililiğini ve öğretim elemanlarının işlerini kolaylaştırma düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.	Heterojen özelliklere sahip küçük gruplarda BİOK tekniğinin uygulanmasının öğrencilerin İngilizce dersinde okuma, yazma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
	2018	E. Erlidawati S. Syarfuni	Makale	The Effect of Cooperative Integrated Reading and Composition on Reading Comprehension of IAIN Lhokseumawe, Indonesia	Üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin akademik başarıları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde BİOK tekniğinin etkisini belirlemek amaçlanmıştır.	BİOK tekniğinin geleneksel yöntemle göre öğrencilerin akademik başarıları ve okuduğunu anlama düzeylerini anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir.
	2018	Masnam, J. Copriad K. Osman	Makale	Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) with Mind Mapping Strategy and Its Effects on Chemistry Achievement and Motivation	11. sınıf öğrencilerinin kimya dersindeki akademik başarıları ve motivasyonları üzerinde zihin haritalama yöntemiyle birlikte kullanılan BİOK tekniğinin etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ancak motivasyon düzeylerinin benzer olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
	2018	M. Hayatina S. A. Fajrina	Makale	Cooperative Integrated Reading Composition to Improve Pupils' Reading Comprehension Achievement and Motivation	Beşinci sınıf düzeyinde eğitimlerine devam eden öğrencilerin okuduklarını anlama başarıları ve motivasyon düzeyleri üzerinde BİOK tekniğinin etkisi araştırılmıştır.	BİOK tekniği öğrencilerin okuma başarıları ve derse yönelik motivasyonlarını geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde etkilemiştir.
	2020	N. Dianawati	Makale	Modifying Think Pair Share (TPS) Based on Cooperative Integrated Reading Composition (CIRC) to Improve Students' Reading Skill and Students	BİOK tekniğine dayalı olarak geliştirilen Düşün-Eşleş-Paylaş tekniğinin öğrencilerin okuma başarılarına ve motivasyonlarına etkisi araştırılmıştır.	Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin başarı ve motivasyon puanları deney grubu lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir.

ÖTBB tekniği ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar.

Ünlü ve Aydın'ın (2011) yaptığı “*Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniğinin İlköğretim Öğrencilerinin Zihinsel Yapılarına Etkisi*” başlıklı araştırmada; Kırıkkale’de bulunan bir ortaokulda sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin Matematik dersinde ÖTBB tekniğinin kullanılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Nitel araştırma deseninin uygulandığı çalışma dört hafta boyunca yürütülmüştür. Çalışmaya 30 öğrenci katılmış ve sürecin sonunda bu öğrencilerden dokuzu belirlenerek beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde; ÖTBB tekniği ile ders yapmanın öğrencilerin Matematik dersine ilişkin tutumlarını olumlu anlamda değiştirdiği, sosyal becerilerinin gelişmesini desteklediği, derse daha aktif şekilde katılmalarını sağladığı, özgüvenlerini artırdığı, öğrenmelerinin kalıcı olmasına yardımcı olduğu belirlenmiştir. Ancak öğrenciler ÖTBB tekniği ile işlenen derslerde; gruptaki bazı öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemesi, başarılı öğrencilerin gruptaki arkadaşlarına söz hakkı tanımaması, başarısız öğrencilerin gruplarda istenmemesi gibi olumsuz yönlerin de olduğunu belirtmiştir.

Ocak ve Küçükilhan’ın (2014) “*İşbirliğine Dayalı Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTBB) Tekniğinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*” başlıklı çalışmalarında; ÖTBB tekniğinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarı ve kalıcılıkları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemi, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen, verilerin toplanmasında ise başarı testi ve görüşme formu kullanılmıştır. Dersler deney grubunda ÖTBB tekniği kontrol grubunda geleneksel yöntemle işlenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen bulgular incelendiğinde; öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılık puanlarının deney grubu lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sorumluluk bilinçlerinin arttığı, sosyal olarak geliştikleri ve aktif öğrenmeyi gerçekleştirdikleri elde edilen diğer bulgular arasındadır.

Akar ve Doymuş (2015) tarafından yapılan “*Birlikte Öğrenme ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümlerinin Fen Bilimleri Dersinde Akademik Başarıya Etkisi (Kars İl Örneği)*” adlı çalışmada; Fen Bilimleri dersinde BÖ ve ÖTBB tekniklerini uygulamanın ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma Kars ilinde bulunan altı ilköğretim okulunda altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda eğitim gören 316 öğrenci ile yürütülmüştür. Ön test-son test deneysel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada her sınıf düzeyinde BÖ ve ÖTBB tekniklerinin uygulandığı iki ayrı deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre BÖ ve ÖTBB tekniklerinin

kullanıldığı deney gruplarının başarılarının birbirine yakın olduğu ve aralarında anlamlı farklılık bulunmadığı, öğretmen merkezli eğitimin devam ettiği kontrol grupları ile BÖ ve ÖTBB tekniklerinin uygulandığı gruplar arasında ise kontrol grupları aleyhine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Baydar'ın (2015) *“Jigsaw ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi”* başlıklı araştırması üniversite öğrencileri düzeyinde yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inanç ve akademik başarıları üzerinde Jigsaw ve ÖTBB tekniklerinin etkisi araştırılmıştır. Artvin Çoruh Üniversitesi'nde öğrenimlerine devam eden Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü ikinci sınıf öğrencilerinin katıldığı çalışmada karma yöntem ve kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılmıştır. ÖTBB grubunda 20, Jigsaw grubunda 20 olmak üzere 40 öğrenciye çalışmada yer verilmiştir. Araştırma verilerinin elde edilmesinde akademik başarı testi, epistemolojik inanç ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin epistemolojik inançları üzerinde Jigsaw tekniğinin, akademik başarıları üzerinde ise ÖTBB tekniğinin daha etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerden elde edilen nitel verilerde işbirlikli öğretim tekniklerinin; öğrencilerin öz güvenini geliştirdiği, araştırma yapması için teşvik ettiği, başarıya yönelik güdülenmesini kolaylaştırdığı, derse ilişkin daha olumlu bir tutuma sahip olmalarını sağladığı, öğrendiklerinin zihinlerinde daha kalıcı olmasını desteklediği, üstbilişsel becerilerini artırırken öğrenme kaygılarının azalmasına yardımcı olduğu tespit edilmiştir.

Çalıklar (2015) tarafından *“Atom Kuramlarının Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarıları, Epistemolojik İnançları ve Öğrenmelerinin Kalıcılığı Üzerine Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ve Takım Oyun Turnuva Yönteminin Etkisi”* adlı çalışmada; üniversite öğrencilerine ÖTBB ve TOT teknikleriyle uygulanan derslerin, onların akademik başarıları, epistemolojik inançları ve öğrenme kalıcılıkları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kontrol gruplu yarı deneysel desenin uygulandığı çalışmada iki deney bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Katılımcılar; ÖTBB grubunda 26, TOT grubunda 24 ve kontrol grubunda 54 olmak üzere Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Bölümü birinci sınıfında öğrenimlerine devam eden 104 öğrenciden oluşmaktadır. Bir dönem boyunca yürütülen çalışmada; ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Verilerin toplanması için nicel boyutta ön bilgi testi, akademik başarı testi, epistemolojik inanç ölçeği; nitel boyutta ise görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde; ÖTBB ve TOT tekniklerinin uygulandığı öğrencilerin geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı öğrencilere göre daha başarılı olduğu, ÖTBB ve TOT

arasında ise TOT tekniğinin uygulandığı öğrencilerin daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Kalıcılık açısından ise ÖTBB ve TOT tekniklerinin geleneksel yöntemden daha başarılı olduğu ancak kendi aralarında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel boyuttaki verilere bakıldığında; öğrencilerin, ÖTBB ve TOT ile ders yapmanın eğlenceli, teşvik edici olduğunu, gruplarda yapılan tartışmalar neticesinde öğrenmelerinin daha kalıcı olduğunu, düzenli ders çalışma alışkanlığı edindiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Aksoy ve Gürbüz (2016) tarafından “7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi “Yaşamımızdaki Elektrik” Ünitesinin Öğretiminde İki Farklı İşbirlikli Öğretim Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkileri” adıyla yapılan araştırmada; öğrencilerin akademik başarıları üzerinde GA ve ÖTBB tekniklerinin etkisini belirlemek amaçlanmıştır. İlköğretim yedinci sınıf düzeyinde yürütülen ve kontrol grupsuz deneysel desene uygun olarak yapılan çalışmada iki deney grubunda toplam 56 öğrenci yer almaktadır. Dört hafta süren çalışma sonucunda her iki yöntemle öğretim gören öğrencilerin akademik başarıların arttığı ancak ÖTBB tekniği ile eğitim gören öğrencilerin puanları ile GA tekniği ile ders gören öğrencilerin puan ortalamaları arasında ÖTBB lehine olmak üzere anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır.

Kartal ve Özbek’in (2016) yaptığı “İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden ÖTBB Tekniğiyle İşlenen İngilizce Dersine İlişkin Öğrenci Görüşleri” adlı ikinci sınıf üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada; İngilizce dersinde ÖTBB tekniği uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve kişiler arası ilişkileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tek gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmaya 25 öğrenci dâhil edilmiş, öğrencilere haftada beş saat olmak üzere sekiz hafta boyunca ÖTBB tekniğine uygun şekilde planlaması yapılan İngilizce dersi verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ÖTBB tekniği ile ders işlemenin öğrencilerin akademik başarılarını, derse yönelik tutumlarını ve kişilerarası iletişim becerilerini olumlu olarak etkilediği, bu şekilde ders işlemekten memnun oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

İlgaz ve Çelen (2017) tarafından “Ayrılıp Birleşme ve ÖTBB (Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri) Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Akademik Başarıya Etkisinin Karşılaştırılması” adıyla yapılan araştırmada; altıncı sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları üzerinde Jigsaw ve ÖTBB tekniklerinin karşılaştırmalı olarak etkisi araştırılmıştır. Ön test-son test kontrol grupsuz deneysel desenin kullanıldığı çalışmada iki deney grubunda toplam 48 öğrenci bulunmaktadır. Deney gruplarına toplamda 15’er saat uygulama yapılmış ve sonrasında her iki grubun akademik başarı puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında tekniklerin uygulandığı gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Gülsar, Tapan-Broutin ve İlkörücü (2018) tarafından yapılan “*İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Başarısına Etkisi ve Öğrencilerin Yönteme İlişkin Görüşleri*” başlıklı çalışmada; Matematik dersinde ÖTBB tekniğini kullanmanın öğrencilerin, akademik başarıları üzerindeki etkisi ve uygulanan yönteme ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmaya Bursa ilinde bir ortaokulda beşinci sınıf düzeyinde öğrenimlerine devam eden 49 öğrenci katılmıştır. Kontrol gruplu ön test-son test yöntemi kullanılmış; nicel veriler başarı testi, nitel veriler ise görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Uygulama haftada beş saat olmak üzere beş hafta boyunca devam etmiştir. Araştırma bulgularına göre; ÖTBB tekniğiyle ders işleyen öğrencilerin mevcut müfredatla ders işleyen öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Nitel bulgularda öğrenciler, ÖTBB tekniğinin ders sürecinde kullanılmasının; beraber çalışmanın öğrenilmesi, başarıları düşük öğrencilerin notlarının yükselmesi, süreçte yapılan küçük sınavlar sayesinde esas sınava daha iyi hazırlanılması, başarılı olmaya ilişkin motivasyonlarının artması, derslerin daha eğlenceli ve zevkli, hale gelmesini sağladığını ifade etmiştir.

Aydoğan’ın (2019) “*Simülasyon Destekli İşbirlikli Öğretim Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen’e Yönelik Tutumlarına Etkisi: DNA ve Genetik Kod Ünitesi*” adlı çalışmasında Fen Bilgisi dersinde simülasyon desteği verilerek uygulanan ÖTBB tekniğinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Çalışma grubunu Şanlıurfa’nın Siverek ilçesinde bir İmam Hatip Ortaokulu’nda sekizinci sınıf düzeyinde öğrenimlerine devam eden 105 öğrenci oluşturmaktadır. 24 kız ve 25 erkek öğrenciden oluşan iki deney grubu ve 24 kız ve 32 erkek öğrenciden oluşan iki kontrol grubuyla çalışma yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre akademik başarı ve tutum puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney gruplarında yer alan kız ve erkek öğrenciler karşılaştırıldığında ise kız öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız, Çalık ve Şimşek (2019) tarafından yapılan “*Gaz Kanunları Konusunun Öğretiminde Üç Farklı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkisi*” adlı çalışmada; ÖTBB, BSBÖ ve Sanal Ortamda İşbirlikli Öğrenme (SOİÖ) tekniklerinin Fen Bilimleri öğretmen adaylarının akademik başarıları, tutumları üzerindeki etkisinin ve teknikler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Nicel araştırma desenleri arasında bulunan karşılaştırma gruplu ön test- son test yarı deneysel desen kullanıldığı çalışmaya ÖTTB grubunda 31, BSBÖ grubunda 34, SOİÖ grubunda 34 olmak üzere toplamda 99 öğrenci

katılmıştır. Uygulama haftada iki saat olmak üzere beş haftalık bir süreçte yürütülmüştür. Elde edilen bulgulara göre SOİÖ grubundaki öğretmen adaylarının tutum puanlarının diğerlerine göre daha fazla arttığı, ancak diğer iki yöntemdeki öğrencilerin SOİÖ grubundakilere kıyasla daha olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin tutumlarını geliştirmede SOİÖ, akademik başarılarını geliştirmede BSBÖ tekniğinin diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Şahin'in (2020) *“Dijital Destekli İşbirlikli Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Yönteminin Fen Bilimleri Dersinin Akademik Başarısına Etkisi”* adıyla yürütülen çalışmasında; altıncı sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları üzerinde dijital destekli ÖTBB tekniğini kullanmanın etkisi araştırılmıştır. Bingöl ili Karlıova ilçesine bağlı bir köy okulunda uygulanan çalışmaya dijital destekli ÖTBB grubunda 16, ÖTBB grubunda 16 olmak üzere toplamda 32 öğrenci katılmıştır. Ön test-son test karşılaştırma gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırma iki hafta ve haftada dört saat olmak üzere toplamda sekiz saatlik bir süreçte yapılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında; her iki teknikle de ders işleyen öğrencilerin ön test-son test bulgularında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Ancak iki grubun puanları karşılaştırıldığında dijital destekli ÖTBB grubunda yer alan öğrencilerin ÖTBB grubundaki öğrencilere kıyasla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3. ÖTBB Tekniğıyle Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

ÖTBB Tekniğıyle Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2011	M. Ünlü S. Aydıntan	Makale	Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniğinin İlköğretim Öğrencilerinin Zihinsel Yapılarına Etkisi	Sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik dersinde ÖTBB tekniğinin kullanılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesine çalışılmıştır.	ÖTBB tekniğinin; öğrencilerin matematiğe ilişkin tutumlarında olumlu değiştirdiği, sosyal becerilerinin gelişmesini desteklediği, derse daha aktif şekilde katılmalarını sağladığı, özgüvenlerini artırdığı, öğrenmelerinin kalıcı olmasına yardımcı olduğu belirlenmiştir.
	2014	G. Ocak S. Küçükilhan	Makale	İşbirliğine Dayalı Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTBB) Tekniğinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi	ÖTBB tekniğinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarı ve kalıcılıkları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.	Öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılık puanlarının deney grubu lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.
	2015	M. S. Akar K. Doymuş	Makale	Birlikte Öğrenme ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümlerinin Fen Bilimleri Dersinde Akademik Başarıya Etkisi (Kars İl Örneği)	Fen Bilimleri dersinde BÖ ve ÖTBB tekniklerini uygulamanın ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.	Deney gruplarının başarılarının birbirine yakın olduğu ve aralarında anlamlı farklılık bulunmadığı, öğretmen merkezli eğitimin devam ettiği kontrol grupları ile BÖ ve ÖTBB tekniklerinin uygulandığı gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
	2015	A. Baydar	Doktora Tezi	Jigsaw ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi	Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inanç ve akademik başarıları üzerinde Jigsaw ve ÖTBB tekniklerinin etkisi araştırılmıştır.	Öğrencilerin epistemolojik inançları üzerinde Jigsaw yönteminin, akademik başarıları üzerinde ise ÖTBB tekniğinin daha etkili olduğu görülmektedir.
	2015	Ş. Çalık	Yüksek Lisans Tezi	Atom Kuramlarının Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarıları, Epistemolojik İnançları ve Öğrenmelerinin Kalıcılığı Üzerine Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ve Takım Oyun Turnuva Yönteminin Etkisi	Üniversite öğrencilerine BİÖK ve TOT teknikleriyle uygulanan derslerin, onların akademik başarıları, epistemolojik inançları ve öğrenme kalıcılıkları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	ÖTBB ve TOT tekniklerinin uygulandığı öğrencilerin geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı öğrencilere göre daha başarılı olduğu, ÖTBB ve TOT arasında ise TOT tekniğinin uygulandığı öğrencilerin daha başarılı olduğu belirlenmiştir.
	2016	G. Aksoy F. Gürbüz	Makale	7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi “Yaşamımızdaki Elektrik” Ünitesinin Öğretiminde İki Farklı İşbirlikli Öğretim Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkileri	Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde GA ve ÖTBB tekniklerinin etkisini belirlemek amaçlanmıştır.	BÖ ve ÖTBB tekniklerinin kullanıldığı deney gruplarının başarılarının birbirine yakın olduğu ve aralarında anlamlı farklılık bulunmadığı, bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 3'ün devamı

ÖTBB Tekniğiyle Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2016	Ş. Kartal R. Özbek	Makale	İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden ÖTBB Tekniğiyle İşlenen İngilizce Dersine İlişkin Öğrenci Görüşleri	İngilizce dersinde ÖTBB tekniği uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve kişiler arası ilişkileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	ÖTBB tekniği ile ders işlemenin öğrencilerin akademik başarılarını, derse yönelik tutumlarını ve kişilerarası iletişim becerilerini olumlu olarak etkilediği, bu şekilde ders işlemekten memnun oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.
	2017	S. İlğaz A. Çelen	Makale	Ayrılp Birleşme ve ÖTBB (Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri) Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Akademik Başarıya Etkisinin Karşılaştırılması	Altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde Jigsaw ve ÖTBB tekniklerinin karşılaştırmalı olarak etkisi araştırılmıştır.	Araştırma sonuçlarına bakıldığında tekniklerin uygulandığı gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.
	2018	A. Gülsar M. S. Tapan- Broutin Ş. İlkörücü	Makale	İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Başarısına Etkisi ve Öğrencilerin Yönteme İlişkin Görüşleri	Matematik dersinde ÖTBB tekniğini kullanmanın öğrencilerin, akademik başarıları üzerindeki etkisi ve uygulanan yöntemle ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	ÖTBB tekniğiyle ders işleyen öğrencilerin mevcut müfredatla ders işleyen öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek başarı gösterdikleri belirlenmiştir.
	2019	A. Aydoğan	Yüksek Lisans Tezi	Simülasyon Destekli İşbirlikli Öğretim Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen'e Yönelik Tutumlarına Etkisi: DNA ve Genetik Kod Ünitesi	Fen dersinde simülasyon desteği verilerek uygulanan ÖTBB tekniğinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır.	Deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre akademik başarı ve tutum puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
	2019	E. Yıldız Ş. Çalıklar Ü. Şimşek	Makale	Gaz Kanunları Konusunun Öğretiminde Üç Farklı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkisi	ÖTBB, BSBÖ ve Sanal Ortamda İşbirlikli Öğrenme (SOİÖ) tekniklerinin Fen Bilimleri öğretmen adaylarının akademik başarıları, tutumları ve yöntemler hakkında görüşlerinin belirlenmesine çalışılmıştır.	SOİÖ grubundaki öğretmen adaylarının tutum puanlarının diğerlerine göre daha fazla arttığı, ancak diğer iki teknikteki öğrencilerin SOİÖ grubundakilere kıyasla daha olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.
	2020	E. Şahin	Yüksek Lisans Tezi	Dijital Destekli İşbirlikli Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Yönteminin Fen Bilimleri Dersinin Akademik Başarısına Etkisi	Altıncı sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları üzerinde dijital destekli ÖTBB tekniğini kullanmanın etkisi araştırılmıştır.	Her iki yöntemle de ders işleyen öğrencilerin ön test-son test bulgularında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Ancak iki grubun puanları karşılaştırıldığında Dijital destekli ÖTBB grubunda yer alan öğrencilerin ÖTBB grubundaki öğrencilere kıyasla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

ÖTBB tekniği ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar.

Jalilifar'ın (2010) "*The Effect of Cooperative Learning Techniques on College Students' Reading Comprehension*" adlı çalışmasında; ÖTBB ve GA tekniklerinin İngilizce dersinde okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. İran'ın Dehdasht şehrinde üniversiteye devam eden aynı zamanda da İngilizce dil kursuna giden 90 kadın katılımcıya araştırmada yer verilmiştir. 30'ar kişiden oluşan iki deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney gruplarında ÖTBB ve GA teknikleri kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre ÖTBB tekniğinin uygulandığı öğrencilerin puanları ile GA tekniği ve geleneksel yöntemin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiş, GA grubu ile kontrol grubu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanmamıştır.

Tiantong ve Teemuangsai'nin (2013) yaptıkları "*Student Team Achievement Divisions (STAD) Technique through the Moodle to Enhance Learning Achievement*" adlı çalışmada; üniversite öğrencilerinin bilgisayar programlama dersindeki başarıları üzerinde ÖTBB tekniğinin etkisi araştırılmıştır. Tek gruplu ön test-son test deneysel desenin uygulandığı çalışmaya 20 öğrenci dâhil edilmiştir. Dört gruba ayrılmış öğrencilere bilgisayar programlama dersindeki analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları ÖTBB tekniğine uygun olarak verilmiştir. Öğrencilerin ön test-son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiş ve ÖTBB tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ahmad (2015) tarafından yapılan "*Improving Students Skills in Translations by Using Students-Teams Achievement Division (STAD) Technique*" adlı çalışmada; Endonezya Devlet İslam Üniversitesi'nde eğitim görmekte olan öğrencilerin İngilizce çeviri becerilerinin geliştirilmesi üzerinde ÖTBB tekniğinin etkisi araştırılmıştır. Ön test-son test tek gruplu deneysel desen tekniğinin uygulandığı çalışmaya 23 öğrenci dâhil edilmiştir. Dört-beş kişilik gruplara ayrılan öğrencilerin ön test sonuçlarına göre İngilizce çeviri puan ortalamaları 66 iken ÖTBB tekniği uygulamasından sonra yapılan son test puan ortalamalarının 86'ya yükseldiği sonucuna ulaşılmış, ÖTBB tekniği uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Gambari, Yusuf ve Thomas'ın (2015) "*Effects of Computer-Assisted STAD, LTM and ICI Cooperative Learning Strategies on Nigerian Secondary School Students' Achievement, Gender and Motivation in Physics*" başlıklı çalışmada; Nijerya'da ortaokul düzeyinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Fizik dersindeki akademik başarı ve motivasyonları

üzerinde bireyselleştirilmiş bilgisayarla desteklenmiş BİOK ve BÖ tekniklerinin etkisi araştırılmıştır. Kontrol grupsuz deneysel desenin kullanıldığı çalışmada bilgisayarla desteklenmiş BİOK grubunda 45, BÖ grubunda 45 olmak üzere toplamda 90 öğrenci katılmıştır. İki haftalık bir süreçte yürütülen çalışmada veriler akademik başarı testi, motivasyon ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde; bireyselleştirilmiş bilgisayar destekli ÖTBB ve BÖ teknikleriyle ders alan öğrencilerin akademik başarı ve motivasyon puanları karşılaştırılmıştır. Bireyselleştirilmiş bilgisayar destekli ÖTBB tekniğiyle ders alan öğrencilerin akademik başarı ve motivasyon puanlarının BÖ tekniğiyle ders alan öğrencilerin puanlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı, cinsiyetler arasında ise anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Yusuf, Natsir ve Hanum'un (2015) yaptığı "*A Teacher's Experience in Teaching with Student Teams-Achievement Division (STAD) Technique*" adlı çalışmada üniversite öğrencilerinin İngilizce okuma başarılarının yükseltilmesinde ÖTBB tekniğinin etkisi araştırılmıştır. Nitel araştırma tekniği kullanılarak yapılan çalışmada 90 dakika olarak planlanan ders öğretmenler tarafından ÖTBB tekniği ile uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından uygulamalar gözlem yoluyla takip edilmiş ve uygulama sonrasında öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Araştırmacıların yaptıkları gözlem sonuçlarına göre öğretmenler, ÖTBB uygulamalarında önceden belirlenen bazı prosedürleri tam olarak uygulayamamıştır. Bu anlamda öğretmenlerin eksiklikleri bulunmaktadır. Görüşme sonunda öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre ÖTBB tekniği ile İngilizce dersi işlemenin daha etkili olduğu ve öğrencilerin okuma başarılarında artışın görüldüğü belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ÖTBB tekniği ile ders işlemenin öğrencilerin okuma başarısını artırdığı ve uygulamalardaki sorunlar giderilirse daha etkili sonuçların alınabileceği vurgulanmıştır.

Zubaidillah, Kirana ve Poedjiastoeti'nin (2016) yaptığı "*Development of STAD Cooperative Based Learning Set Assisted with Animation Media to Enhance Students*" başlıklı çalışma; yedinci sınıf düzeyinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Fen dersine ilişkin başarıları üzerinde animasyon destekli ÖTBB tekniğinin etkisini saptamak amacıyla yapılmıştır. Endonezya'da bir ortaokulda yapılan çalışmada 30 öğrenci çalışmaya katılmış, ön test-son test kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir anket uygulanmıştır. Çalışma süresince hazırlanan bir ders planı takip edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının ve bilişsel öğrenme çıktılarının arttığı tespit edilmiştir.

Gambari ve Yusuf'un (2017) "*Relative Effectiveness of Computer-Supported Jigsaw II, STAD and TAI Cooperative Learning Strategies on Performance, Attitude, and Retention*

of Secondary School Students in Physics.” adlı çalışması; Nijerya’da bir lisede öğrenimlerine devam öğrencilerin Fizik dersine yönelik akademik başarı, tutum ve öğrenme kalıcılıkları üzerinde işbirlikli öğretim yöntemine göre geliştirilen ÖTBB, Jigsaw II ve TDB tekniklerinin etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma dört ayrı lisede 167 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma verileri başarı testi, tutum ölçeği bilgisayar destekli öğrenme paketi aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre Bireyselleştirilmiş Bilgisayar Öğretimiyle (BSÖ) kıyaslandığında; diğer üç tekniğin de öğrencilerin tutumları üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin performansı üzerinde diğerlerinden daha yüksek bir etki düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. BSÖ ve işbirlikli diğer teknikler arasında öğrenme kalıcılığı açısından anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır.

Shafiee ve Khavaran’ın (2017) yaptığı “*Effects of Cooperative Learning on Vocabulary Achievement of Reflective/Impulsive Iranian EFL Learners*” adlı çalışmada; İran’da üniversite düzeyindeki öğrencilerin söz varlıklarının gelişmesi üzerinde ÖTBB tekniğinin etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya 90 öğrenci katılmış ve her birinde 30 olmak üzere iki deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Öğrencilere dürtüsel ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen Oxford Yerleştirme Testi uygulanmış, elde edilen sonuçlara göre dürtüsel davranan öğrenciler ilk deney grubuna, yansıtıcı düşünen öğrenciler diğer deney grubuna yerleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise karma olarak hem yansıtıcı öğrenciler hem de dürtüsel öğrencilere yer verilmiştir. Öğrencilere uygulamanın başında ön test sonunda ise son test uygulanmıştır. 10 hafta süren uygulamada deney gruplarında yer alan öğrencilere ÖTBB tekniği ile kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel yöntemle kelime öğretimi için çalışmalar yapılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde; ÖTBB tekniği ile ders yapılan deney grupları ile geleneksel yöntemle ders yapılan kontrol grubu arasında deney grupları lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grupları arasında yansıtıcı grupta yer alan öğrencilerin dürtüsel gruptaki öğrencilere göre daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Kim (2018) tarafından yapılan “*A Study on The Influence of Korean Middle School Students' Relationship Through Science Class Applying STAD Cooperative Learning*” başlıklı çalışmada; Kore’de ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilere ÖTBB tekniğinin öğrencilerin sosyal ağ iletişimleri üzerindeki etkisini belirlemek, grupta tercih edilen öğrenci özelliklerinin neler olduğu, grup içi iletişim ağının belirlenmesi amaçlanmıştır. Fen dersi kapsamında yürütülen çalışmada sosyal ağ analizi yöntemi uygulanmıştır. Çalışmaya ortaokul ikinci sınıf düzeyinde 30 kız öğrenci katılmış ve beş hafta boyunca uygulama yapılmıştır. Veriler öğretmen görüşmesi ve ilişki analizi aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın

sonuçlarına göre ÖTBB tekniği uygulamasının; gruptaki iletişim düzeyini yükselttiği, etkileşimi teşvik ettiği, daire tipi sosyal ağı öne çıkarttığı belirlenmiştir. Ayrıca, popüler öğrencilerin grup faaliyetlerinin yürütülmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve grup araştırmalarının yapılmasında öncülük ettikleri saptanmıştır.

Fika'nın (2020) "*The Effectiveness of Jigsaw and STAD (Student Teams Achievement Division) Cooperative Learning Model on Pharmaceutical Mathematics*" adıyla yaptığı araştırmada; Eczacılık bölümünde okuyan öğrencilerin Farmasötik Matematik dersindeki başarıları üzerinde ÖTBB ve Jigsaw tekniklerinin etkisi araştırılmıştır. Ön test-son test karşılaştırma gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada ÖTBB tekniğinin uygulandığı grupta 33, Jigsaw yönteminin uygulandığı grupta 33 olmak üzere toplamda 66 öğrenci yer almıştır. Dersler gruplardan birine ÖTBB, diğerine Jigsaw teknikleri kullanılarak işlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; Farmasötik Matematik öğretiminde Jigsaw tekniği ÖTBB tekniğinden daha etkili olmaktadır.

Tablo 4. ÖTBB Tekniğiyle Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

ÖTBB Tekniğiyle Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2010	A. Jalilifar	Makale	The Effect of Cooperative Learning Techniques on College Students' Reading Comprehension	ÖTBB ve GA tekniklerinin İngilizce dersinde okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.	ÖTBB tekniğinin uygulandığı öğrencilerin puanları ile GA tekniği ve geleneksel yöntemin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiş, GA ile kontrol grubu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanmamıştır.
	2013	M. Tiantong S. Teemuangsai	Makale	Student Team Achievement Divisions (STAD) Technique through the Moodle to Enhance Learning Achievement	Üniversite öğrencilerinin bilgisayar programlama dersindeki başarıları üzerinde ÖTBB tekniğinin etkisi araştırılmıştır.	Öğrencilerin puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiş ve ÖTBB tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
	2015	S. Ahmad	Makale	Improving Students Skills in Translations by Using Students-Teams Achievement Division (STAD) Technique	Üniversite öğrencilerinin İngilizce çeviri becerilerinin geliştirilmesi üzerinde ÖTBB tekniğinin etkisi araştırılmıştır.	ÖTBB uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.
	2015	I. A. Gambrari M. O. Yusuf, D. A. Thomas	Makale	Effects of Computer-Assisted STAD, LTM and ICI Cooperative Learning Strategies on Nigerian Secondary School Students'	Ortaokul öğrencilerinin fizik dersindeki akademik başarı ve motivasyonları üzerinde bireyselleştirilmiş bilgisayarla desteklenmiş BİOK ve BÖ tekniklerinin etkisi araştırılmıştır.	Bireyselleştirilmiş bilgisayar destekli ÖTBB tekniğiyle ders alan öğrencilerin akademik başarı ve motivasyon puanlarının BÖ tekniğiyle ders alan öğrencilerin puanlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.
	2015	Y. Q. Yusuf Y. Natsir L. Hanum	Makale	A Teacher's Experience in Teaching with Student Teams-Achievement Division (STAD) Technique	Üniversite öğrencilerinin İngilizce okuma başarılarının yükseltilmesinde ÖTBB tekniğinin etkisi araştırılmıştır.	Araştırma sonucunda ÖTBB tekniği ile ders işlemenin öğrencilerin okuma başarısını artırdığı ve uygulamalardaki sorunlar giderilirse daha etkili sonuçların alınabileceği vurgulanmıştır.

Tablo 4'ün Devamı

ÖTBB Tekniğiyle Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2016	M. M. Zubaidillah T. Kirana S. Poedjiastoeti	Makale	Development of STAD Cooperative Based Learning Set Assisted with Animation Media to Enhance Students	Yedinci sınıf düzeyinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Fen dersine ilişkin başarıları üzerinde animasyon destekli ÖTBB tekniğinin etkisini saptamak amacıyla yapılmıştır.	Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının ve bilişsel öğrenme çıktılarının arttığı tespit edilmiştir.
	2017	A. I. Gambari M. O. Yusuf	Makale	Relative Effectiveness of Computer-Supported Jigsaw II, STAD and TAI Cooperative Learning Strategies on Performance, Attitude, and Retention of Secondary School Students in Physics.	Lise öğrencilerinin fizik dersine yönelik akademik başarı, tutum ve öğrenme kalıcılıkları üzerinde işbirlikli öğretim yöntemine göre geliştirilen ÖTBB, Jigsaw II ve TDB tekniklerinin etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.	Bireyselleştirilmiş Bilgisayar Öğretimiyle (BSÖ) kıyaslandığında; diğer üç tekniğin de öğrencilerin tutumları üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin performansı üzerinde diğerlerinden daha yüksek bir etki düzeyine sahip olduğu saptanmıştır.
	2017	S. Shafiee S. R. Khavaran	Makale	Effects of Cooperative Learning on Vocabulary Achievement of Reflective/Impulsive Iranian EFL Learners	İran'da üniversite düzeyindeki öğrencilerin söz varlıklarının gelişmesi üzerinde ÖTBB tekniğinin etkisi araştırılmıştır.	ÖTBB tekniği ile ders yapılan deney grupları ile geleneksel teknikle ders yapılan kontrol grubu arasında deney grupları lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.
	2018	D. Kim	Makale	A Study on The Influence of Korean Middle School Students' Relationship Through Science Class Applying STAD Cooperative Learning	Ortaokul öğrencilerinin ÖTBB tekniğinin öğrencilerin sosyal ağ iletişimleri üzerindeki etkisini belirlemek, grupta tercih edilen öğrenci özelliklerinin neler olduğu, grup içi iletişim ağını belirlenmesi amaçlanmıştır.	ÖTBB tekniği uygulamasının; gruptaki iletişim düzeyini yükselttiği, etkileşimi teşvik ettiği, daire tipi sosyal ağı öne çıkarttığı belirlenmiştir.
	2020	R. Fika	Makale	The Effectiveness of Jigsaw and STAD (Student Teams Achievement Division) Cooperative Learning Model on Pharmaceutical Mathematics	Eczacılık bölümünde okuyan öğrencilerin Farmasötik Matematik dersindeki başarıları üzerinde ÖTBB ve Jigsaw tekniklerinin etkisi araştırılmıştır.	Araştırma sonuçlarına göre; Farmasötik Matematik öğretiminde Jigsaw yöntemi ÖTBB tekniğinden daha etkili olmaktadır.

Jigsaw tekniği ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar.

Avcı ve Fer'in (2004) yaptığı "*Birleştirme II Tekniği ile Oluşturulan İşbirliğine Dayalı Öğrenme Ortamının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi: Kartal Mesleki Eğitim Merkezi'nde Bir Durum Çalışması*" adlı çalışmaya, mesleki eğitim merkezine devam eden yaş ortalaması 17 olan 34 öğrenci katılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel sonuçlara bakıldığında; tek gruplu ön test-son test uygulamasının yapıldığı çalışmada Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Öğrencilerin Jigsaw II tekniğinin kullanılmasına ilişkin olarak olumlu düşünceleri genel hatlarıyla; iletişim ve grupla okuma, birlikte çalışma becerilerini geliştirdiği, sınıfta daha demokratik bir öğrenme ortamı oluşturduğu şeklinde özetlenebilir. Olumsuz görüşlerin ise fazla olmadığı ancak öğrencilerin çalışma boyunca grup okumalarında kullanılan metinlerin görsel açısından yetersiz olmasını eleştirdikleri görülmüştür. Bu eleştiri de Jigsaw II tekniğine doğrudan değil uygulamanın hazırlık aşamasında daha dikkatli olunması gerektiğine yöneliktir. Jigsaw II tekniğinin örgün öğretimde farklı öğretim basamaklarına devam eden öğrencilerin yanı sıra bu çalışmada olduğu gibi farklı nedenlerle okullardan ayrılarak meslek edinmek için eğitim alan bireylere de uygulanabileceği belirtilmiştir.

Baş'ın (2009) "*İngilizce Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Erişisi, Derse Karşı Tutumlarına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi*" adıyla yaptığı araştırma; altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin İngilizce dersindeki erişisi, tutum ve öğrenme kalıcılıkları üzerinde Jigsaw II tekniğinin etkisinin tespiti amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya'da bir ilköğretim okulunda öğrenimlerine devam eden deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 olmak üzere 40 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesinde erişisi testi ve tutum ölçeği kullanılmış olup uygulama haftada dört saat olmak üzere dört hafta boyunca yapılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin erişisi, tutum ve öğrenme kalıcılıkları üzerinde Jigsaw II tekniğinin kullanıldığı deney grubu lehine olmak üzere anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir.

Demir (2012) tarafından yapılan "*An Evaluation of The Combined Use of Creative Drama and Jigsaw II Techniques According to The Student Views: Case of A Measurement and Evaluation Course*" adlı araştırma; Burdur Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde üçüncü sınıf düzeyinde öğrenimlerine devam eden toplamda 273 öğrencinin Ölçme-Değerlendirme dersindeki başarıları üzerinde drama yöntemiyle birleştirilmiş Jigsaw II tekniğinin etkisini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Öğrenciler Jigsaw II tekniği ve drama

etkinliklerini birleştirerek iki hafta süreyle toplamda altı saat boyunca çalışma yapmıştır. Jigsaw II tekniğine uygun olarak grup etkinliklerini yapmış ancak son etkinlikte drama tekniğini kullanmışlardır. Nitel araştırma deseninin uygulandığı araştırmada başlarda yöntemi uygulamakta ve grupla birlikte çalışmakta zorlanan öğrencilerin süreç içerisinde bu zorlukların üstesinden geldikleri ve verimli bir çalışma yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler grup çalışmasının sonucunda; arkadaşlarıyla kurdukları iletişimin arttığını, grupla çalışma konusunda deneyim kazandıklarını, derste öğrendiklerinin gerçek hayatla bağlantısını kurmayı öğrendiklerini belirtmiştir. Ayrıca dersi bu şekilde yapmanın alıştıklarından biraz farklı ama daha zevkli olduğunu ifade etmiştir.

Kartal'ın (2012) *“10. Sınıf İngilizce Dersi Öğrencilerinin Kelime Öğrenmelerinde İşbirlikli Öğrenmenin Etkisinin İncelenmesi”* başlıklı araştırma Çanakkale'nin Ezine ilçesinde bulunan bir devlet lisesinde öğrenimlerine devam eden 10. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada Jigsaw tekniği ile mevcut öğrenme tekniğinin İngilizce kelime öğrenme başarıları ve öğrendiklerinin kalıcılığı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Uygulamada elde edilen bulgular incelendiğinde Jigsaw tekniğiyle ders işleyen öğrencilerin puanlarının kelime öğrenme ve hatırlama düzeylerinin mevcut öğrenme yöntemiyle ders işleyen öğrencilerin puanlarına göre istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca öğrenciler işbirlikli öğretime daha olumlu bir yaklaşım sergilemişlerdir. Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrendiklerinin kalıcılığını artırdığı ifade edilmiştir.

Evcim ve İpek (2013) tarafından yapılan *“Effects of Jigsaw II on Academic Achievement in English Prep Classes”* başlıklı çalışmada; Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde öğrenim gören İngilizce hazırlık sınıfındaki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde Jigsaw II tekniğinin etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmaya; Jigsaw yönteminin uygulandığı deney grubunda 24, mevcut öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubunda 24 olmak üzere toplamda 48 öğrenci heterojenliğe dikkat edilerek dâhil edilmiştir. Bir hafta içinde üç defa uygulanan çalışmada başarı testi orta düzey zorlukta olacak şekilde hazırlanmış ve ön test-son test olarak kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler altı kişilik dört gruba ayrılarak İngilizce konuları arasında yer alan *“The Present Perfect Tense”*i öğrenmeleri için etkinlikler yapmıştır. Araştırma sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Yılar, Şimşek, Topkaya ve Balkaya (2015) tarafından yapılan *“İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Akademik Başarılarına*

Etkileri” adlı çalışmada; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü’nde ikinci sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerinde Jigsaw tekniği ile Okuma-Yazma-Uygulama (OYU) tekniğinin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kontrol grupsuz karşılaştırmalı ön test-son test deneysel yöntem kullanılmıştır. Atatürk Üniversitesi’nde yapılan araştırmaya iki deney grubunda yer alan toplamda 85 öğrenci katılmış ve beş hafta süreyle uygulama yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre her iki grubun da son test sonuçlarının ön test sonuçlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı ancak birbirleri ile karşılaştırıldığında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Arslan (2016) tarafından yapılan “*Effect of Jigsaw I Technique on Teaching Turkish Grammar*” başlıklı araştırmada; Jigsaw I tekniğinin Türkçe dil bilgisi öğretimine yönelik olarak sekizinci sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etki düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Kontrol gruplu ön test-son test deneysel araştırma deseninin kullanıldığı çalışma deney grubunda 30, kontrol grubunda 26 olmak üzere toplamda 56 öğrenciyle yürütülmüştür. Üç hafta boyunca toplamda dokuz saatlik bir uygulama yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Jigsaw I tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde belirleyici bir etki oluşturmadığı şeklindedir.

Koç, Yıldız, Çalık ve Şimşek (2016) tarafından “*Effect of Jigsaw II, Reading-Writing-Presentation, and Computer Animations on The Teaching of ‘Light’ Unit*” adıyla yapılan araştırmada; Jigsaw II, Okuma-Yazma-Sunum (OYS) teknikleri ve bilgisayar animasyonlarının öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve epistemolojik inançları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma grubunu Erzurum ilinde yer alan iki ortaokulda öğrenimlerine devam eden yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Jigsaw II grubunda 24, OYS grubunda 22, bilgisayar animasyon grubunda 25 olmak üzere toplamda 71 öğrenciye çalışmada yer verilmiştir. Veri toplama araçları olarak başarı testi, tutum ölçeği ve epistemolojik inanç ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre; Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılığı üzerinde diğer yöntemlerle istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir. Jigsaw II ve bilgisayar animasyon tekniklerinin öğrencilerin epistemolojik inançlarında OYS tekniğine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Öğrencilerinin derse yönelik tutumlarına ilişkin olarak gruplar arasında anlamlı farklılık olmamasına karşın bilgisayar animasyon tekniğinin daha olumlu etki oluşturduğu belirlenmiştir.

Yılar (2016) tarafından yapılan “*İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarından Jigsaw (II) Tekniğinin Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Tutuma Etkisi*” adlı çalışmada; üniversitede Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü’nde eğitim gören öğrenciler üzerinde sözlü anlatım becerisi

açısından mevcut öğrenme yöntemi ve Jigsaw II tekniği kullanılarak yapılan öğrenme uygulamalarının farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Kontrol gruplu yarı deneysel yöntemin uygulandığı araştırma haftada dört saat süreyle dokuz hafta boyunca yrtlmştir. Deney grubunda 35, kontrol grubunda 35 ve toplamda 70 öğrenciye çalışmada yer verilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde; Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde mevcut öğrenme yöntemine kıyasla olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasında deney grubu lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık bulunduğu saptanmıştır.

Akın ve Kara (2017) tarafından yapılan “*İşbirlikli ğrenme Yaklaşımının Kelimede Anlam Konusunun ğretiminde ğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi*” adlı araştırmada; öğrenme sürecinde Jigsaw II tekniği ile mevcut öğrenme yaklaşımını kullanmanın beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini inceleyerek karşılaştırması yapılmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda 24, kontrol grubunda 24 olmak üzere toplamda 48 ğrenci çalışmaya dâhil edilmiş ve beş hafta süreyle uygulama yrtlmştir. Araştırma bulgularına göre; gruplar arasında öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin puanlarının deney grubu lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Apaydın ve Kandemir’in (2017) yaptıkları “*Aktif ğrenme Yaklaşımı Doğrultusunda Jigsaw II yöntemini Kullanmanın Akademik Başarı ve ğrenilenlerin Kalıcılığı zerinde Etkisi*” adlı çalışmada; ilköğretim dördüncü sınıf ğrencilerinin aktif öğrenme yöntemine uygun olarak Jigsaw II tekniğinin uygulanmasının ğrencilerin Fen dersindeki akademik başarıları ve öğrenme kalıcılıkları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Balıkesir’in Bandırma ilçesinde yürütülen çalışmada kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Deney grubunda 30 ğrenci, kontrol grubunda 30 ğrenci olmak üzere toplamda 60 ğrenci ile yürütülen araştırma 13 hafta srmştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; deney grubunda bulunan öğrenciler ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları ve öğrenme kalıcılıkları arasında deney grubu lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Dönmez ve Gündoğdu (2018) tarafından yapılan “*7. Sınıf Türkçe Dersinde Ayrılıp Birleşme Yöntemi (Jigsaw) Kullanımının Akademik Başarı, z-Düzenleme Becerisi, Tutum, Erişi ve Bilginin Kalıcılığına Etkisi*” adlı araştırmada; yedinci sınıf ğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarıları, öz-düzenleme becerileri, tutumları, erişileri ve öğrendiklerinin kalıcılığı üzerinde Jigsaw tekniğinin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aydın ili merkez

ilçede MEB’e bağlı bir ortaokulda yürütülen çalışmaya deney grubunda 18, kontrol grubunda 18 olmak üzere toplamda 36 öğrenci ile yapılan çalışma, kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel desen yöntemine uygun olarak altı hafta süreyle yürütülmüştür. Araştırma bulguları analiz edildiğinde; öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları, özdüzenleme becerileri ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına ilişkin puan ortalamalarının deney grubunda bulunan öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Güzelsarı (2018) tarafından “*Jigsaw II Tekniğinin 9. Sınıf Öğrencilerinin Isı ve Sıcaklık Ünitesini Anlamalarına ve Tutumlarına Etkisi*” başlığıyla yapılan araştırmada; Jigsaw II tekniğinin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin Fen dersindeki anlama düzeyleri ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kontrol gruplu ön test-son test deneysel yöntemin kullanıldığı çalışma bir deney ve iki kontrol grubu şeklinde yürütülmüştür. Deney grubunda 12, birinci kontrol grubunda 12, ikinci kontrol grubunda 12 olmak üzere toplamda 36 öğrenciye çalışmada yer verilmiştir. Veri toplamak için başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmış, uygulama dokuz hafta sürmüştür. Araştırma sonuçlarına göre kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin anlama düzeylerine ilişkin puan ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu, derse yönelik tutumlarında ise anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Antekin’in (2019) “*Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Jigsaw IV Tekniğinin Akademik Başarıya, Türkçe Dersine Karşı Tutuma ve Biliş Ötesi Farkındalığa Etkisi*” adıyla yaptığı araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarı, tutum ve bilişüstü farkındalıklarının gelişimi üzerinde Jigsaw IV tekniğinin etkisi araştırılmıştır. Araştırma Hatay ili Belen ilçesinde bulunan bir ortaokulda yürütülmüştür. Deney grubunda 17 kontrol grubunda 18 olmak üzere toplamda 35 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Haftada beş saat olarak altı hafta boyunca yapılan uygulamada deney grubundaki öğrenciler Jigsaw IV tekniğiyle, kontrol grubundaki öğrenciler mevcut öğrenme yöntemiyle ders işlemiştir. Verilerin toplanması için başarı testi, tutum ölçeği ve bilişüstü farkındalık envanteri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; kontrol ve deney grupları arasında akademik başarı açısından anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla ilerleme kaydettikleri, derse yönelik tutum açısından gruplar arasında bir farklılık bulunmadığı, bilişüstü farkındalıklarının ise deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Koçyiğit ve Engin (2019) tarafından yapılan “*İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Coğrafya Derslerindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*” başlıklı araştırmada 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve tutumları üzerinde Jigsaw II

tekniklerinin etkisi araştırılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen katılımcılar Erzurum’da bulunan bir lisede 10. sınıf düzeyinde öğrenimlerine devam etmektedir. Jigsaw II tekniğiyle ders işlenen deney grubunda 25, geleneksel öğrenme yöntemiyle ders işlenen kontrol grubunda 28 olmak üzere 53 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırma sekiz ders saati boyunca yürütülmüş, veriler başarı testi, tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; Jigsaw II tekniği ile ders işleyen deney grubundaki öğrencilerin mevcut yöntemle ders işleyen kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla akademik başarı ve tutum puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrenciler işbirlikli uygulama hakkında; uygulamanın aralarında yardımlaşma ve bilgi alışverişini sağladığı, sosyalleşme düzeylerini yükselttiği şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca başka derslerde de işbirlikli öğretim tekniklerinin kullanmasını istediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 5. Jigsaw II Tekniğiyle Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Jigsaw II Tekniğiyle Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2004	S. Avcı S. Fer	Makale	Birleştirme II Tekniği ile Oluşturulan İşbirliğine Dayalı Öğrenme Ortamının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi: Kartal Mesleki Eğitim Merkezi'nde Bir Durum Çalışması	Jigsaw II tekniğinin meslek edindirme kursundaki öğrencilerin başarılı olmaları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Jigsaw II tekniğinin iletişim ve grupla okuma, birlikte çalışma becerilerini geliştirdiği, sınıfta daha demokratik bir öğrenme ortamı oluşturduğu şeklinde özetlenebilir.
	2009	G. Baş	Makale	İngilizce Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Erişisi, Derse Karşı Tutumlarına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi	Altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin İngilizce dersindeki erişisi, tutum ve öğrenme kalıcılıkları üzerinde Jigsaw II tekniğinin etkisinin tespiti amacıyla yapılmıştır.	Araştırma sonuçları öğrencilerin erişisi, tutum ve öğrenme kalıcılıkları üzerinde Jigsaw II tekniğinin kullanıldığı deney grubu lehine olmak üzere anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir.
	2012	K. Demir	Makale	An Evaluation of The Combined Use of Creative Drama and Jigsaw II Techniques According to The Student Views: Case of A Measurement and Evaluation Course	Üniversite öğrencilerinin ölçme-değerlendirme dersindeki başarıları üzerinde drama yöntemiyle birleştirilmiş Jigsaw II tekniğinin etkisini belirlemek amaçlanmıştır.	Öğrenciler grup çalışmasının sonucunda; arkadaşlarıyla kurdukları iletişimin arttığını, grupla çalışma konusunda deneyim kazandıklarını, derste öğrendiklerinin gerçek hayatla bağlantısını kurmayı öğrendiklerini belirtmiştir.
	2012	M. Y. Kartal	Yüksek Lisans Tezi	10. Sınıf İngilizce Dersi Öğrencilerinin Kelime Öğrenmelerinde İşbirlikli Öğrenmenin Etkisinin İncelenmesi	Jigsaw tekniği ile mevcut öğrenme yönteminin İngilizce kelime öğrenme başarıları ve öğrendiklerinin kalıcılığı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Jigsaw tekniğiyle ders işleyen öğrencilerin puanlarının kelime öğrenme ve hatırlama düzeylerinin mevcut öğrenme yöntemiyle ders işleyen öğrencilerin puanlarına göre istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.
	2013	H. Evcim Ö. F. İpek	Makale	<i>Effects of Jigsaw II on Academic Achievement in English Prep Classes</i>	İngilizce hazırlık sınıfındaki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde Jigsaw II tekniğinin etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Araştırma sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde daha başarılı olduğu saptanmıştır.
	2015	M. B. Yılar U. Şimşek Y. Topkaya İ. S. Balkaya	Makale	İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkileri	Öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerinde Jigsaw yöntemi ile Okuma-Yazma-Uygulama tekniğinin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Araştırma sonuçlarına göre her iki grubun da son test sonuçlarının ön test sonuçlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı ancak birbirleri ile karşılaştırıldığında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.
	2016	A. Arslan	Makale	Effect of Jigsaw I Technique on Teaching Turkish Grammar	Jigsaw I tekniğinin Türkçe dil bilgisi öğretimine yönelik olarak sekizinci öğrencilerinin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etki düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.	Jigsaw I tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde belirleyici bir etki oluşturmadığı şeklindedir.
	2016	R. Yılar	Makale	İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarından Jigsaw (II) Tekniğinin Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Tutuma Etkisi	Üniversite öğrencileri üzerinde sözlü anlatım becerisi açısından Jigsaw II tekniği kullanılarak yapılan öğrenme uygulamalarının farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır.	Jigsaw II ile tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve deney grubu lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Tablo 5'in Devamı

Jigsaw II Tekniğiyle Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2016	Y. Koç E. Yıldız Ş. Çalıklar Ü. Şimşek	Makale	Effect of Jigsaw II, Reading-Writing-Presentation, and Computer Animations on The Teaching of "Light" Unit	Jigsaw II, Okuma-Yazma-Sunum (OYS) yöntemleri ve bilgisayar animasyonlarının öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve epistemolojik inançları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.	Jigsaw II yönteminin öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılığı üzerinde diğer yöntemlerle istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir.
	2017	E. Akın S. Kara	Makale	İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının Kelimede Anlam Konusunun Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi	Jigsaw II yöntemi beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini inceleyerek karşılaştırması yapılmıştır.	Gruplar arasında öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin puanlarının deney grubu lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.
	2017	Z. Apaydın M. A. Kandemir	Makale	Aktif Öğrenme Yaklaşımı Doğrultusunda Jigsaw II tekniğini Kullanmanın Akademik Başarı ve Öğrenilenlerin Kalıcılığı Üzerinde Etkisi	Jigsaw II yöntemin dördüncü sınıf öğrencilerinin Fen dersindeki akademik başarıları ve öğrenme kalıcılıkları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.	Deney grubunda bulunan öğrenciler ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları ve öğrenme kalıcılıkları arasında deney grubu lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.
	2018	B. Dönmez K. Gündoğdu	Makale	7. Sınıf Türkçe Dersinde Ayrılıp Birleşme Yöntemi (Jigsaw) Kullanımının Akademik Başarı, Öz-Düzenleme Becerisi, Tutum, Erişi ve Bilginin Kalıcılığına Etkisi	Yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, öz-düzenleme becerileri, tutumları, erişileri ve öğrendiklerinin kalıcılığı üzerinde Jigsaw tekniğinin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları, öz-düzenleme becerileri ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir.
	2018	B. Güzelsarı	Yüksek Lisans Tezi	Jigsaw II Tekniğinin 9. Sınıf Öğrencilerinin Isı ve Sıcaklık Ünitesini Anlamalarına ve Tutumlarına Etkisi	Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin Fen dersindeki anlama düzeyleri ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Araştırma gruplarındaki öğrencilerin anlama düzeylerine ilişkin deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu, derse yönelik tutumlarında ise anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır.
	2019	S. Ç. Antekin	Yüksek Lisans Tezi	Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Jigsaw IV Tekniğinin Akademik Başarıya, Türkçe Dersine Karşı Tutuma ve Biliş Ötesi Farkındalığa Etkisi	Yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarı, tutum ve bilişüstü farkındalıklarının gelişimi üzerinde Jigsaw IV tekniğinin etkisi araştırılmıştır.	Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla ilerleme kaydettikleri, derse yönelik tutum açısından gruplar arasında bir farklılık bulunmadığı, bilişüstü farkındalıklarının ise deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.
	2019	M. Koçyiğit A. O. Engin	Makale	İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Coğrafya Derslerindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi	Onuncu sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve tutumları üzerinde Jigsaw II tekniğinin etkisi araştırılmıştır.	Jigsaw II ile ders işleyen deney grubundaki öğrencilerin mevcut yöntemle ders işleyen kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla akademik başarı ve tutum puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Jigsaw tekniği ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar.

Shaaban (2006), “*An Initial Study of The Effects of Cooperative Learning on Reading Comprehension, Vocabulary Acquisition, and Motivation to Read*” başlıklı araştırmasında; Jigsaw II tekniğinin beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonları ve söz varlıkları üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Kontrol gruplu deneysel yöntemin kullanıldığı, sekiz hafta boyunca toplamda 80 saat süreyle yürütülen çalışmada deney grubunda 22, kontrol grubunda 22 olmak üzere toplamda 44 öğrenci yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilere Jigsaw II tekniğine göre ders işlenmiş, kontrol grubundaki dersler ise öğrencilere ise ders planına göre oluşturulmuş beş aşamalı olarak yapılandırılmış okuma metinleri okutulmuştur. Araştırma bulgularında deney grubunda kullanılan Jigsaw II tekniğinin kontrol grubunda kullanılan mevcut ders planına göre öğrencilerin okuma motivasyonlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı ancak okuduğunu anlama ve söz varlığını geliştirmede bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Putri'nin (2013) yaptığı “*The Use of Jigsaw II Technique And Still Pictures Combination to Improve Students' Vocabulary Mastery*” çalışmada; yedinci sınıf düzeyinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerde hareketsiz resimlerle birleştirilerek kullanılan Jigsaw II tekniğinin söz varlıklarının gelişmesine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Eylem araştırma deseninin benimsendiği bu çalışmaya 32 öğrenci dâhil edilmiştir. Öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi için gözlem formları, görüşme formları, anketler ve testlerden yararlanılmıştır. Araştırma; içinde planlama, eylem, gözlem ve derinlemesine düşünme evrelerinin olduğu dört evreden oluşan iki döngü şeklinde planlanmıştır. Araştırmacılar öncelikle bir ön test uygulamıştır. Süreç boyunca her evrenin sonunda öğrenciler, öğretilmesi planlanan kelimelere yönelik olarak hazırlanan biçimlendirici testleri yanıtlamıştır. Her iki döngü de bu şekilde yürütülerek uygulamanın sonunda son test uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre hareketsiz resimlerle Jigsaw II tekniğinin birlikte kullanılmasının öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir.

Charlier, Van Der Stock ve Iserbyt'in yaptığı (2016) “*Peer-Assisted Learning in Cardiopulmonary Resuscitation: The Jigsaw Model*” adlı çalışmada; kalp masajı uygulamasının (Cardiopulmonary Resuscitation) akran öğretimi ile desteklenmiş Jigsaw tekniği kullanılarak öğrencilere öğretiminin uzman öğretici eğitimine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Deneysel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada deney ve kontrol gruplarında toplamda 137 öğrenci yer almaktadır. Deney grubunda yer alan öğrenciler iki farklı gruba ayrılmış, öğretilmesi gereken bilgilerin bir kısmı bir gruba bir kısmı diğer gruba uzman öğreticiler tarafından öğretilmiştir. Daha sonra iki

grupta yer alan öğrencilerden kendi öğrendikleri bilgileri diğer grupta bulunan arkadaşlarına öğretmeleri istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise süreç boyunca öğrendikleri bilgilerin tamamı uzman öğreticiler tarafından öğretilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Jigsaw tekniği ile yapılan öğretimin uzman öğreticiler tarafından yapılan öğretim arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Amargawati (2017) tarafından yapılan “*Penerapan Model Pembelajaran Jigsaw Untuk Meningkatkan Hasil Belajar Matematika Siswa Kelas VII SMPN 1 Karangploso*” adlı çalışmada; yedinci sınıf öğrencilerinin Matematik öğrenme becerilerini araştırmada Jigsaw tekniğinin etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 32 öğrencinin dâhil edildiği çalışma üç ay boyunca yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre Jigsaw tekniğine uygun olarak yapılan Matematik öğretiminde öğrencilerin akademik başarı puanlarının yükseldiği, uygulamaya katılan öğretmenlerin uygulama becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Juliana ve Surya’nın (2017) yaptığı “*An Analysis of Jigsaw Cooperative Effectiveness to Improve the Selfconfidence and Learning Result of Vocational High School Students*” adlı araştırmada; Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin Matematik dersindeki akademik başarıları ve Matematiğe yönelik özgüvenleri üzerinde Jigsaw tekniğinin etkililik düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Endonezya’nın Negeri bölgesinde yürütülen araştırmaya bina resim teknolojisi bölümünde eğitim görmekte olan 30 meslek yüksekokulu öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Jigsaw tekniğinin öğrencilerin Matematik dersi akademik başarıları ve Matematiğe yönelik özgüvenleri üzerinde etkili bir yöntem olduğu saptanmıştır.

Berlyana ve Purwaningsih (2019) tarafından yapılan “*Experimentation of STAD and Jigsaw Learning Models on Learning Achievements in Terms of Learning Motivation*” başlıklı araştırmada; öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme motivasyonları üzerinde Jigsaw ve ÖTBB tekniklerinin etki düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel araştırma deseninin kullanıldığı araştırmada ÖTBB grubunda 36, Jigsaw grubunda 36, geleneksel öğrenme yönteminin kullanıldığı kontrol grubunda 36 olmak üzere 108 öğrenci yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre; her iki işbirlikli teknik de öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarında kontrol grubuna göre olumlu etkiye sahip olmakla birlikte ÖTBB tekniğiyle ders işleyen öğrencilerin puanları Jigsaw tekniğiyle ders işleyen öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Buna göre öğrencilerin akademik başarı ve motivasyon düzeyleri üzerinde ÖTBB tekniği Jigsaw tekniğinden daha etkili sonuçlar ortaya koymaktadır.

Nurwanti, Asrifan ve Haedar'ın (2019) *“The Application of Cooperative Learning: Jigsaw II Technique in Improving Students' Reading Comprehension of Expository Text”* başlığıyla yaptıkları araştırmada; Jigsaw II tekniğinin 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin açıklayıcı metin okuma düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubundaki 32 öğrenciyle Jigsaw II, kontrol grubundaki 31 öğrenciyle geleneksel öğrenme yöntemi kullanılarak dersler yürütülmüştür. Araştırma verilerinin elde edilmesinde başarı testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde; Jigsaw II ile ders işleyen deney grubunun puanları ile geleneksel yöntemle göre ders işleyen kontrol grubunun puanları arasında deney grubu lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır.

Tabiolo ve Rogayan (2019) tarafından yapılan *“Enhancing Students' Science Achievement through Jigsaw II Strategy”* adlı çalışmada; Fen dersine yönelik akademik başarı üzerinde Jigsaw II tekniğinin etki düzeyi araştırılmıştır. Filipinler, Zambales'te öğrenimlerine devam eden yaşları 14-17 arasında değişen 51 dokuzuncu sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Araştırmada tek gruplu ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmış, dört hafta yürütülen çalışmada veriler başarı testi aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin Fen dersine yönelik akademik başarıları başlangıç seviyelerine göre anlamlı düzeyde artmıştır. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı değil tamamının başlangıç seviyesinden daha ileride olduğu belirlenmiştir.

Amin, Nur ve Damayanti (2020) tarafından *“The Influence of Jigsaw-type Cooperative Learning Model on Students' Mathematics Learning Outcomes and Motivation”* başlıklı araştırmada; Matematik dersinde Jigsaw tekniğinin kullanılmasının öğrenme çıktıları ve öğrenci motivasyonuna yönelik etkisine bakılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Jigsaw tekniğinin kullanıldığı deney grubunda 20, geleneksel öğrenme yönteminin kullanıldığı kontrol grubunda 20 olmak üzere toplamda 40 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Veriler, akademik başarı testi ve motivasyon ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre; öğrencilerin Matematik dersindeki akademik başarıları ve motivasyon düzeyleri deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine olmak üzere anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 6. *Jigsaw II Tekniğiyle Yurtdışında Yapılan Çalışmalar*

Jigsaw II Tekniğiyle Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2006	K. Shabaan	Makale	An Initial Study of The Effects of Cooperative Learning on Reading Comprehension, Vocabulary Acquisition, and Motivation to Read	Jigsaw II tekniğinin beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonları ve söz varlıkları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.	Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin okuma motivasyonlarını anlamlı düzeyde artırdığı ancak okuduğunu anlama ve söz varlığını geliştirmede bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.
	2013	D. S. A. Putri	Makale	The Use of Jigsaw II Technique And Still Pictures Combination to Improve Students' Vocabulary Mastery	Yedinci sınıf düzeyinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerde hareketsiz resimlerle birleştirilerek kullanılan Jigsaw II tekniğinin söz varlıklarının gelişmesine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.	Elde edilen sonuçlara göre hareketsiz resimlerle Jigsaw II tekniğinin birlikte kullanılmasının öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir.
	2016	N. Charlier L. V. D. Stock P. Iserbyt	Makale	Peer-Assisted Learning in Cardiopulmonary Resuscitation: The Jigsaw Model	Kalp masajı uygulamasının akran öğretimi ile desteklenmiş Jigsaw tekniği kullanılarak öğrencilere öğretiminin uzman öğretici eğitimine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Jigsaw tekniği ile yapılan öğretimin uzman öğreticiler tarafından yapılan öğretim arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.
	2017	D. A. Amargawati	Makale	Penerapan Model Pembelajaran Jigsaw Untuk Meningkatkan Hasil Belajar Matematika Siswa Kelas VII SMPN 1 Karangploso	Yedinci sınıf öğrencilerinin Matematik öğrenme becerilerini araştırmada Jigsaw tekniğinin etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Matematik öğretiminde öğrencilerin akademik başarı puanlarının yükseldiği, uygulamaya katılan öğretmenlerin uygulama becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.
	2017	M. Juliana E. Surya	Makale	An Analysis of Jigsaw Cooperative Effectiveness to Improve the Selfconfidence and Learning Result of Vocational High School Students	Matematik dersindeki akademik başarıları ve Matematiğe yönelik özgüvenleri üzerinde Jigsaw tekniğinin etkililik düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Jigsaw tekniğinin öğrencilerin Matematik dersi akademik başarıları ve Matematiğe yönelik özgüvenleri üzerinde etkili bir yöntem olduğu saptanmıştır.

Tablo 6'nın Devamı

Jigsaw II Tekniğiyle Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2019	M. D. P. Berlyana Y. Purwaningsih	Makale	Experimentation of STAD and Jigsaw Learning Models on Learning Achievements in Terms of Learning Motivation	Öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme motivasyonları üzerinde Jigsaw ve ÖTBB tekniklerinin etki düzeyini belirlemek amaçlanmıştır.	Jigsaw ve ÖTBB teknikleriyle öğretim gören öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarında kontrol grubuna göre olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ÖTBB tekniğiyle ders işleyen öğrencilerin puanlarının Jigsaw yöntemiyle ders işleyen öğrencilere kıyasla daha yüksektir.
	2019	N. Nurwanti A. Asrifan H. Haedar	Makale	The Application of Cooperative Learning: Jigsaw II Technique in Improving Students' Reading Comprehension of Expository Text	Jigsaw II tekniğinin on birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin açıklayıcı metin okuma düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Jigsaw II tekniği ile ders işleyen deney grubunun puanları ile geleneksel yöntemle göre ders işleyen kontrol grubunun puanları arasında deney grubu lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır.
	2019	J. L. Tabiolo D. Jr. V. Rogayan	Makale	Enhancing Students' Science Achievement through Jigsaw II Strategy	Fen dersine yönelik akademik başarı üzerinde Jigsaw II tekniğinin etki düzeyi araştırılmıştır.	Öğrencilerin Fen dersine yönelik akademik başarıları başlangıç seviyelerine göre anlamlı düzeyde artmıştır. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı değil tamamı başlangıç seviyesinden daha ileridedir.
	2020	M. Amin F. Nur E. Damayanti	Makale	The Influence of Jigsaw-type Cooperative Learning Model on Students' Mathematics Learning Outcomes and Motivation	Matematik dersinde Jigsaw tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme çıktıları ve öğrenci motivasyonuna yönelik etkisine bakılmıştır.	Öğrencilerin Matematik dersindeki akademik başarıları ve motivasyon düzeyleri deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine olmak üzere anlamlı farklılık göstermektedir.

Genel olarak yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında; BİOK, ÖTBB ve Jigsaw tekniklerinin ilkokuldan üniversiteye, meslek yüksekokulundan uzman öğretici eğitimine kadar farklı kademelerde ve farklı derslerde uygulamalarının yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda genel olarak işbirlikli öğretim teknikleri kullanılarak yapılan çalışmaların amaçlarına uygun olarak öğrencilerin başarılarını ve ölçülen diğer özelliklerini mevcut yöntemle kıyaslandığında daha olumlu etkilediği görülmektedir (Aydoğan, 2019; Bozpolat, 2012; Karafkan & Agzadeh, 2015; Kim, 2018; Tabiolo & Rogayan, 2019; Yılar, 2016). Alanyazında işbirlikli öğretim teknikleriyle yapılan çalışmalarda tek bir işbirlikli öğretim tekniğinin müfredata uygun olarak uygulanan mevcut öğrenme yöntemine göre etkililiğinin araştırılmasının yanı sıra iki, üç farklı tekniğin aynı çalışma kapsamında yer aldığı da görülmektedir (Akar & Doymuş, 2015; Baydar, 2015; Cahya & Sholihah, 2017; Zarei, 2012). Bu çalışmalarda kullanılan tekniklerin hem kullanılan mevcut yöntemle hem de birbirleri ile karşılaştırması yapılmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda ise mevcut öğrenme yönteminin kullanıldığı gruba yer verilmemiş ve sadece farklı işbirlikli öğrenme grupları oluşturulmuştur (Aksoy & Gürbüz, 2016; Baydar, 2015; Cahya & Sholihah, 2017). Bu gruplar arasında öğrencilerin akademik başarıları ve farklı özellikleri üzerinde işbirlikli öğretim tekniklerinin etki düzeyi karşılaştırılmıştır. Ancak TUDÖP'te; BİOK, ÖTBB ve Jigsaw tekniklerinin birlikte kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öğrenme motivasyonlarına yönelik etkisini kullanılan mevcut öğrenme yöntemine ve birbirlerine göre karşılaştırmalı olarak belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmaya ilgili alanyazında rastlanılmamıştır. Bu çalışma; işbirlikli öğretim teknikleri arasında yer alan BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II'nin sadece TUDÖP'te kullanılan mevcut yönteme göre değil birbirleri ile de etkililik bakımından karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu doğrultuda yapılan bu araştırmanın alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu başlık altında; araştırmada temel alınan araştırma modeli, çalışma gruplarının belirlenmesi, veri toplama süreci, verilerin nicel ve nitel olarak değerlendirilmelerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Yaklaşımı

Yapılan bilimsel bir araştırmanın nasıl ve neden yapılacağına ilişkin yön verici açıklamalar getiren destekleyici süreçler, araştırmanın yaklaşımı olarak adlandırılır (Altunışık, Çoşkun, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2010, s. 14; Ekiz, 2009, s. 7). Araştırma yaklaşımı; araştırmacının çalışmasında kullandığı yöntem, teknik, veri toplama ve analiz sürecinin neden tercih edildiğini, araştırılan olguyla ilgisini ve uygunluğunu açıklar (Ekiz, 2009, s. 7).

Tüm bilim dallarının ortak amacı kendi alanlarına giren konulara ilişkin problem durumlarını tespit etmektir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014, s. 150; Kaptan, 1973, s. 4). Bir problem durumu belirlendiğinde bilimsel yöntemler kullanılarak çözüm için alanyazında daha önce yapılan çalışmalar, otorite figürleri, bilim ve deneyimlere ilişkin bulgular gibi kaynaklar taranır (Karasar, 2014, s. 5), elde edilen veriler doğrultusunda açıklamalar yapılır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 6). Bilimsel yöntem; problem durumlarının güvenilir ve nitelikli olarak çözümlenebilmesi için en kabul edilebilir yoldur (Karasar, 2014, s. 12). Eylemsel ve düşünsel boyutlar içeren bilimsel yöntem, kendi içinde betimleme ve açıklama yollarını barındırır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 7). Aslında bilimsel yöntemin en doğru, kesin, gerçek, mutlak sonuca ulaşmak için takip edilmesi gereken yolun kendisi olduğuna ilişkin bir iddiası bulunmamaktadır. Üstelik bilimsel yöntemi kullanarak yapılan bilgi üretme süreci oldukça uzun, zor ve zahmetli olmaktadır. Ancak bilgiye ulaşmak için başka yöntemler olsa da en güvenilir ve sağlam yolun kesinlikle bilimsel yöntem olduğu ifade edilmektedir (Kaptan, 1973, s. 62).

Bilimsel yöntemle yapılan çalışmalar merkeze aldıkları bakış açısı ve felsefeye göre nicel ve nitel olarak iki ana kategori altında toplanmaktadır (Hammersely, 1992; Husen, 1994). Daha çok pozitivist bakış açısıyla tanımlanan nicel araştırma yöntemi; gerçeğin araştırmacıdan ayrı ve bağımsız bir olgu olduğu, nesnel olarak araştırılması, gözlenmesi, ölçümlerin yapılarak verilerin analiz edilmesi gerekliliğine dayanmaktadır (Glesne & Peshkin,

1992). Nicel araştırmalarda; gerçekliğin tek olduğu ve yanlılık içermemesi dūřıncesinden hareketle, veriler nicel yöntemlerle toplanarak analiz edilir. Elde edilen bulgular kullanılarak tahminler yūrūtılır, nedensellik ilişkisi kurulur ve genellemelere gidilir (Gall, Borg, & Gall, 1996). Bilimin doğrudan elde edilen verilerle daha anlamlı hale geldiği savunulur (Balcı, 2006, s.36). Aklın ve gözlemin öncelendiği nicel yöntem mutlak ve tek doğru arayışındadır. Ancak 20. yūzyılın başlarından itibaren gerçekliğin tek olması sorgulanmaya başlanmış ve gerçekliğin göreceli olduğu tezinden hareketle araştırmalarda alternatif yöntemlerin de kullanılabileceği savunulmuştur (Yıldırım & şimşek, 2005, s. 23-29).

Nitel araştırma yönteminde; araştırmacının yaptığı çalışmada elde ettiği bilgilerin var olduğu ortamda ve bağlamda anlamlı olduğu ve genellenemeyeceği kabul edilir. Bu doğrultuda gerçeğin bir değil birden çok olabileceği ve aynı duruma ilişkin olarak kişisel grūřlerde farklılık olabileceği savunulur (Būyūkztūrkd vd., 2014, s. 12). Elde edilen nitel bulgularla, araştırmalarda sayı olarak ifade edilen olgular kimlik kazanarak ortaya çıkar ve araştırmanın derinleşmesi mmkūn olur (Husen, 1994; Patton, 2014, s. 10). Araştırmaların niteliğini artırmak için, hem nicel yöntemin hem de nitel yöntemin birlikte kullanılmasının bulguların hem gūvenirliđinin artırılması hem de derinlemesine bilgi elde etmeye olanak verdiği için daha uygun olduğu kabul edilmektedir. ūnkū nesnel bir bakış açısına sahip nicel ve öznel bir bakış açısına sahip nitel yöntemlerle birbirinden bağımsız yapılan çalışmalarda elde edilen veriler gerçekliğin kendine dnūk kısmını açıklamaktadır. Bu çalışmada da araştırmanın daha nitelikli olması için iki yöntemin birlikte kullanılmasına karar verilmiştir. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmasıyla veri kaynakları, veri toplama araçları ve verilerin analiz yöntemlerinin çeşitliliği sağlanmışır. Böylece alışma sonuçlarının daha gerçekçi bir yapıya ulaşması ve inandırıcılığının yūkseltilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Modeli

Bilimsel arařtırmalarda; kullanılan bir yapı ve sistemin temsilcisi olarak da adlandırılan modeller, temsil ettikleri yapı ve sisteme kıyasla daha sadedirler. İdeal gerçekliđin temsilcisi ve zeti konumundaki modellerin içinde, yalnızca önemli bulunan deđiřkenler yer almaktadır. Arařtırma modeli; yapılan arařtırmanın tūr ve amacına uygun olarak en pratik ve ekonomik řekilde arařtırma verilerinin elde edilmesi, analizinin yapılması için ihtiyaç duyulan tūm kořulların sistemli bir řekilde dūzenlenmesini kapsamaktadır (Karasar, 2014, s. 76; Köse, 2010, s. 99). Arařtırmacı kullanacađı modeli belirlerken; amacını, arařtırdıđı problem durumunu, betimlediđi evren ve örneklemini, kullanacađı örnekleme tūrūnū, toplayacađı veri tūrūnū, kullanacađı lme araçlarını ve tekniđini, uygulayacađı analiz yöntemlerini dikkate almalıdır (Kaptan, 1973, s. 155). Arařtırmalarda kullanılan modeller,

deneme ve tarama olmak üzere iki temel grupta toplanmaktadır (Karasar, 2014, s. 76). Deneme modeli, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır (Kaptan, 1973, s. 198). Araştırmacı, yaptığı araştırmadan yola çıkarak gelecekte neler olabileceğine ilişkin tahminlerde bulunmak, farklı ve yeni şeyler keşfetmek, var olan şartları değiştirmek amacındaysa deneme modelini kullanmalıdır. Tarama modeli ise bir grubun önceden belirlenen bir özelliğini incelemek (Büyüköztürk vd., 2014, s. 15); bugün veya geçmişte var olan olay, olgu veya durumu olduğu haliyle betimlemek için yapılan araştırmalarda tercih edilmektedir (Karasar, 2014, s. 77).

Nicel araştırma desenleri ile yürütülen araştırmalarda daha çok sayıda katılımcıya ulaşarak daha fazla verinin elde edilmesi sağlanırken; nitel araştırma desenleri içinde yer alan gözlem, görüşme, mülakat vb. tekniklerle yürütülen araştırmalarda olay olgu ya da durum hakkında daha derinlemesine bilgi elde edilmektedir (Greene, Krayder, & Mayer, 2005). Nicel yöntemlerin kullanılmasıyla elde edilen veriler, genel olarak araştırılan konu hakkında var olan durumu ortaya koyan betimsel sonuçlar sunmaktadır. Ortaya çıkan sonucun nedeni ve etkileri hakkında çok fazla bilgi elde edilememektedir. Nitel yöntemler ise nicel yöntemlerin bu eksikliğini gidererek olayın, olgunun veya durumun nedeni hakkında daha ayrıntılı bilgi elde edilmesine olanak sağlamaktadır. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla araştırılan konu hakkında daha detaylı ve güvenilir bilgi elde edilmektedir (Dey, 2003; Karagöz, 2017). İki modelin birlikte kullanıldığı model karma model olarak adlandırılmaktadır (Baki & Gökçek, 2012, s. 3; Sönmez & Alacapınar, 2011, s. 76).

Karma yöntem; nitel ve nicel araştırma desenleri kullanılarak elde edilen sosyal, beşeri, felsefi ve kuramsal çerçeveler dâhilindeki bilgilerin bütünleştirilerek birlikte değerlendirilmesine olanak vermektedir (Creswell, 2014). Karma yöntemi Johnson ve Onwuegbuzie (2004), nicel ve nitel araştırma metotları kullanılarak elde edilen bilgilerin bîçimsel olarak tek bir çalışma altında bir araya getirildiği araştırma deseni; Creswell ve Plano Clark (2011) ise nitel ve nicel yaklaşımların kombinasyonu, veri toplanırken her iki modelin de işe koşularak elde edilen verilerin analizinin birlikte yapılması olarak tanımlamışlardır. Creswell ve Clark (2007, s. 388), araştırma kapsamında felsefi varsayımların açıklanmasının yanında sorgulama yöntemlerini de içeren araştırma modeli şeklinde açıklamıştır. Ayrıca herhangi bir konuda yürütülen bir çalışmada karma model kullanılmasının; var olan problem durumunu ortaya koyma ve çözümlemede nicel ve nitel modellerin tek başlarına kullanılmasına kıyasla daha güvenilir sonuçlar orta koyduğunu ifade etmiştir. Yapılan bu araştırmada da, elde edilen sonuçların daha güvenilir olması amacıyla karma yöntem tercih

edilmiştir. Karma yöntem kullanılarak; nicel verilerden elde edilen sonuçların nitel verilerden elde edilen sonuçlarla nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Karma yönteminin araştırmanın amaçlarına göre farklı deseleri bulunmaktadır. Bu desenlerden başlıcaları; yakınsayan paralel karma araştırma, açımlayıcı sıralı karma yöntemler, keşfedici sıralı karma yöntemler, iç içekarma yöntemler, dönüştürücü karma yöntem, öyküleyici karma yöntemdir. Bu çalışmada araştırmanı yapısına uygun olduğu için yakınsayan paralel karma araştırma deseni kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desende nicel ve nitel verilere aynı süreçte birlikte elde edilir. Elde edilen bu veriler ayrı ayrı analiz edilerek bulgular değerlendirilir. En sonunda ise elde edilen bulgular sunularak birbirlerini destekleyen tarafları ya da desteklemeyen tarafları ortaya konularak daha derilemesine bir kavrayışa sahip olunur (Creswell & Plano Clark, 2011).

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin veriler, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak elde edilmiştir. Eğitim bilimcilerin yaptıkları araştırmalarda gerçek deneysel desen yerine yarı deneysel desenin tercih edilmesi sık rastlanan bir durumdur. Bunun nedeni; araştırmanın yapılacağı okul, sınıf ve öğrencilerin tesadüfi seçiminin uygulanma şansının neredeyse olmamasıdır (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, s. 275). Karasar (2014), MEB'e bağlı bulunan okullarda yapılan araştırmalarda da benzer durumla karşılaşıldığını belirterek, grupların birbirine denk olarak oluşturulmasının çok zor olduğunu ifade etmiştir. Neuman (2020, s. 371), araştırmacıların gerçek deneysel deseni uygulamanın zor veya uygun olmadığı araştırmalarda yarı deneysel deseni kullanmasının nedensel ilişkilerin test edilmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Yarı deneysel desen olarak adlandırılması ise gerçek deneysel desenin bir tür çeşitlemesi olarak kabul edilmesindendir.

Grupların atanmasında seçkisiz atama kullanılan (McMillan & Schumacher, 2010; Sönmez & Alacapınar, 2011, s. 59) yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmalarda, katılımcıların deneysel işlem öncesinde ve sonrasında bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 204; Kaptan, 1973, s. 229; Karasar, 2014, s. 76). Araştırmalarda ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanmanın iki önemli avantajı bulunmaktadır. Bunlardan ilki; ölçümler aynı katılımcılara yapıldığı için uygulanan farklı deneysel işlemlere ilişkin ölçümlerde çoğunlukla ilişki düzeyi yüksek çıkmaktadır. Bu durum, hata oranını azaltarak istatistiksel olarak daha doğru sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır. İkincisi ise katılımcı sayısının nispeten daha az olmasıdır. Yapılan her işlem aynı katılımcılar üzerinde olduğu için zaman kaybının önüne geçilerek gösterilen çabada ekonomiklik ilkesi gözetilmiş olmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 205). Elbette her deneysel desenin de avantajlarının yanında bir kısım dezavantajları bulunmaktadır. Çalışma sürecinde kullanılan

testler veya ölçekler kullanılarak yapılan ölçme işlemi ile deneysel araştırmada belirlenen değişken ya da değişkenler birbirleriyle etkileşimde bulunabilir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel veya yarı deneysel desenlerde araştırmanın başlangıcında uygulanan ön testin katılımcılarda uyarıcı etkiye neden olarak dış geçerliği kısmen düşürdüğü kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 205; Kaptan, 1973, s. 205). Bunun mümkün mertebe önüne geçebilmek için çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deseni seçen araştırmacının hata oranını ve olası riskleri azaltacak her türlü tedbiri alma ve uygulama konusunda titiz olması gerekmektedir. Ön test-son test kontrol gruplu araştırma deseninin uygulaması süreci şu aşamalardan oluşmaktadır (Cohen vd., 2007, s. 275; Karasar, 2014, s. 97):

- ✓ Araştırma gruplarının yansızlık ilkesine dikkat edilerek atanması
- ✓ Uygulama sürecinin başında verilerin elde edilmesi amacıyla araştırma gruplarına ön test ölçümlerinin yapılması
- ✓ Bağımsız değişkenin sadece deney gruplarına alınması
- ✓ Uygulama sürecinin sonunda verilerin elde edilmesi amacıyla araştırma gruplarına son test ölçümlerinin yapılması
- ✓ Elde edilen ön test-son test ölçüm sonuçlarının karşılaştırılarak aralarında bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi

Bu araştırmada; üç deney ve bir kontrol grubu yer almaktadır. Araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçları aşağıda Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. *Araştırmanın Nicel Boyutunda Kullanılacak Test ve Ölçeklerinin Uygulanmasına İlişkin Bilgiler*

Uygulanan yöntem	Akademik başarı testi	Ünite modüler testi	Ölçekler
BİOK	Başarı ön test	1. Ünite ön test	Motivasyon ön test
	Başarı son test	1. Ünite son test	Motivasyon son test
	Başarı kalıcılık testi	2. Ünite ön test	Tutum ön test
		2. Ünite son test	Tutum son test
ÖTBB	Başarı ön test	1. Ünite ön test	Motivasyon ön test
	Başarı son test	1. Ünite son test	Motivasyon son test
	Başarı kalıcılık testi	2. Ünite ön test	Tutum ön test
		2. Ünite son test	Tutum son test
Jigsaw II	Başarı ön test	1. Ünite ön test	Motivasyon ön test
	Başarı son test	1. Ünite son test	Motivasyon son test
	Başarı kalıcılık testi	2. Ünite ön test	Tutum ön test
		2. Ünite son test	Tutum son test
Mevcut uygulanan yöntem	Başarı ön test	1. Ünite ön test	Motivasyon ön test
	Başarı son test	1. Ünite son test	Motivasyon son test
	Başarı kalıcılık testi	2. Ünite ön test	Tutum ön test
		2. Ünite son test	Tutum son test

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verilerin elde edilmesi için; araştırmacı, öğretmen, idareci ve denetimcilerin işlerini daha iyi ve derinlemesine anlamalarına destek veren ve nicel verilerin doğruluğuna katkı sağlayan nitel boyutu içinde karma deseni kullanılmıştır. Karma yöntemler, bir araştırmanın tüm aşamalarında nitel ve nicel yaklaşımları karıştırabilir:

araştırma tasarımı, ortam, veri toplama yöntemi, veri türü, veri değerlendirme ve genelleme stratejileri. Örneğin, aynı veri kümesi iki değerlendirme yöntemine tabi tutulabilir, böylece zorunlu olmamakla birlikte karşılaştırılabilir iki sonuç kümesi oluşturulur. Diğer bir örnek, verilerin sadece bir araştırmanın nicel verilere bağlı değil aynı zamanda aynı katılımcılarla yapılan bir dizi görüşme kullanılarak toplandığı bir çalışma olabilir. Araştırmada elde edilen nicel veriler standart bir istatistiksel analize tabi tutulabilir. Nitel veriler ise içerik analizine tabi tutulabilir ve iki sonuç karşılaştırılabilir (Cropley, 2019). Bu çalışmada kullanılan nitel veri toplama araçlarına ilişkin araçlar aşağıda Tablo 8’de yer almaktadır:

Tablo 8. Araştırmada Nitel Veriler İçin Kullanılacak Araçlara İlişkin Bilgiler

Uygulanan yöntem	Ölçekler/Formlar
BİOK	BİOK yöntemi hakkında öğrenci görüşme formu (yapılandırılmış) BİOK yöntemi hakkında öğrenci görüşme formu (yarı yapılandırılmış) BİOK yöntemi hakkında öğretmen görüşme formu (uygulama öncesi) BİOK yöntemi hakkında öğretmen görüşme formu (uygulama sonrası) Öğrenci öz değerlendirme formu Öğrenci kitap okuma formu
ÖTBB	ÖTBB yöntemi hakkında öğrenci görüşme formu (yapılandırılmış) ÖTBB yöntemi hakkında öğrenci görüşme formu (yarı yapılandırılmış) ÖTBB yöntemi hakkında öğretmen görüşme formu (uygulama öncesi) ÖTBB yöntemi hakkında öğretmen görüşme formu (uygulama sonrası) Öğrenci öz değerlendirme formu Öğretmen gözlem formu
Jigsaw II	Jigsaw II yöntemi hakkında öğrenci görüşme formu (yapılandırılmış) Jigsaw II yöntemi hakkında öğrenci görüşme formu (yarı yapılandırılmış) Jigsaw II yöntemi hakkında öğretmen görüşme formu (uygulama öncesi) Jigsaw II yöntemi hakkında öğretmen görüşme formu (uygulama sonrası) Öğrenci öz değerlendirme formu Öğretmen gözlem formu

Çalışma Grubu

Bir araştırmada, dünya genelinde ilgili konuda çalışmaya katılabilecek tüm bireyler o konunun araştırma evreni olarak ifade edilir. Elbetteki yapılan araştırmalarda bu kadar geniş çaplı veri toplamak hem zaman hem erişim hem de maliyet olarak neredeyse imkânsızdır. Bu nedenle genellenenin yapılacağı kuramsal evren ya da genel evren olarak ifade edilen bu araştırma evreninden, onun belli başlı niteliklerine haiz olan ve onu temsil kabiliyetine sahip bir parçasını seçmek gerekmektedir. Yapılan bu seçme işi örnekleme; seçilen bu parça ise örneklem olarak tanımlanmaktadır. Örneklem seçilirken yansızlık ilkesine riayet edilmesi ve evrendeki her birimin örnekleme yer almak için eşit şansa sahip olması gerekmektedir (Kaptan, 1973, s. 148-149). Ancak yapılan bazı çalışmalarda olasılık temelli örneklemin kullanılmasına gerek olmamaktadır (Özen & Gül 2007, s. 412). Böyle bir durumda, olasılık faktörüne dayalı olmayan ve yansızlık ilkesine göre ataması yapılmayan araştırma gruplarına

“Örneklem” kavramının değil “Çalışma Grubu” kavramının kullanılmasının daha uygun olduğu belirtilmektedir (Balcı, 2006, s. 81).

Nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı, yarı deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada çalışma grubu seçimine gidilmiş ve bunun için de amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi; olasılığa dayanmayan dolayısıyla da seçkili bir örnekleme yöntemidir. Yapılan araştırmanın amacına göre belirlenmiş, bilgi elde edilmesi için zengin ortam ve durumların ayrıntılı, derinlemesine araştırılması için uygun bir araştırma desendir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 90; Patton, 2014, s. 230; Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 106). Büyüköztürk vd. (2014, s. 90), amaçlı örneklemenin; araştırmacının seçtiği olay, olgu ya da durumlar bağlamında; toplum ve doğa olaylarını belirlemeye, anlamaya, aralarındaki ilişkileri tespit etmeye ve açıklamaya çalışan bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacı belirlediği araştırma konusuna uygun olarak amaçlı örnekleme yönteminin uygulama sürecinde, çalışma grubunda kimlerin yer alacağına kendisi karar vermektedir. Burada yapılmak istenen; araştırmacının deneyimleri çerçevesinde amacına en uygun bireylere çalışma grubunda yer vermesini sağlamaktır (Patton, 2014, s. 230). Yapılan bu araştırmada da buna uygun olarak evvela çalışmanın yapılacağı okulun belirlenmesi için araştırma yapılmış ve bunun için dikkate alınan ölçütlere aşağıda yer verilmiştir:

- ✓ Okul idaresi ve personelinin uygulamanın sağlıklı bir şekilde yapılması için gereken desteği vermesi
- ✓ Uygulama yapılacak sınıflarda birlikte çalışılacak Türkçe öğretmenlerinin çalışma sürecine gönüllü olarak katılması ve araştırmacıya süreç boyunca gereken desteği vermesi
- ✓ Uygulamayı yürütecek Türkçe öğretmenlerinin daha önce yedinci sınıf düzeyinde derse girmiş olması ve hâlihazırda giriyor olması
- ✓ Uygulamanın yürütüleceği dersliklerin uygulama süreci için uygun büyüklükte olması

Belirlenen bu ölçütler çerçevesinde araştırmanın yapılacağı okul ve dersliklerin tespiti yapılmış, uygulamanın yapılabilmesi için gerekli izinleri almak için yazışma süreci Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başlatılmıştır. Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile temasa geçilmiş ve buradan da araştırmaya ilişkin onay alınmıştır (**EK 1-2**).

Bu sürecin sonunda; araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde bulunan iki farklı ortaokulda yer alan dört farklı şubede yedinci sınıf düzeyinde eğitim görmekte olan öğrencilerden seçilmiştir. Bu şubelerden üçü araştırmanın deney grubu, biri ise kontrol grubu olarak rastgele atanmıştır. Araştırmada üç farklı yöntemin

kullanılacak olması nedeniyle üç şube deney grubu bir şube de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. BİOK yönteminin uygulandığı deney grubu (DB) olarak belirlenen şubede bulunan 27 öğrenciden 21 öğrenci, ÖTBB yönteminin uygulandığı deney grubu (DÖ) olarak belirlenen şubede bulunan 27 öğrenciden 20 öğrenci, Jigsaw II yönteminin uygulandığı deney grubu (DJ) olarak belirlenen şubede bulunan 27 öğrenciden 18 öğrenci ve mevcut öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubu (KM) olarak belirlenen şubede bulunan 27 öğrenciden 24 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan tüm öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen verilerde gizlilik ilkesi gereği katılımcıların isimleri gizlenerek kodlama yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda araştırma raporu oluşturulmuştur.

Deneyisel işlemler için çalışma grubunun oluşturulması.

Yarı deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmada, öğrencilerin ataması yansızlık ilkesine riayet edilerek yapılmıştır. Bunun gerçekleşmesi için kullanılan ölçütler aşağıda yer almaktadır:

- ✓ Tüm şubelerdeki öğrencilerin 6. sınıf genel not ortalamaları,
- ✓ Tüm şubelerdeki öğrencilerin 6. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları,
- ✓ Tüm şubelerdeki öğrencilerin 6. sınıf birinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları,
- ✓ Tüm şubelerdeki öğrencilerin 6. sınıf ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları,
- ✓ Tüm şubelerdeki öğrencilerin akademik başarı testi, modüler testler, öğrenme motivasyonu ölçeği, tutum ölçeği ön test puanları (yansızlığı kontrol için).

Gruplara yansız atama yapılması için yukarıda belirtilen kriterler çerçevesinde elde edilen veriler kümeleme analizi (*Cluster Analysis*) yöntemi uygulanarak analiz edilmiştir. Kümeleme analizi; p adet değişkene (özellığe) sahip olan N sayıdaki nesne ya da bireyin benzer özelliklerine uygun olarak gruplamasının yapılması için kullanılmaktadır (Duran & Odel, 1974, s. 43; Kalaycı, 2014, s. 349). Kümelere ayırma işlemi; ayrılacak nesne ya da bireyin ilgili özelliklerine göre yakınlık (benzerlik) veya uzaklık durumuna göre yapılmaktadır (Çakmak, 1999, s. 189).

Çelik ve Kahyaoğlu (2007, s. 573), kümeleme analizi yapılmasındaki amacın; karmaşık veri setlerindeki farklı yapıların birbirinden ayrılarak tespit edilmesi, birbirlerinden kısmi farklılıkları olan ya da birbirleri arasında yüksek düzeyde doğal yakınlık olan özellik veya verilerin gruplandırılması olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmadaki kümeleme analizinde K-Means tekniği uygulanmıştır. Yapılan ikili, üçlü, dörtlü ve beşli atamalar sonucunda en çok üyenin ikili atamalarda olduğu belirlenmiştir. Bu atamalar arasında en çok sayıya ulaşılan şubeler tespit edilerek çalışmaya dâhil edilmiştir. Deney grupları ve kontrol

grubunda bulunan toplam 83 öğrenci araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Uygulanan kümeleme analizi sonucunda gruplarda yer alan öğrencilerin dağılımlarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. *Araştırma Grupları Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	n	%	n	
DB	8	38.10	13	61.90	21	
DÖ	10	50.00	10	50.00	20	
DJ	8	44.44	10	55.56	18	
KM	10	41.67	14	58.33	24	

Tablo 9’da araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından dağılımları sunulmuştur. Yukarıda yer alan veriler incelendiğinde araştırma gruplarındaki öğrenci sayılarının uç noktada farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak yine de yansızlık ölçütlerine ilişkin bir değerlendirmenin yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Böylece; yapılan bu çalışmada grupların oluşturulmasında yansızlık ilkesine hangi ölçüde riayet edildiğinin belirlenmesine olanak sağlanmıştır. Bunun için de araştırma gruplarına öğrenci atamasının yansızlık kriterlerine uygunluğunu belirlemek amacıyla istatistiksel analizler uygulanmıştır. Araştırma doğrultusunda belirlenen ölçütlerin normallik değerini karşılayıp karşılamadığı belirlenmiştir. DB grubunda (n=21), DÖ grubunda (n=20), DJ grubunda (n=18), KM grubunda (n=24) yer alan öğrenci toplamda sayıları 29’dan fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi uygulanmıştır (Kalaycı, 2014, s.10).

McKillup (2012), katılımcıların sayısının 35’ten çok olduğu araştırmalarda K-S testinin uygulanmasının uygun olduğunu söylemektedir. Ancak bazı araştırmacılar, bu sayının 20-50 arası olduğu durumlarda K-S testi kullanımının hatalı sonuçlar üretebileceği için doğru sonuçlara ulaşılmasını tam olarak sağlayamayacağı yönünde görüş belirtmektedir (Schoder, Himmelmann, & Wilhelm, 2006). Bu tür durumlar içinse uygun olan analiz yönteminin Shapiro-Wilk (S-W) testi olduğu ifade edilmektedir. Bu çalışmada grupların kendi içinde yapılacak karşılaştırmalarda tüm gruplar için katılımcı sayısının 29’un altında olması dolayısıyla S-W testinin kullanılması uygun bulunmuştur. Grupların kendi içinde; başarı ön test-son test, başarı son test-kalıcılık testi, ön motivasyon-son motivasyon, ön tutum-son tutum, 1 ve 2. üniteye ait ön modüler test-son modüler test karşılaştırmalarında S-W testi kullanılmıştır.

K-S testi ve S-W testi verilerin normallik varsayımının değerlendirilmesi için kullanılan testler arasında yer almaktadır (Kalaycı, 2014, s. 212). Bu testler sonucunda tespit edilen p değerinin $p>.05$ olduğu durumlar verilerin normal dağılım gösterdiğine kanıt olarak sunulmaktadır (Alpar, 2011, s.117; Büyüköztürk, 2010, s. 42; Mertler & Vannatta, 2005). K-S

testi ve S-W testinde belirlenen p değerinin $p < .05$ olduğu durumlarda ise verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek normallik değerlerinin karşılanıp karşılanmadığına ilişkin karar verilmektedir. (.05) anlamlılık düzeyi için verilerin çarpıklık değerinin -1 ile +1 aralığında, basıklık değerinin -1.96, +1.96 aralığında olması halinde verilerin normallik varsayımını karşıladığı kabul edilerek parametrik testler kullanılmaktadır. (Kalaycı, 2014, s. 212).

Bu araştırmada yapılan Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen yansızlık atamasına ilişkin bulgular aşağıda Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Yansızlık Ölçütlerine İlişkin K-S Testi Sonuçları

Ölçütler	Gruplar	K-S	p	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı
6. sınıf genel not ortalamaları	DB	.162	.156	-.062	-.897
	DÖ	.138	.200	.737	-.334
	DJ	.124	.200	-.111	-1.247
	KM	.129	.200	.254	-1.142
6. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları	DB	.151	.200	-.319	-.786
	DÖ	.201	.033	.533	-.651
	DJ	.233	.011	.354	-1.517
	KM	.161	.107	.577	-.749
6. sınıf birinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları	DB	.141	.200	-.359	-1.027
	DÖ	.150	.200	.341	-.851
	DJ	.216	.026	.223	-1.661
	KM	.086	.200	-.347	-.520
6. sınıf ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları	DB	.175	.091	-.225	-1.043
	DÖ	.208	.023	.663	-.355
	DJ	.166	.200	.202	-1.348
	KM	.115	.200	.536	-.017

Tablo 10’da yapılan K-S testinden elde edilen bulgular görülmektedir. 6. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamalarında DÖ ve DB gruplarının; 6. sınıf birinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamalarında DJ grubunun; 6. sınıf ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamalarında DÖ grubunun normallik varsayımını karşılamadığı belirlenmiştir. Tüm değerler çarpıklık ve basıklık değerleriyle birlikte incelendiğinde değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda da K-S testinde elde edilen p değeri çarpıklık, basıklık katsayıları incelendiğinde; öğrencilerin 6.sınıf genel not ortalamalarının, 6. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamalarının, 6. sınıf birinci ve ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamalarının araştırma yapılması için normallik varsayımını karşıladığı kabul edilmiştir. Bu bağlamda ilgili kriterler referans alınarak öğrencilerin yansızlık ölçütlerine ilişkin olarak parametrik analiz yöntemlerinin kullanılabileceğine karar verilmiştir. Grup sayısının ikiden fazla olması nedeniyle tek yönlü ANOVA analiz yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir.

Aşağıda bulunan Tablo 11’de bu doğrultuda öğrencilerin notları kullanılarak yapılmış analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 11. Yansızlık Ölçütlerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Yansızlık Ölçütleri	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	Varyans kaynağı	sd	F	p	Anlamlı fark
6. sınıf genel not ortalamaları	DB	21	81.34	9.29	Gruplar arası	3	.465	.708	Yok
	DÖ	20	78.03	10.31	Gruplar içi	79			
	DJ	18	80.34	9.77	Toplam	82			
	KM	24	80.09	7.51					
6. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları	DB	21	77.87	9.04	Gruplar arası	3	.923	.434	Yok
	DÖ	20	76.87	9.31	Gruplar içi	79			
	DJ	18	79.64	8.88	Toplam	82			
	KM	24	80.87	7.54					
6. sınıf birinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları	DB	21	81.97	10.38	Gruplar arası	3	.662	.578	Yok
	DÖ	20	78.65	10.55	Gruplar içi	79			
	DJ	18	82.86	9.68	Toplam	82			
	KM	24	81.81	9.56					
6. sınıf ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları	DB	21	80.72	9.82	Gruplar arası	3	.554	.647	Yok
	DÖ	20	77.41	10.39	Gruplar içi	79			
	DJ	18	77.81	10.76	Toplam	82			
	KM	24	77.53	8.08					

Tablo 11’de yer alan araştırmada belirlenen yansızlık kriterlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; “6. sınıf genel not ortalamaları” [$sd(3)$; $F=.465$; $p=.708$], “6. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları” [$sd(3)$; $F=.923$; $p=.434$], “6. sınıf birinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları” [$sd(3)$; $F=.662$; $p=.578$], ve “6. sınıf ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları” [$sd(3)$; $F=.554$; $p=.647$] olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yansızlık kriterleri için yapılan tek yönlü ANOVA testi bulgularında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmaması; grupların 6. sınıf genel not ortalamaları, 6. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları, 6. sınıf birinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları ve 6. sınıf ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları açısından araştırma gruplarının yansızlık kriterlerine uygun olarak oluşturulduğu yorumunun yapılmasını sağlamaktadır. Gruplar arasında yansızlığın sağlanması yapılacak uygulamalardaki etkinin belirlenmesi açısından önemli olmaktadır.

Araştırma gruplarının yansızlık kriterlerine uygun olarak oluşturulduğuna ilişkin bir başka kriter de ön test puanlarıdır. Araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Bu bağlamda sırasıyla akademik başarı, modüler testler, Türkçe dersine yönelik motivasyon ve tutum ölçeklerinin ön testlerine ilişkin bulgular sunulacaktır. Araştırma gruplarının akademik başarı ön test puan ortalamalarının karşılaştırılması için kullanılacak testin parametrik mi nonparametrik mi olacağına ilişkin kararın verilmesi amacıyla K-S testi uygulanmıştır. Aşağıda Tablo 12’de K-S testine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 12. Araştırma Gruplarının Türkçe Başarı Testine İlişkin Ön Test K-S Testi Sonuçları

Testler	Gruplar	K-S	p	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı
Ön test	DB	.079	.200	-.091	-.528
	DÖ	.109	.200	.495	.081
	DJ	.237	.009	.192	-1.817
	KM	.097	.200	.488	.177

Tablo 12’de yer alan K-S testi sonuçlarına bakıldığında DB grubu öğrencilerinin ön test puanlarının [K-S=.079; p=.200], DÖ grubu öğrencilerinin ön test puanlarının [K-S=.109; p=.200], DJ deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarının [K-S=.237; p=.009], KM grubu öğrencilerinin ön test puanlarının [K-S=.097; p=.200] olduğu görülmektedir. Bulgular incelendiğinde; DB, DÖ grupları ve KM grubunun normallik varsayımını karşıladığı ancak DJ grubunun karşılamadığı tespit edilmiştir. DJ grubu için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve çarpıklık ($\hat{C}_{DJ}=.192$) ve basıklık ($\hat{B}_{DJ}=-1.817$) değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırma gruplarının başarı testine ilişkin ön test puan ortalamalarının karşılaştırılması için tek yönlü ANOVA testinin kullanılması uygun bulunmuştur. Tablo 13’te araştırma gruplarının akademik başarı testinden aldıkları ön test puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü ANOVA testine ait bulgular sunulmaktadır.

Tablo 13. Araştırma Gruplarının Türkçe Başarı Testinden Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Ölçütler	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	Varyans kaynağı	sd	F	p	Anlamlı fark Tukey
Türkçe dersi başarı testi	DB	21	19.33	5.83	Gruplar arası	3	1.226	.306	Yok
	DÖ	20	17.15	6.56					
	DJ	18	15.67	5.79	Gruplar içi	79			
	KM	24	16.88	6.37	Toplam	82			

Tablo 13’te bulunan araştırma gruplarının ön test puan ortalamaları incelendiğinde; DB grubu için ($\bar{X}=19.33$), DÖ grubu için ($\bar{X}=17.15$), DJ grubu için ($\bar{X}=15.67$) ve KM grubu ($\bar{X}=16.88$) olarak saptanmıştır. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda gruplar arası anlamlı farklılık olmadığı [$sd(3)$; $F=1.226$; $p=.306$], belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma gruplarının ön test puan ortalamaları açısından benzerlik gösterdiği ve yansızlık ilkesine riayet edildiği yorumunda bulunulabilir.

Araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin aldıkları birinci ve ikinci ünite modüler testine ilişkin puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma gruplarının ön test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında parametrik mi nonparametrik mi testin kullanılacağına ilişkin kararın verilmesi amacıyla K-S testi uygulanmıştır. Yapılan K-S testi sonuçları

incelendiğinde birinci ünite için DB grubu ön test puanlarının [K-S=.160; p=.168], DÖ grubu ön test puanlarının [K-S=.193; p=.048], DJ grubu ön test puanlarının [K-S=.253; p=.004], KM grubu ön test puanlarının [K-S=.174; p=.058] olduğu belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde; DB ve KM gruplarının normallik varsayımını karşıladığı ancak DÖ ve DJ gruplarının karşılamadığı tespit edilmiştir. DÖ ve DJ grupları için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. DÖ için çarpıklık ($\bar{C}_{DÖ}=.652$) ve basıklık ($B_{DÖ}=.884$), DJ için çarpıklık ($\bar{C}_{DJ}=-.570$) ve basıklık ($B_{DJ}=-1.013$) olarak saptanmış ve bu değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir.

İkinci ünite için yapılan normallik varsayımı analizinde ise; DB grubu ön test puanlarının [K-S=.117; p=.200], DÖ grubu ön test puanlarının [K-S=.163; p=.172], DJ grubu ön test puanlarının [K-S=.195; p=.069], KM grubu ön test puanlarının [K-S=.150; p=.172] olduğu belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde; DB, DÖ, DJ ve KM gruplarının normallik varsayımını karşıladığı tespit edilmiştir. Birinci ve ikinci ünite modüler ön testine ilişkin puan ortalamalarının karşılaştırılması için tek yönlü ANOVA testinin kullanılması uygun bulunmuştur. Tablo 14'te araştırma gruplarının birinci ve ikinci ünite modüler testinden aldıkları ön test puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü ANOVA testine ait bulgular sunulmaktadır.

Tablo 14. *Araştırma Gruplarının Modüler Testinden Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

Ölçütler	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	Varyans kaynağı	sd	F	p	Anlamlı fark
1. ünite modüler test	DB	21	12.24	2.93	Gruplar	3	1.638	.187	Yok
	DÖ	20	11.05	2.86	arası				
	DJ	18	11.39	4.48	Gruplar içi	79			
	KM	24	9.75	4.66	Toplam	82			
2. ünite modüler test	DB	21	10.67	2.90	Gruplar	3	1.556	.204	Yok
	DÖ	20	9.90	4.05	arası				
	DJ	18	8.44	3.17	Gruplar içi	79			
	KM	24	9.71	2.71	Toplam	82			

Tablo 14'te bulunan araştırma gruplarının birinci ve ikinci ünite modüler ön test puan ortalamaları incelendiğinde; tek yönlü ANOVA testi sonuçlarında birinci ünite puan ortalamalarının DB grubu için ($\bar{X}=12.24$), DÖ grubu için ($\bar{X}=11.05$), DJ grubu için ($\bar{X}=11.39$) ve KM grubu için ($\bar{X}=9.75$) olarak saptanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı da yapılan analiz sonucunda [$sd(3)$; $F=1.638$; $p=.187$] belirlenmiştir. İkinci ünite modüler ön test puan ortalamaları DB grubu için ($\bar{X}=10.67$), DÖ grubu için ($\bar{X}=9.90$), DJ grubu için ($\bar{X}=8.44$) ve KM grubu için ($\bar{X}=9.71$) olarak belirlenmiştir. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı [$sd(3)$; $F=1.556$; $p=.204$] tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma gruplarının birinci ve ikinci ünite

modüler ön test puan ortalamaları açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir. Araştırma gruplarının modüler testler açısından da yansızlık kriterlerini karşıladığı görülmektedir.

Araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin aldıkları motivasyon ölçeğine ilişkin ön test puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma gruplarının ön test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında parametrik mi nonparametrik mi testin kullanılacağına ilişkin kararın verilmesi amacıyla K-S testi uygulanmıştır. TDYMÖ dört farklı faktörden oluştuğu için ölçeğin toplamına ve faktörlerine ilişkin sonuçlara ayrı ayrı bakılmıştır. Yapılan K-S testi sonuçları incelendiğinde DB grubu öğrencilerinin TDYMÖ'nün toplamına ilişkin ön test puan ortalamalarının [K-S=.154; p=.200], içsel motivasyon için [K-S=.075; p=.200], dışsal motivasyon için [K-S=.156; p=.199], hedef motivasyon için [K-S=.114; p=.200] ve motivasyonsuzluk için [K-S=.141; p=.200] olarak belirlenmiştir. DB grubu puan ortalamalarının TDYMÖ'nün toplam puan ve alt faktörlerinde normallik değerlerine uygun olduğu görülmektedir. Yapılan K-S testi sonuçları incelendiğinde DÖ grubu öğrencilerinin TDYMÖ'nün toplamına ilişkin puan ortalamalarının [K-S=.186; p=.069], içsel motivasyon için [K-S=.200; p=.035], dışsal motivasyon için [K-S=.137; p=.200], hedef motivasyon için [K-S=.113; p=.200] ve motivasyonsuzluk için [K-S=.254; p=.001] olarak belirlenmiştir. DÖ grubu puan ortalamalarının TDYMÖ'nün içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk faktörlerinin normallik varsayımını karşılamadığı ancak toplam puanı ile diğer faktörler açısından normallik varsayımının karşıladığı görülmektedir. Dışsal motivasyon için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. DÖ grubunun içsel motivasyon faktöründe ise çarpıklık değerinin ($\chi_{DÖ}^2=-.296$), basıklık değerinin ($B_{DÖ}=-1.012$), motivasyonsuzluk faktöründe ise çarpıklık değerinin ($\chi_{DÖ}^2=-.129$), basıklık değerinin ($B_{DÖ}=.661$) olduğu ve bu değerlerin de kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır.

Yapılan K-S testi sonuçları incelendiğinde DJ grubu öğrencilerinin TDYMÖ'nün toplamına ilişkin puan ortalamaları [K-S=.152; p=.200], içsel motivasyon için [K-S=.212; p=.032], dışsal motivasyon için [K-S=.195; p=.068], hedef motivasyon için [K-S=.106; p=.200] ve motivasyonsuzluk için [K-S=.225; p=.017] olarak belirlenmiştir. DJ grubuna ilişkin puan ortalamalarının ölçeğin içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk faktörlerinde normallik değerlerini karşılamadığı, toplam puan ve diğer iki faktörün ise karşıladığı tespit edilmiştir. Bu durumda her iki faktörün çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. DJ grubunun içsel motivasyon faktörü açısından çarpıklık ($\chi_{DJ}^2=-.537$) değerini, basıklık ($B_{DJ}=-.927$) değerini aldığı; motivasyonsuzluk faktöründe ise çarpıklık değerinin ($\chi_{DJ}^2=-.890$), basıklık değerinin ($B_{DJ}=.193$) olduğu ve her iki faktör açısından elde edilen bu değerlerin uygun kabul edilen sınırlar içinde yer aldığı belirlenmiştir. Yapılan K-S testi sonuçları

incelendiğinde KM grubu öğrencilerinin TDYMÖ'nün toplamına ilişkin puan ortalamaları [K-S=.153; p=.150], içsel motivasyon için [K-S=.135; p=.200], dışsal motivasyon için [K-S=.159; p=.120], hedef motivasyon için [K-S=.086; p=.200] ve motivasyonsuzluk için [K-S=.205; p=.011] olarak belirlenmiştir. KM grubu puan ortalamalarına ilişkin K-S analizine göre ölçeğin motivasyonsuzluk faktöründe normalliğin karşılanmadığı, toplam puan ve diğer faktörlerinde ise karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar çerçevesinde motivasyonsuzluk faktörünün çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesi gerekmektedir. Motivasyonsuzluk faktöründe çarpıklık değerinin ($\chi_{DK}=-.926$), basıklık değerinin ($B_{DK}=1.248$) olduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Normallik varsayımına yönelik elde edilen analiz sonuçları çerçevesinde; araştırma gruplarının TDYMÖ'ye ilişkin puan ortalamalarının karşılaştırılması için parametrik testler arasında bulunan tek yönlü ANOVA testinin kullanılması uygun bulunmuştur. Tablo 15'te araştırma gruplarının TDYMÖ'den aldıkları ön test puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü ANOVA testine ait bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 15. *Araştırma Gruplarının TDYMÖ'den Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

Ölçütler	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	Varyans kaynağı	sd	F	p	Anlamlı fark
Toplam	DB	21	174.62	16.88	Gruplar arası	3	1.166	.328	Yok
	DÖ	20	184.20	12.91					
	DJ	18	178.56	8.98					
	KM	24	183.04	27.38					
İçsel	DB	21	38.05	5.88	Gruplar arası	3	.568	.637	Yok
	DÖ	20	40.00	4.84					
	DJ	18	40.11	5.25					
	KM	24	39.54	6.43					
Dışsal	DB	21	32.62	5.59	Gruplar arası	3	2.315	.082	Yok
	DÖ	20	35.85	3.42					
	DJ	18	35.72	3.39					
	KM	24	33.63	5.57					
Hedef	DB	21	33.29	5.36	Gruplar arası	3	.993	.401	Yok
	DÖ	20	35.05	7.00					
	DJ	18	33.78	3.26					
	KM	24	35.96	6.19					
Motivasyonsuzluk	DB	21	71.81	10.73	Gruplar arası	3	.617	.606	Yok
	DÖ	20	74.80	1.74					
	DJ	18	70.56	4.16					
	KM	24	71.92	15.31					

Tablo 15'te bulunan araştırma gruplarının TDYMÖ'den aldıkları ön test puan ortalamaları analiz edildiğinde; tek yönlü ANOVA testi sonuçlarında gruplar arası anlamlı farklılığın $p>.05$ bulunmadığı tespit edilmiştir. Ön test puan ortalamalarının ölçeğin toplam puanında DB grubu için ($\bar{X}=174.62$), DÖ grubu için ($\bar{X}=184.20$), DJ grubu için ($\bar{X}=178.56$), KM grubu için ($\bar{X}=183.04$) olarak belirlenmiştir. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin

yapılan analiz sonucunda gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı [sd(3); F=1.166; p=.328] belirlenmiştir. TDYMÖ'nün içsel motivasyon faktöründe; DB grubu için ($\bar{X}$ =38.05), DÖ grubu için ($\bar{X}$ =40.00), DJ grubu için ($\bar{X}$ =40.11), KM grubu için ($\bar{X}$ =39.54) olarak tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı [sd(3); F=.568; p=.637] saptanmıştır. TDYMÖ'nün dışsal motivasyon faktöründe DB grubu için ($\bar{X}$ =32.62), DÖ grubu için ($\bar{X}$ =35.85), DJ grubu için ($\bar{X}$ =35.72), KM grubu için ($\bar{X}$ =33.63) olarak bulunmuştur. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı [sd(3); F=2.315; p=.082] belirlenmiştir.

TDYMÖ'nün hedef motivasyonu faktöründe DB grubu için ($\bar{X}$ =33.29), DÖ grubu için ($\bar{X}$ =35.05), DJ grubu için ($\bar{X}$ =33.78), KM grubu için ($\bar{X}$ =35.96) olarak bulunmuştur. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı [sd(3); F=.993; p=.401] belirlenmiştir. TDYMÖ'nün motivasyonsuzluk faktöründe DB grubu için ($\bar{X}$ =71.81), DÖ grubu için ($\bar{X}$ =74.80), DJ grubu için ($\bar{X}$ =670.56), KM grubu için ($\bar{X}$ =71.92) olarak bulunmuştur. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı [sd(3); F=.617; p=.606] belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; araştırma gruplarının TDYMÖ'den aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Buna göre uygulama öncesinde araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin birbirine benzer olduğu yorumunda bulunulabilir. Araştırma gruplarının Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyleri açısından da yansızlık kriterlerini karşılamaktadır.

Araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin TDTÖ'den aldıkları ön test puan ortalamalarının karşılaştırılması maksadıyla kullanılacak analiz yönteminin belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için katılımcı öğrenci sayısının 29'dan fazla olması nedeniyle K-S testi uygulanmıştır. TDTÖ üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu için toplam puanının ve faktör puanlarının ayrı olarak hesaplanması önemlidir. Uygulanan K-S testi sonuçlarına göre; DB grubu öğrencilerinin TDTÖ'nün toplamına ilişkin ön test puan ortalamalarının [K-S=.114; p=.200], derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü için [K-S=.092; p=.200], derse ilişkin olumsuz tutumlar faktörü için [K-S=.200; p=.028], derse yönelik etkinlikler faktörü için [K-S=.165; p=.140] olarak belirlenmiştir. DB grubu puan ortalamalarının TDTÖ'nün derse ilişkin olumsuz tutumlar faktörü hariç toplam puan ve diğer faktörlerinde normallik değerlerine uygun olduğu görülmektedir. Derse ilişkin olumsuz tutumlar faktörü için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu faktörün çarpıklık değerinin ($\chi_{DB}=-.804$), basıklık değerinin

($B_{DB}=.411$) olduğu ve bu değerlerin de kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır. Yapılan K-S testi sonuçları incelendiğinde DÖ grubu öğrencilerinin TDTÖ'nün toplamına ilişkin puan ortalamalarının [$K-S=.137$; $p=.200$], derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü için [$K-S=.100$; $p=.200$], derse ilişkin olumsuz tutumlar faktörü için [$K-S=.110$; $p=.200$] ve derse yönelik etkinlikler faktörü için [$K-S=.200$; $p=.035$] olarak belirlenmiştir. DÖ grubu puan ortalamalarının TDTÖ'nün derse yönelik etkinlikler faktörünün normallik varsayımını karşılamadığı ancak toplam puanı ile diğer faktörler açısından normallik varsayımının karşıladığı görülmektedir. Derse yönelik etkinlikler faktörü için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. DÖ grubunun derse yönelik etkinlikler faktörü çarpıklık değerinin ($\chi_{DÖ}=-.134$), basıklık değerinin ($B_{DÖ}=-.048$) olduğu ve bu değerlerin de kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır.

Yapılan K-S testi sonuçları incelendiğinde DJ grubu öğrencilerinin TDTÖ'nün toplamına ilişkin puan ortalamaları [$K-S=.223$; $p=.018$], derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü için [$K-S=.189$; $p=.087$], derse ilişkin olumsuz tutumlar faktörü için [$K-S=.154$; $p=.200$] ve derse yönelik etkinlikler faktörü için [$K-S=.141$; $p=.200$] olarak belirlenmiştir. Jigsaw II grubuna ilişkin puan ortalamalarının TDTÖ'nün toplam puanında normallik değerlerini karşılamadığı ancak tüm faktörlerinde karşıladığı tespit edilmiştir. Bu durumda toplam puana ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. DJ grubunun toplam puan açısından çarpıklık ($\chi_{DJ}=-.971$) değerini, basıklık ($B_{DJ}=.676$) değerini aldığı ve elde edilen bu değerlerin uygun sınırlar içinde yer aldığı belirlenmiştir. Yapılan K-S testi sonuçları incelendiğinde KM grubu öğrencilerinin TDTÖ'nün toplamına ilişkin puan ortalamaları [$K-S=.131$; $p=.200$], derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü için [$K-S=.131$; $p=.200$], derse ilişkin olumsuz tutumlar faktörü için [$K-S=.125$; $p=.200$] ve derse yönelik etkinlikler faktörü için [$K-S=.192$; $p=.022$] olarak belirlenmiştir. KM grubu puan ortalamalarına ilişkin K-S analizine göre ölçeğin derse yönelik etkinlikler faktöründe normalliğin karşılanmadığı, toplam puan ve diğer faktörlerinde ise karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar çerçevesinde TDTÖ'nün derse yönelik etkinlikler faktörünün çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesi gerekmektedir. Derse yönelik etkinlikler faktörü için çarpıklık değerinin ($\chi_{DK}=-.956$), basıklık değerinin ($B_{DK}=1.610$) olduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Normallik varsayımına yönelik elde edilen analiz sonuçları çerçevesinde; araştırma gruplarının TDTÖ'ye ilişkin puan ortalamalarının karşılaştırılması için parametrik testler arasında bulunan tek yönlü ANOVA testinin kullanılması uygun bulunmuştur. Tablo 16'da araştırma gruplarının TDTÖ'den aldıkları ön test puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü ANOVA testine ait bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 16. Araştırma Gruplarının TDTÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Ölçütler	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	Varyans kaynağı	sd	F	p	Anlamli fark
Toplam	DB	21	99.76	7.10	Gruplar arası	3	1.451	.234	Yok
	DÖ	20	102.65	6.29					
	DJ	18	103.22	6.23					
	KM	24	98.13	13.61					
İlgi ve sevgi	DB	21	51.95	5.31	Gruplar arası	3	2.429	.071	Yok
	DÖ	20	55.55	4.22					
	DJ	18	55.61	2.83					
	KM	24	52.38	8.26					
Olumsuz tutum	DB	21	31.33	4.79	Gruplar arası	3	.098	.961	Yok
	DÖ	20	31.35	4.78					
	DJ	18	31.17	5.20					
	KM	24	30.58	6.67					
Etkinlikler	DB	21	16.48	1.94	Gruplar arası	3	1.034	.382	Yok
	DÖ	20	15.75	1.94					
	DJ	18	16.44	2.57					
	KM	24	15.17	4.14					

Tablo 16'daki bulgulara göre; araştırma gruplarının TDTÖ'den aldıkları ön test puan ortalamalarında anlamlı farklılığın bulunmadığı $p>.05$ saptanmıştır. Ön test puan ortalamalarının ölçeğin toplam puanında DB grubu için ($\bar{X}=99.76$), DÖ grubu için ($\bar{X}=102.65$), DJ grubu için ($\bar{X}=103.22$), KM grubu için ($\bar{X}=98.13$) olarak belirlenmiştir. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı [$sd(3)$; $F=1.451$; $p=.234$] belirlenmiştir. TDTÖ'nün derse yönelik ilgi ve sevgi faktöründe DB grubu için ($\bar{X}=51.95$), DÖ grubu için ($\bar{X}=55.55$), DJ grubu için ($\bar{X}=55.61$), KM grubu için ($\bar{X}=52.38$) olarak tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı [$sd(3)$; $F=2.429$; $p=.071$] saptanmıştır. TDTÖ'nün derse ilişkin olumsuz tutumlar faktöründe DB grubu için ($\bar{X}=31.33$), DÖ grubu için ($\bar{X}=31.35$), DJ grubu için ($\bar{X}=31.17$), KM grubu için ($\bar{X}=30.58$) olarak bulunmuştur. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı [$sd(3)$; $F=.098$; $p=.961$] belirlenmiştir. TDTÖ'nün derse yönelik etkinlikler faktöründe DB grubu için ($\bar{X}=16.48$), DÖ grubu için ($\bar{X}=15.75$), DJ grubu için ($\bar{X}=16.44$), KM grubu için ($\bar{X}=15.17$) olarak bulunmuştur. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı [$sd(3)$; $F=1.034$; $p=.382$] belirlenmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre; araştırma gruplarının TDTÖ'den aldıkları ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı saptanmıştır. Buna göre uygulama öncesinde araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin birbirine benzer olduğu ve dolayısıyla da yansızlık ilkesine uygun olduğu yorumunda bulunulabilir.

Nitel boyut için çalışma grubunun oluşturulması.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubunu oluşturulurken öncelikle katılımcı gönüllüğü ilkesine göre hareket edilmiştir. Nitel veri elde edilmesi için görüşme yapılan öğrencilerin tamamı kendi istek ve talepleriyle çalışmaya katılmıştır. Öğrencilerin çalışmaya destek verdiği ve görüşme yapılması konusunda istekli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan görüşmeler öncesinde gizlilik konusunda gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu sayede her üç deney grubunda yer alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğuyla görüşme yapılması sağlanmıştır. Bu araştırma kapsamında deney gruplarında yer alan öğrencilerle görüşme yapılarak uygulamaya ilişkin duygu, düşünce ve fikirlerinin alınması; araştırmacının uygulama süreci hakkında daha detaylı ve derinlemesine veri elde etmesine olanak sunmuştur.

Araştırma sürecinde uygulanan işlemler.

Araştırma boyunca yürütülen tüm işlemler; uygulama öncesi, esnası ve sonrası olarak üç farklı kategoride ele alınmıştır. Uygulama sürecinde yapılan bütün işlemlerin ayrıntılı olarak betimlenmesi, araştırma sürecinin nasıl işlediği hakkında gerek bilgi sunulması gerekse yapılan çalışmaların daha sağlıklı olarak değerlendirilmesi için gerekli görülmektedir.

Yapılan alanyazın taramasında BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarısı, motivasyon, tutum ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan çeşitli araştırmalar olduğu belirlenmiştir (Akar & Doymuş, 2015; Aksoy & Gürbüz, 2016; Amargawati, 2017; Arslan, 2016; Baydar, 2015; Bozpolat, 2012; Christina & Kristin, 2016; Çalık, 2015; Dianawati, 2020; Dönmez & Gündoğdu, 2018; Erlidawati & Syarfuni, 2018; Evcim & İpek, 2013; Gambari & Yusuf, 2017; Güreş, 2008; Hayatina & Fajrina, 2020; Kim, 2018; Ocak & Küçükilhan, 2014; Yurdabakan & Cihanoğlu, 2009). Ancak alanyazın taramasında bu üç yöntemin Türkçe dersine yönelik olarak birlikte kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu doğrultuda bu üç yöntem kullanılarak yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı, motivasyon, tutum ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiş ve çalışmanın hazırlıkları bu çerçevede yürütülmüştür.

Uygulama öncesi yürütülen çalışmalar.

Araştırmanın bu bölümünde uygulama süreci başlamadan önce yapılanlar ve karşılaşılan durumlara ilişkin bilgi verilmiştir. Araştırmanın yapılacağı okul ve dersliklerin seçimi, uygulama öncesinde okul idaresinin tutumu, uygulama öğretmenleri ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler, uygulama sürecinde kullanılan tüm materyallerin temini, hazırlanması ve kullanılması, dersliklerin uygulanan yönetime göre uygun şekilde

düzenlemesinin yapılması vb. unsurlar anlatılmıştır. Ayrıca başarı testinin ön test olarak, *Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği*'nin ön motivasyon ve *Türkçe Dersi Tutum Ölçeği*'nin ön tutum olarak uygulanmalarına yönelik sürece ilişkin bilgi verilmiştir.

Uygulama yapılacak okulun belirlenmesi için araştırmanın en başında farklı okullara gidilerek idareci ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Bu bağlamda öncelikle okulların yedinci sınıf düzeyindeki şube sayısının fazla olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın yürütülmesi için uygun olduğuna karar verilen okullarda öncelikle idarecilerle görüşülerek uygulamanın amacı, kapsamı, süreci ve süresine ilişkin bilgi verilmiştir. İdareciler genellikle araştırmanın okullarında yürütülmesine yönelik olumlu bir tavır sergilemişler ve okullarında bulunan Türkçe öğretmenleriyle görüşmemizi ve çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmen olursa idari açıdan bir sorun olmadığını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda okul idarecilerinin yapılan bu tür uygulamaları yapan araştırmacılara büyük oranda destek verdikleri gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda okullardaki Türkçe öğretmenleriyle ön görüşme yapılmıştır. Öğretmenlere uygulama sürecine ilişkin bilgi verilerek kendilerinin bu süreçte yapacakları katkıların neler olacağı anlatılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin yedinci sınıf düzeyinde önceden ders verip vermediğine ve şu uygulama sürecinde yedinci sınıf derslerine girip girmediklerine dikkat edilmiştir. Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı yedinci sınıf düzeyinde derslerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise normal ders programında gecikmeler olabileceği endişesiyle çalışmaya katılmayı kabul etmemişlerdir. Bazı öğretmenler bunun çok fazla çaba gerektirdiğini söyleyerek yapamayacaklarını beyan etmişlerdir. Görüşme yapılan bazı öğretmenlerinse öğrenci velilerinin böyle bir çalışma yapılmasını desteklemeyeceklerini düşündükleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde uygulamaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin bulunduğu okulların listesi oluşturulmuştur. Bu araştırmada üç deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplamda dört şubede çalışma yürütüleceği için görüşme yapıldıktan sonra çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenler arasında aynı dönemde yedinci sınıf düzeyinde dört şubeye birden giren öğretmenin bulunmadığı saptanmıştır. Ayrıca dört şubeye aynı anda ders veren öğretmen olsa dahi, araştırma grubu olarak belirlenen sınıfların belirlenen kriterler çerçevesinde denkliğinin de sağlanması gerekmektedir. Bunu sağlamak oldukça zor olduğundan dolayı uygulama yapılacak şubelere giren öğretmenlerin farklı olabileceği kararı alınmıştır.

Uygulama okullarının belirlenmesi için yapılan araştırmalar neticesinde iki okulun uygulama için uygun olduğu belirlenmiştir. Belirlenen iki okulda toplamda 17 adet yedinci sınıf düzeyinde şube yer almaktadır. Şube sayısının fazla olması denkliğin sağlanamaması riskini azalttığı için önemli olmaktadır. Çünkü denkliğin sağlanamadığı durumlarda sürecin

en başından itibaren tekrarlanması gerekmektedir. Belirlenen okullara uygulamanın yapılacağına ilişkin bilgi verilerek araştırma izni, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başlatılarak Sivas Milli Eğitim Müdürlüğü ile temasa geçilmiş ve izin için başvuru yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin gerekli izinler alındıktan sonra her iki okulla da görüşülerek yedinci sınıf öğrencilerinin araştırma için gerekli olan öğrenci bilgileri temin edilmiştir. Elde edilen bilgiler bilgisayar ortamına aktarılmış, bu bilgiler araştırma gruplarının heterojen bir şekilde denkleştirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Araştırma gruplarının belirlenmesi için elde edilen bilgilere SPSS 25.0 programıyla yapılan kümeleme analizi uygulanmıştır. Bu analizin sonuçlarına göre araştırma grupları için en uygun olan sınıflar tercih edilmiştir.

Uygulamada ortaya çıkabilecek tüm sorunların asgari düzeye indirilmesi amacıyla uygulama öğretmenleriyle görüşülmüştür. Onlara süreçle ilgili ayrıntılı bilgi verilmiş ve onlardan gelen tüm sorular ayrıntılı olarak yanıtlanmıştır. Ayrıca deney gruplarında uygulanacak yöntemler her bir öğretmene titizlikle açıklanmıştır. Uygulama sürecinin nasıl ilerleyeceği, haftalık ve toplam süresi, sınıfta yapılacak düzenlemeler, kullanılacak materyaller vb. birçok konuda bilgi verilmiştir. Uygulama öğretmenlerinin haftalık ders planları incelenerek birlikte her bir grup için uygulama yapılacak güne ve saatine karar verilmiştir. TUDÖP ve okulların öğretim planı incelenerek hangi ünitelerin hangi haftalarda işleneceği ve öğretmenlerin bu planları takip durumu, TUDÖP’te yer alan kazanımlar belirlenmiştir. Öğretmenler, okuldaki ders programına uygun olarak derslerini yürüttüklerini ifade etmiştir.

Uygulamanın yapılması için belirlenen haftalarda ders planında yer alan “*Milli Kültürümüz*” ve “*Doğa ve Evren*” üniteleri çalışma için belirlenmiştir. Uygulama sürecine denk gelen iki ünitenin kazanımları dikkate alınarak süreç boyunca uygulanacak her haftaya ait dokümanlar, materyaller belirlenmiştir. Her iki ünite için kapsam geçerliği dikkate alınarak ayrı ayrı modüller test hazırlanmıştır (**EK 6**). İki ünitenin toplam işlenme süresi sekiz hafta olup bu sürenin uygulamanın yapılması için uygun olduğu düşünülmüştür. Ancak uygulama için yapılacak pilot uygulama, ölçek ve testlerin uygulanma süreci vb. geçen süreyle birlikte bu zaman dilimi toplamda 14 haftayı bulmaktadır. Bu nedenle asıl uygulamanın bu iki ünitenin işleniş zamanına denk gelmesi için çalışmanın planlaması buna uygun olarak yapılmıştır. Öğretmenlerle de görüşülerek ünitelerin uygunluğu konusunda anlaşılmıştır. Üniteler tespit edildikten sonra her iki üniteye yer alan sekiz temel dil bilgisi kazanımı tespit edilmiştir (**EK 4**).

BiOK, ÖTBB ve Jigsaw II yöntemlerinin uygulanmasının öğrencilerin başarı, motivasyon, tutum ve kalıcılığına olan etki düzeyinin tespiti amacıyla yapılan bu çalışmada;

öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “*Türkçe Dersine Yönelik Akademik Başarı Testi*”, uygulama sürecinde yer alan iki farklı üniteye yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “*1. Ünite Modüler Testi*” ve “*2. Ünite Modüler Testi*” kullanılmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek için Arslan ve Taşgın (2019) tarafından geliştirilen “*Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği*”, tutumlarını belirlemek içinse Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen “*Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*”nin kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca Bayrakçeken vd. (2012) tarafından geliştirilen öğretmen ve öğrenci kişisel bilgi formlarının, yapılandırılmış görüşme formlarının kullanılması uygun bulunmuştur. Ölçeklerin ve formların kullanımı için yazarlarla internet üzerinden temasa geçilmiş ve kullanılmasına ilişkin izinler e-posta yoluyla alınmıştır.

Tekniklerin uygulanması.

Uygulama yapılacak ünitelerin dil bilgisi kazanımları göz önünde bulundurularak grupların haftalık çalışma planları oluşturulmuştur. Bu doğrultuda sekiz hafta boyunca her üç deney grubunda kullanılacak materyaller, çalışma kâğıtları, öğrencilere verilecek haftalık konu çalışma envanterleri, işbirlikli öğretim çalışma yönergeleri vs. hazırlanması için daha önce yapılmış çalışmalar, ilgili ders kitapları, etkinlik kitapları gibi farklı kaynaklardan araştırma yapılmıştır. Bu materyaller geliştirilirken öğrencilerin yaş, seviye, ilgilerinin yanı sıra konu ve içerikle örtüşmesine, çalışmanın amaçlarına uygun olmasına özen gösterilmiştir. Her aşama ve hafta için ayrı ayrı materyal hazırlanmış ve deney gruplarındaki tüm öğrencilere dağıtılmıştır (**EK 18**). Haftalık olarak hazırlanan bütün materyaller için uygulama öğretmenleriyle uygulama öncesinde fikir alışverişinde bulunulmuştur. Uygulama öncesinde yürütülen bu çalışmalar, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar dönemi bittikten sonra başlamış ve dersliklerde uygulamaya başlanmasına 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz yarıyılında sekizinci haftasında geçilmiştir. Asıl uygulama süreci sekiz hafta olmakla birlikte toplamda 14 hafta boyunca yürütülmüştür.

2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında beşinci haftasında her üç deney grubunun bulunduğu şubelerdeki öğretmen ve öğrencilere birer ders saati boyunca uygulamanın amacı, ne şekilde yapılacağı, süreç içerisinde yapılacaklar konusunda bilgi verilmiştir. Uygulamayla ilgili hem öğretmen hem de öğrencilerden gelen sorular ayrıntılı olarak yanıtlanmıştır. Ertesi hafta araştırma gruplarına başarı testi, birinci üniteye ilişkin modüler test ön test, motivasyon ölçeği ön motivasyon, tutum ölçeği ön tutum ölçeği olarak uygulanmıştır. Sınıflardaki tüm öğrencilerin bulunması için öğretmenlere bir önceki haftadan haber verilerek öğrencilerin tamamının katılması sağlanmıştır. Ön test olarak uygulanan

başarı testinden elde edilen verilere göre öğrencilerin heterojen bir şekilde gruplara yerleştirmesi yapılmıştır. Öğrenciler yerleştirilirken çalışmada yer almayan öğrenciler de puanlarına göre gruplara atanmıştır. Ayrıca öğrencilere kişisel bilgi formu, uygulama öğretmenlerine kişisel bilgi formu ile işbirlikli öğretim yöntemine ilişkin görüşlerini ve bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla görüşme ölçeği **(EK 9)** uygulanmıştır.

2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz yarıyılının yedinci haftasında her üç deney grubuna olası uygulamada herhangi bir aksaklık olup olmadığının belirlenerek esas uygulamadan önce giderilmesi, öğretmen ve öğrencilerin uygulamanın nasıl olacağına ilişkin deneyimlerinin olması amacıyla iki ders saati süreyle örnek uygulama yapılmıştır. Örnek uygulama boyunca öğrencilerin materyalleri kullanmasında, sınıf yerleşme düzeninde, sürenin ayarlanmasında herhangi bir sorun olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca yapılan bu örnek uygulama sürecinde öğrencilerin uygulama sürecinin nasıl işleyeceğine, çalışma gruplarının nasıl çalışacağına ilişkin bir fikirlerinin olması amaçlanmıştır. Aslında yapılan bu uygulamayla öğrencilere çalışmaya ilişkin olarak bir nevi oryantasyon çalışması yapıldığı kabul edilebilir. Uygulama bittikten sonra her üç deney grubundaki öğrencilerden çalışmaya ilişkin olarak aklına takılan her şeyi sormaları istenmiş ve sordukları her bir soru ayrıntılı olarak yanıtlanmıştır. Uygulamada kullanılacak olan her haftaya ilişkin çalışma kâğıtları hazırlanırken okulun yedinci sınıf Türkçe dersi planına uygun olarak planlama yapılmıştır. Plandaki tüm kazanımlar sırasıyla takip edilmiş ve etkinlikler buna göre düzenlenmiştir. Uygulama süreci boyunca kullanılacak ünitelerdeki dil bilgisine ilişkin temel kazanımlar *“Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder”, “Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur”, “Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur”, “Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder”, “Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar”, “Fiilleri anlam özelliklerini fark eder”, “İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur”, “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır”* olarak belirlenmiştir.

DB, DÖ ve DJ gruplarında bu kazanımların programda verilme sırası takip edilerek her hafta birine yönelik olarak uygulama yapılması planlanmıştır. Öğrencilerin çalışma boyunca uyması gereken kurallara yönelik hazırlanan yönergeler grup masalarındaki bütün öğrencilerin görebileceği bir noktaya yerleştirilmiştir **(EK 17)**. Çalışma masalarındaki etkinliklerde kullanılan tüm materyal, çalışma kâğıdı, yönerge vb. hazırlanırken yedinci sınıf TUDÖP, dersin içeriği, ünitelerin kapsamı, dilinin açık ve anlaşılır olması, öğrencilerin yaş ve düzeyleri, ilgileri, hedef ve kazanımlarla uyumlu olması vb. unsurlar gözetilmiş; uzman ve öğretmenlerle görüşülerek olası bir hatanın önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan materyaller tekrar dikkatle incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. KM grubunda TUDÖP’e uygun olarak hazırlanan mevcut öğrenme yönteminin uygulanması ve

sürece hiçbir şekilde müdahale edilmemesi uygun bulunmuştur. Bu doğrultuda KM grubundaki öğretmenle görüşülmüş ve bilgi verilmiştir.

Uygulama başlamadan önce örnek uygulamanın yapıldığı hafta öğrencilerle yapılan uygulama bittikten sonra DB, DÖ ve DJ gruplarına ilk üniteye yer alan “*Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder*” kazanımına yönelik ders notları dağıtılmıştır. Yine ilk üniteye yer alan “*Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur*”, “*Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur*”, “*Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder*”, kazanımlarına yönelik ders notları ise her hafta bir konu olmak üzere düzenli şekilde dağıtılmıştır. Bu çalışma notları DB, DÖ ve DJ gruplarına uygulama boyunca her hafta tüm öğrencilere olmak üzere bir önceki haftadan verilmiştir. Yani işlenecek kazanıma ilişkin bilgi notları öğrencilerin eline bir hafta öncesinde ulaşmıştır. İkinci üniteye yer alan “*Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar*”, “*Fiilleri anlam özelliklerini fark eder*”, “*İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur*”, “*Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır*” kazanımlarına ilişkin bilgi notları da aynı şekilde dağıtılmıştır. Bu şekilde sekiz hafta boyunca her haftanın ders notları bir hafta öncesinde öğrencilerin çalışması için dağıtılmıştır.

DB, DÖ ve DJ gruplarına yönelik uygulamanın yapılacağı her üç derslikte de işbirlikli öğretim yöntemine uygun olarak masa düzenleri oluşturulmuş ve öğrencilerin grup içinde birbirlerini rahatça görebilmeleri ve mümkün olduğunca diğer gruplarla aralarında mesafe olmasına dikkat edilmiştir. Dersliklerdeki masa ve sıralar tek kişiliktir. Bu masalardan beş tanesi birlikte karşılıklı konularak hazırlanmış, öğrenciler çalışırken kaymaması için ayaklarından plastik kelepçe ile sabitlenmiştir. Sıraları yine bu masa düzenine uygun olarak yerleştirilmiştir. Sınıfın bu şekilde hazırlanması için öncelikle okul idaresinden izin alınmıştır. Araştırmacı uygulama dersleri başlamadan önce sınıflara giderek sınıfı, masaları ve sıraları hazırlamış, uygulama bittikten sonra da sınıfı eski haline getirmiştir. Ayrıca sınıfta öğrencilerin rahatsız olmaması için elektrik kontrol edilmiş ve aydınlatmanın yeterli olması sağlanmıştır. Çalışma başlamadan ve çalışma bittikten sonra derslikler havalandırılmıştır. Bu sayede uygulama sürecinin sorunsuz olarak ilerlemesi için gerekli tedbirler alınmıştır.

Uygulamalar yapılırken her aşama için öğrencilere yeterli süre verilmiş ve tüm bu süreç boyunca araştırmacı uygulama sınıflarında bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerle görüşülerek her deney grubu için haftanın en uygun günü birbiriyle çakışmayacak şekilde planlanmıştır. Bunun için sınıfların haftalık ders planları incelenmiş ve arka arkaya iki Türkçe dersinin işlendiği günler tespit edilmiştir. Her sınıfta haftalık beş saat Türkçe dersi işlendiği ve haftanın iki günü arka arkaya iki dersin işlendiği belirlenmiştir. Öğretmenlerle görüşülerek uygulamanın yapılacağı günlere diğer sınıfların ders planları da dikkate alınarak birlikte karar verilmiştir. Deney gruplarındaki uygulamalar boyunca şubelerdeki tüm öğrenciler yapılan

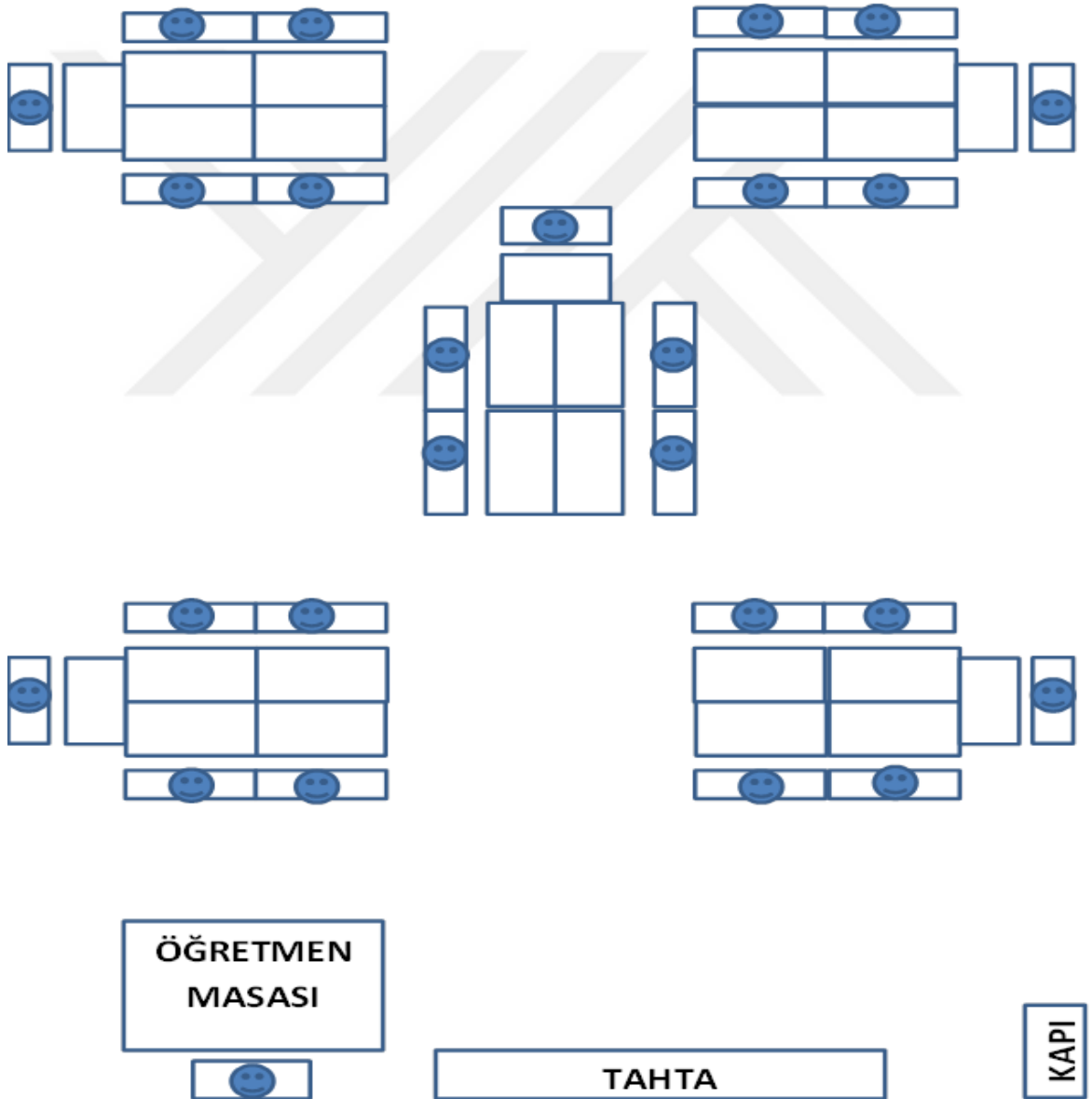
çalışmalara dâhil edilmiştir. Veriler analiz edilirken şubelerde araştırmaya dâhil edilmeyen öğrenciler çıkarılarak bulgulara yansıtılmamıştır. Bütün sınıflarda 27 öğrenci bulunmasına karşın öğrencilerden bazıları Suriye uyruklu olduğu için Türkçe dersine katılmamaktadır. Bazı öğrenciler ise devamsız olduğu sınıf listesinde olmakla birlikte derse katılmadığı için çalışmada yer almamıştır. Bu nedenle DB grubunda 25, DÖ grubunda 23, DJ grubunda 25 ve KM grubunda 27 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. DB grubunda beşer kişilik beş grup, DÖ grubunda beşer kişilik üç grup ve dörder kişilik iki grup, DJ grubunda beşer kişilik beş grup oluşturulmuştur.

Bu gruplar oluşturulurken küme analizi sonucunda çalışmaya dâhil olan öğrenciler ön test olarak uygulanan başarı testinden aldıkları puanlar doğrultusunda gruplara heterojen olarak yerleştirilmiştir. Ancak sınıfta uygulama yapılırken diğer öğrenciler de gruplarda yer almıştır. Bu doğrultuda diğer öğrencilerin gruplara atanmasında öğretmenlerden yardım istenmiştir. Öğretmenlerle birlikte gruplar oluşturulurken; öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı, cinsiyet, liderlik özelliği vb. hususlar doğrultusunda heterojen olmasına dikkat edilmiştir. Bu konuda öğrencilerin karar vermeleri istenmemiştir. Çünkü her öğrencinin kendi arkadaşıyla çalışmak isteyeceğine ilişkin olarak ön görüşmelerde verdikleri ipuçları grupların heterojen olarak oluşturulamayacağı yönünde araştırmacıda endişe doğurmuştur. Belirlenen grupların kimlerden oluştuğu her üç şubedeki öğrencilere duyurulmuş ve kendilerine grup ismi belirlemeleri ve grup başkanı seçmeleri istenmiştir. Öğrenciler öncelikle grup başkanlarını seçerek gruplarına ad belirlemiştir. Öğrencilerin kendileri için belirledikleri grup isimleri, grup sayıları ve cinsiyetlere göre dağılımlarına yönelik betimsel bilgiler aşağıda Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. *Deney Gruplarında Yer Alan Çalışma Gruplarının İsimleri*

Yöntem	Grup adı	Gruptaki öğr. sayısı	Gruptaki uygulama öğr.	Toplam Kız	Erkek
DB	Hırslılar	5	4	2	3
	Hırçın şampiyonlar	5	4	1	4
	Akıl küpü	5	4	2	3
	Bilgi avcıları	5	4	2	3
	Tahtın sahipleri	5	5	2	3
DÖ	Birinciler belli	5	4	2	3
	Çalışkan arılar	4	4	2	2
	Parlayan yıldızlar	4	4	2	2
	Biz bize	5	4	2	3
	Geleceğin yıldızları	5	4	3	2
DJ	Kara kartallar	5	4	2	3
	Arslanlar	5	3	2	3
	Starlar	5	4	2	3
	Yenilmez bilginler	5	3	1	4
	Yıldızlar	5	4	2	3

Öğrencilerin oturma düzeni için derslikler ayarlanırken her öğrencinin kendi masası ve sırasının olması dolayısıyla ona göre bir planlama yapılmıştır. Ayrıca sınıf tahtası ve öğretmen masasının bulunduğu konum, sınıfın aydınlık olması için pencerelerden ışığın geliş yönü dikkate alınmıştır. Yukarıda yer alan bilgilerde her üç deney grubunda da oluşturulan çalışma gruplarının ağırlıklı olarak beşer kişilik olduğu ifade edilmiştir. Çalışma yapılan dersliklerin genel yerleşim planları ve konumları birbirine benzemektedir. Bunun için öğrencilerin çalışma grupları için sınıf içinde yerleştirme düzeni planlanırken öncelikle birkaç deneme yapılmış ve farklı oturma düzenleri denenmiştir. Yapılan denemelerin sonunda aşağıda sunulan şema doğrultusunda dersliklerde çalışma gruplarının yerleştirilmesinin uygun olduğuna karar verilmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin oturma düzeni

Uygulama sırasında yürütülen çalışmalar.

Bu başlık altında; araştırmada üç farklı deney grubuyla çalışmalar yürütülmüş olup uygulama süreciyle ilgili yapılanlar, karşılaşılan durumlar ve uygulamanın nasıl ilerlediğine ilişkin bilgiler anlatılacaktır. Öncelikle her üç deney grubunda uygulama yapılırken dikkat edilen ortak noktalara yer verilmiştir.

Asıl uygulama yapılmadan önce yapılan örnek uygulamadaki aksaklıklar giderilmiş ve süreçte sorun çıkmaması için dikkatli davranılmıştır. DB, DÖ ve DJ gruplarında uygulama süreci sorumlu Türkçe öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Dersliklerde uygulama öğretmenleri dersi işlerken araştırmacı öğretmene hiçbir şekilde müdahale etmemiştir. Ancak araştırmacı uygulama öğretmenlerine uygulamanın nasıl yapılacağı konusunda gerekli tüm bilgileri uygulamadan önce vermiştir. Araştırmacı uygulama süreci boyunca işbirlikli teknikler için uygulama dersi öncesinde dersliklerin düzenlemesini yapmış ve kullanılacak materyalleri hazırlayarak sınıfa getirmiştir. Öğretmene ders notları, çalışma kâğıtları dağıtılıp toplarken yardım etmiş ve her öğrencinin dersin sonunda grupta birlikte teslim etmesi gereken çalışma kâğıdı, form vb. eksiksiz olmasına dikkat etmiştir. Araştırmacı uygulama boyunca süreci gözlemlemiş ve gerekli bilgileri not almıştır.

Uygulamanın yapıldığı dersliklerde uygulamanın normal olarak yürütülebilmesini ve öğrencilerin dikkatlerinin dağılmamasını sağlamak amacıyla gerekli özeni göstermiştir. Uygulama öğretmenleriyle yapılan görüşmeler neticesinde uygulama süreci sınıfların ders planları doğrultusunda her hafta iki saat olmak üzere sekiz hafta boyunca devam ettirilmiştir. İlk dört hafta bittikten sonra araştırma gruplarına ilk ünitenin modüler testi son test olarak, ikinci ünitenin modüler testi de ön test olarak uygulanmıştır. Bu sayede ünitelerdeki farklı öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlara ilişkin öğrencilerin ilerlemesi, grupların karşılaştırılmasının sağlanması ve kullanılan işbirlikli tekniklerin etkililiğinin ünite bazında belirlenmesi amaçlanmıştır.

DB grubunda uygulama süreci öncelikle gruptaki öğrencilerin belirlenen metni bireysel olarak sessiz okuması, gruptan bir öğrencinin sesli okuma yapması, metnin içeriği hakkında grup tartışmasının yapılması, metnin bireysel olarak özetinin çıkarılması, öğrencilerin yazdıkları özetleri grupta okuması, bu özetler hakkında grupta tartışılması, birbirlerine metinle ilgili sorular sorarak üzerinde anlaşılan cevabın bulunması, öğrencilerin özetlerinin birleştirilerek grup özetinin çıkarılması şeklinde ilerlemiştir. Daha sonra ise konuyla ilgili çalışma kâğıtları üzerinde grup olarak çalışmışlar ve birlikte cevaplamışlardır. Çalışma kâğıtları haftalık olarak ve daha önce belirlenen dil bilgisi kazanımlarına uygun olarak hazırlanmıştır. En sonunda öğrenciler öz değerlendirme formlarını doldurmuşlardır.

Ayrıca her hafta öğrenciler o günkü dil bilgisi kazanımına ilişkin dört soruluk küçük bir testi yanıtlamıştır. Öğrencilere her hafta öğretmen tarafından belirlenen bir kitap verilmiş ve kitap okuma formları dağıtılmıştır (**EK 15**). Bu formlara öğrenci günlük okuduğu sayfa sayısını yazmış, velisine imzalatarak uygulamanın yapılacağı gün okula getirmiştir.

DÖ grubunda öğretmen tüm sınıfa öncelikle ilk 20 dakika boyunca konuyu ayrıntılı olarak anlatmıştır. Sonrasında öğrenciler belirlenen metni grup olarak okumuş ve kendilerine dağıtılan önceden belirlenen dil bilgisi kazanımlarına uygun haftalık çalışma kâğıtlarında yer alan soruları bireysel olarak yanıtlamışlardır. Daha sonra grup içinde çalışma kâğıtları karşılaştırılmış ve yanlış yanıtlayan öğrencilerin yanıtlarını düzeltmeler için arkadaşları yardım etmişlerdir. Haftalık uygulamanın sonunda öğrenciler kendilerine verilen grup gözlem formunu doldurmuş ve haftalık dil bilgisi kazanımlarını içeren dört soruluk küçük bir testi yanıtlamışlardır.

DJ grubunda yer alan öğrencilere öğretmen ilk önce o haftaki konunun alt başlıklarını kura çekerek grup üyelerine dağıtmıştır. Öğrencilere sürecin sonunda gösterecekleri bireysel ilerlemenin grup puanını etkileyeceği bilgisi verilmiştir. Öğrenciler ilk 20 dakika gruplarından ayrılarak diğer gruplarda kendi konularını alan sınıf arkadaşlarıyla bir araya gelmişler ve konularını ayrıntılı olarak çalışmışlardır. Daha sonra ikinci 20 dakikada asıl gruplarına dönmüşler ve uzman oldukları alt başlığı grup arkadaşlarına anlatmıştır. İkinci dersin başında gruptan seçilen grup sözcüsü öğrendikleriyle ilgili sunum yapmıştır. Sunum sırasında sınıftan ve öğretmenden gelen soruları yanıtlamıştır. Öğretmen öğrencilerin yaptıkları hataları düzeltmiş ve sınıfa anlatmıştır. En sonunda grup yardımlaşarak çalışma kâğıtlarını doldurmuş ve dört sorudan oluşan bir testi cevaplamışlardır.

Tüm uygulamalar için haftalık ikişer ders saati kullanılmıştır. Bir ders saati 40 dakika olup toplamda her hafta seksen dakika süren bir çalışma yapılmıştır. Ancak öğrenciler ders arasında kalan tenefüs süresini genel olarak kullanmak istememişler ve gruplarının daha başarılı olması için o sürede çalışmayı tercih etmişlerdir. Özellikle gruplarda lider konumunda olan öğrencilerin başarısı düşük olan arkadaşlarını çalıştırdığı ve onlara yardım ettikleri gözlenmiştir.

KM grubunda öğretmenin ders işlemesine yönelik herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Öğretmen dersini normal olarak yürütmüştür. Uygulama süreci boyunca kontrol grubu öğretmeni derslerini TUDÖP kapsam ve içeriği, okulun ünitelendirilmiş yıllık Türkçe ders planı ve kendi planına uygun olarak işlemiştir. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler sırasıyla gruplarda işlenmiş (**EK 19**) ve etkinlikler yapılmıştır. Bu konuda herhangi bir sorun oluşmamıştır. Araştırmacı kontrol grubunda işlenen dersleri gözlemleyerek sürece

herhangi bir müdahalenin olmadığını ve normal olarak yürütüldüğünü belirlemiştir. KM grubunda öğretmenin derse öncelikle sunum yöntemini kullanarak başladığı, ders sürecinde beyin fırtınası, soru-cevap, aktif öğrenme gibi öğrenciyi süreçte etkin kılan yöntem ve teknikleri kullandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin bireysel olarak öğrenmeye çalıştıkları ve herhangi bir konuda sadece öğretmenden yardım istedikleri saptanmıştır. Öğretmenin öğrencilerin üst düzey düşüncelerini geliştirmek için yaptığı çalışmalarda genel olarak zaten başarılı olan öğrencilerin öne çıktığı vasat veya öğrenme düzeyi düşük olan öğrencilerin çok fazla yol kat etmediği tespit edilmiştir.

Uygulama sonrasında yürütülen çalışmalar.

Sekiz hafta yürütülen çalışma süreci tamamlandıktan sonra araştırma gruplarına başarı testi ve ikinci ünitenin modüler testi son test olarak, motivasyon ölçeği son motivasyon, tutum ölçeği son tutum olarak uygulanmıştır. Test ve ölçeklerin aynı hafta içinde uygulaması yapılmış ve her grup için üç ders saati boyunca yürütülmüştür. İki ders uygulama yapılan ders saatleri ve bir saat de uygulama öğretmeninden rica edilerek hafta içinde bir saat olarak işlenen Türkçe dersinde kullanılmıştır.

Uygulama bittikten sonra uygulama öğretmenlerinden yöntemle ilgili görüşlerinin alınması, süreçle ilgili değerlendirmelerinin alınması, kendi sınıflarında kullanılan yöntemle ilgili düşüncelerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır (**EK 11**). Ayrıca öğrencilerden yapılandırılmış öz değerlendirme formlarını doldurmaları istenmiştir. Her deney grubundan gönüllülük esasına göre seçilen öğrencilere bir yapılandırılmış (**EK 10**) ve bir yarı yapılandırılmış olmak üzere iki farklı görüşme formu (**EK 12**) kullanılarak uygulama hakkında sorular yöneltilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından birinin uygulanması için uygulama öğretmenleri ile görüşülerek bir ders saatinde uygulama izni alınmıştır. Bu ders saatinde uygulama gerçekleştirilmiştir. Diğer formun uygulanması ise okul yönetiminden izin alınarak toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir. Burada araştırmacı tarafından öğrencilere sorular sözlü olarak yöneltilmiştir. Yapılan görüşmeler sesli kayıt cihazı kullanılarak yapılmış ve not alırken olası bir bilginin kaçırılmaması sağlanmıştır. Yapılan görüşmeler uygulama öğrencilerin boş ders saatleri belirlenerek toplamda dört günde gerçekleştirilmiştir. Çalışma bittikten sonra dört hafta sonra araştırma gruplarına akademik başarı testi kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır. En son olarak yapılan çalışmalara ilişkin tüm nicel ve nitel verilerin dijital ortama aktarılması yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında; araştırmada elde edilen verileri toplamada kullanılan araçlar ve veri toplama sürecine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Bu bağlamda öncelikle nicel veri toplama araçları sonrasında ise nitel veri toplama araçlarına yer verilecektir.

Nicel veri toplama araçları.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bilgileri elde etmek için akademik başarı testi, 1. ünite modüler testi, 2. ünite modüler testi, motivasyon ölçeği ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Türkçe dersine yönelik akademik başarı testini araştırmacı, bu çalışmada öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarını ölçmek amacıyla geliştirmiştir.

Uygulanan farklı öğretim tekniklerinin; öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Arslan ve Taşgın (2019) tarafından geliştirilen “*Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği*” (EK 7), Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek içinse Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen “*Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*” (EK 8), kullanılmıştır. Ayrıca çalışma süresince işlenen iki üniteye ilişkin olarak hazırlanan 1. ünite ve 2. ünite modüler testleri uygulanmıştır.

Akademik başarı testi.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda BİÖK, ÖTBB, Jigsaw II yöntemleri ve mevcut uygulanan yöntemin 7. sınıf Türkçe dersi öğretim programı üzerindeki etki düzeyinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından 7. sınıf TUDÖP’e yönelik akademik başarı testi geliştirilmiştir. Öğrencilerin bir derse ilişkin başarı düzeylerinin doğru olarak belirlenmesi için öncelikle; çalışma yapılan konuya yönelik kazanımları kapsayan, farklı kaynaklar taranarak ve mevcut ölçme araçları gözden geçirilerek geliştirilen nitelikli ölçme araçlarının kullanılması gerekmektedir (Gönen, Kocakaya, & Kocakaya, 2011, s. 42; Gültekin, 2012, s. 170). 7. sınıf Türkçe öğretiminde BİÖK, ÖTBB, Jigsaw II yöntemleri ve mevcut uygulanan yöntemin kullanılmasının öğrencilerin başarı düzeyleri üzerindeki etkisini tespit etmek için araştırmacı tarafından akademik başarı testi geliştirilmiştir. Araştırmacı bu testi geliştirmek için dikkatli çalışması gerektiğini ve ulaşabildiği tüm veri kaynaklarını taraması gerektiğini bilmektedir. Bu doğrultuda gerekli özen ve dikkat gösterilmiştir.

Akademik başarı testi geliştirilirken öncelikle 2005 yılından itibaren hazırlanan bütün TUDÖP’ler tek tek incelenmiştir. Sonrasında 2019 yılında geliştirilen TUDÖP’te yer alan dil bilgisi alanına yönelik kazanımlar belirlenmiş ve kazanım tablosu oluşturulmuştur. Belirlenen bu kazanımların ünitelerdeki yoğunluğu, okul ünitelendirilmiş yıllık planında ünitelerin işleniş süreleri saptanmıştır. Alan uzmanlarına danışılarak dil bilgisine yönelik bu

kazanımlardan kritik olanlarının çoktan seçmeli soru kalıplarıyla ölçülebilecek olanları tespit edilmiştir.

Geliştirilen başarı testlerinin büyük bir kısmı çoktan seçmeli test şeklinde hazırlanmaktadır. Bu doğrultuda çoktan seçmeli maddeler şeklinde oluşturulan bu testlerin, cevabı seçme işlemi yapılarak işaretlenen testler arasında en çok kullanılanı olduğu belirtilmektedir (Kempa, 1986; Ogan Bekiroğlu, 2004). Hatta Özçelik (1998), çoktan seçmeli testlerin bugüne kadar bulunmuş en etkili ölçme aracı olduğunu söylemektedir. Çoktan seçmeli testlerde yer alan maddelerin eğer tekniğine uygun ve dikkatli bir şekilde hazırlanırsa kavrama, uygulama analiz gibi hatırlama düzeyinin üstünde yer alan karmaşık seviyedeki bilişsel basamakları da dâhil olmak üzere pek çok öğrenci yeteneğini ölçebilecek kalitede olabileceği belirtilmektedir (Burton, Sudweeks, Merrill, & Wood, 1991; Gültekin, 2012, s. 192).

Araştırmacı akademik başarı testini geliştirmek amacıyla öncelikle ilgili alanyazını taramış ve başarı testindeki maddelerin ne şekilde hazırlanması gerektiğine ilişkin bilgi toplamıştır (Gültekin, 2012, s. 170). Başarı testi hazırlanırken elde edilen bu bilgilere riayet edilmiştir. Ayrıca 7. sınıf düzeyine uygun olan ulaşılan bütün kaynaklar gözden geçirilmiştir. Bu doğrultuda; Talim Terbiye Kurulu tarafından kullanılması uygun bulunan 7. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitapları, 7. sınıf Türkçe test kitapları, öğretmenler tarafından hazırlanmış test soruları, test kitapları, EBA'daki sorular, yaprak testler, ilgili alanda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri, sınavlarda çıkan sorular (MEB'in yaptığı sınavlar) dikkatli bir şekilde incelenmiştir. Başarı testinde yer alan sorular hazırlanırken; öğrenci düzeyine uygun olmasına ve farklı soru tipleri kullanılmasına dikkat edilmiştir. Soruların öğrenci tarafından daha kolay kavranılmasını ve anlaşılmasını sağlamak için görseller kullanılmıştır. Bu doğrultuda taranan kaynaklardaki soru tiplerinde ne tür görsellerin tercih edildiği incelenmiş ve buna göre karar verilmiştir.

Akademik başarı testi geliştirilirken her bir kazanım için en az beş soru olmak üzere dört seçenekten oluşan 41 soru hazırlanmıştır. Akbulut ve Çepni (2013, s. 22), geliştirilen testte ölçülecek her bir kazanım için iki soru hazırlanmasını yeterli görürken, Turgut ve Baykul (2011, s. 217) bunun üç soru olması gerektiğini belirtmiştir. Her bir kazanım için birden fazla soru hazırlanmasının nedeninin yapılan ön uygulamaların sonrasında yapılan analizlerde uygun olmayan soruların belirlenerek testten çıkarılmak zorunda kalınması olduğu belirtilmektedir. Eğer her kazanım için tek bir soru hazırlanırsa o sorunun testten çıkarılması zorunluluğu doğduğunda öğrencinin o kazanım için düzeyinin ne olduğu ve ne kadar gelişim gösterdiğinin belirlenemeyeceği ifade edilmektedir. Hazırlanan başarı testinin kapsam

geçerliğini sağlayabilmesi için soruların kazanımları ve içeriklerini örneklemesine, ölçülmek istenen davranışı mümkün olan en iyi şekilde ölçebilecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir (Tekin, 2004, s. 44).

Hazırlanan başarı testindeki sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden bir Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünden üç Prof. Dr. ve MEB'e bağlı okullarda görev yapan altı Türkçe öğretmeninden soruları incelemeleri ve olası hatalarını belirlemeleri istenmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinden bu soruları öğrencilere okumaları ve öğrencilerin anlamadıkları veya sorun olduğunu düşündükleri noktaları not etmeleri istenmiştir. Uzmanlar başarı testinde yer alan soruları TUDÖP'e uygunluk, öğrencinin eğitim gördüğü sınıf seviyesi ve öğrenme düzeyine uygunluk, bilimsel bilgilerle uyumluluk ve doğruluk, dil ve anlatım özellikleri, içerik, kapsam, soru hazırlama tekniklerine uygunluk, ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine uygunluk vb. alanlarda inceleyerek değerlendirmiş ve görüşlerini ekleyerek araştırmacıya vermiştir. Araştırmacı uzmanların değerlendirmelerini dikkate alarak gerekli değişiklik ve düzeltmeleri yapmıştır. Hazırlanan başarı testi ön uygulamasının yapılması için fotokopiyle çoğaltılmıştır.

Geliştirilen akademik başarı testi Sivas il merkezinde yer alan beş farklı ortaokulda 296 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Başarı testi geliştirilirken ön uygulamaya dâhil edilmesi gereken katılımcı sayısı hakkında alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Ön uygulama için gerekli olan sayı; Guilford (1956) ve Kline'e (2015) göre asgari 200, Nunally'e (1978) göre asgari 300; Thorndike ve Hagen (1977) ve Baykul'a (2000) göre asgari ise 400, Özçelik'e (2010, s. 118) göre ise asgari 120-400 arası olarak belirtilmiştir. Yukarıda yer alan görüşler çerçevesinde akademik başarı testinin ön uygulaması için ulaşılan katılımcı sayısının yeterli olduğu düşünülmüştür.

Ön uygulama yapılan testler tek tek kontrol edilmiş ve içlerinden 17 tanesi eksik ve hatalı doldurulduğu için analize dâhil edilmemiştir. Geriye kalan 279 veri üzerinden başarı testinin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Analiz için jMetrik 4.0 analiz programı kullanılmıştır. Yapılan analizde her doğru cevap olan soru "1" puan olarak, yanlış cevap olan soru "0" olarak değerlendirilmiştir.

Hazırlanan her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik değerlerinin tespit edilmesi amacıyla uygulanan jMetrik 4.0 analizi sonucunda elde edilen index Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Başarı Testi Sorularına İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Madde no	p _j	rix madde
1	0.6953	0.5540
2	0.5878	0.4373
6	0.5627	0.3428
7	0.4731	0.4186
8	0.5341	0.68.57
10	0.5520	0.6007
11	0.6129	0.6005
12	0.6738	0.5059
13	0.6565	0.6899
14	0.6846	0.5077
15	0.6882	0.6427
16	0.6487	0.6825
17	0.6487	0.7184
18	0.6882	0.6918
19	0.4194	0.4922
20	0.5341	0.7264
22	0.4301	0.5605
23	0.3656	0.4713
24	0.6272	0.6614
25	0.3692	0.4706
26	0.4803	0.5782
27	0.5161	0.6979
29	0.3226	0.4624
30	0.4803	0.7330
31	0.3692	0.3257
32	0.5341	0.6567
33	0.5376	0.4519
34	0.4839	0.4605
36	0.4910	0.7319
37	0.4659	0.5264
38	0.4122	0.6812
39	0.4552	0.7263
40	0.5233	0.4678
41	0.5663	0.7328

Tablo 18’e bakıldığında; jMetrik analizi sonucunda başarı testinden elde edilen değerlerin yer aldığı görülmektedir. Madde güçlük değeri (p) her bir sorunun doğru yanıtlanma oranını ifade etmektedir. Bu değer “0” ile “1” arasında yer almaktadır. Her bir soru için bulunan madde güçlük değeri oranı “1”e yaklaştıkça sorunun kolay olduğu “0”a yaklaştıkça sorunun zor olduğu yorumunda bulunulmaktadır (Baykul, 2000; Tekin, 2004, s. 246-247; Turgut & Baykul, 2011, s. 225-226). Başarı testlerinde madde güçlük değerinin .50’ye yakın olmasının tercih edilmektedir. Madde güçlük değerinin .50 değerine yakın olması, ölçme aracındaki dağılımların normal olduğunu göstermektedir. Orta düzeydeki madde güçlük değerine sahip olan ölçme araçlarının güvenilirlik değerlerinin de yüksek olduğu ifade edilmektedir. Ancak çok kolay ya da çok zor madde güçlük değerine sahip olan ölçme araçlarında güvenilirlik daha düşük olarak tespit edilmektedir (Baykul, 2000; Bayrakçıken, 2008, s. 265).

Madde güçlük değeri kesinlikle hazırlanan bir maddenin iyi ya da kötü olmasıyla ilişkili değildir. Sadece maddenin kolay ya da zor bir soru olup olmasını ifade etmektedir.

Çünkü maddenin öğrencilerin bir konudaki bilgi düzeylerinin belirlenmesinin yanında konuyu tam olarak bilenle bilmeyeni birbirinden ayırt edecek şekilde hazırlanması gerekmektedir (Kilmen, 2012, s. 368). Madde güçlüğü hakkında yorum yapabilmek için belirlenen değer tablosundan yardım alınır ve bu doğrultuda çok zor ya da çok kolay maddeler ölçme aracından çıkarılır. Bu doğrultuda hazırlanan sorulardan biri (9. madde) testten çıkarılmıştır. Madde güçlük değerine yönelik hazırlanan değerlendirme Tablo 19’da sunulmuştur (Adıgüzel & Özüdoğru, 2013, s. 3; Hasançebi, Terzi, & Küçük, 2020, s. 226):

Tablo 19. *Madde Güçlük İndeksi Değerleri*

(P) Madde güçlüğü	Maddenin değerlendirilmesi
0 ve 0.29 arasında	Oldukça zor bir madde
0.30 ve 0.49 arasında	Orta güçlükte bir madde
0.50 ve 0.69 arasında	Kolay bir madde
0.70 ve 1 arasında	Oldukça kolay bir madde

Bir maddenin yanıtlayanlar arasında başarı düzeyleri yüksek olanlarla (üst grup) başarı düzeyleri düşük (alt grup) olanları birbirinden ayırt etme düzeyine madde ayırt edicilik değeri denilmektedir (Baykul, 2000; Bayrakçıken, 2008, s. 265; Gönen vd., 2011, s. 44). Madde ayırt edicilik değeri -1 ile +1 arasında yer almaktadır. Yapılan analizlerde madde ayırt ediciliğe ilişkin değer -1’e yaklaşması, maddenin alt ve üst grupları birbirinden ayırt etmede zayıf kaldığını; +1’e yaklaşması ise tam tersine maddenin alt ve üst grupları birbirinden ayırt etmekte başarılı olduğunu göstermektedir (Baykul, 2000; Gönen vd., 2011, s. 44; Kilmen, 2012, s. 368). Madde ayırt edicilik değerinin -1’e yakın olması durumu araştırmacılar tarafından istenmeyen bir durum olup alt grupta yer alan katılımcıların doğru yanıtı, üst grupta yer alan katılımcıların ise çeldiricileri işaretlediklerinin göstergesidir (Kilmen, 2012, s. 368; Sehmitt & Dorans, 1990; Wang, 1998).

Bir ölçme aracında yer alan çeldiricilerin asıl işlevi, bilmeyenleri kendine çekerek bilenlerin doğru cevaba yönelmesini sağlamaktır (Haladyna, 2016). Ancak bilenlerin çeldiricilere yöneldiği durumlarda hazırlanan ölçme aracından ilgili maddenin çıkarılması gerekmektedir (Bayrakçıken, 2008, s. 265). Madde ayırt edicilik değerine ilişkin yorumda bulunabilmek için değer aralıklarını bilmek gerekmektedir. Bu doğrultuda Tablo 20’de bu değerlere ilişkin bilgiler yer almaktadır (Hambleton & Jirka, 2006; Kan, 2010, s. 261; Tekin, 2004, s. 249; Wang, 1998):

Tablo 20. *Madde Ayırt Edicilik Değerleri*

Madde ayırt etme indeksi (r)	Maddenin değerlendirilmesi
0.19 ve daha az	Çok zayıf bir madde/Mutlaka ölçme aracından çıkarılmalı
0.20-0.29 arasında	Gözden geçirilerek düzeltilmesi, geliştirilmesi gereken madde
0.30-0.39 arasında	Oldukça iyi bir madde/ ancak yine de gözden geçirilerek geliştirilebilir.
.40 ve üzerinde	Çok iyi ve güçlü bir madde/ ayırt ediciliği yüksek/ hiçbir değişiklik yapmadan kullanılabilir

Tablo 20'deki bilgiler doğrultusunda, başarı testine uygulanan jMetrik 4.0 analizinde elde edilen sonuçlar doğrultusunda maddelerin ayırt edicilik değerleri incelenmiştir. Akademik başarı testinde yer alan 4 sorunun (3, 4, 21 ve 28. maddeler) madde ayırt edicilik değerlerinin 0.19 ve daha altında değer aldığı, 2 sorunun (5 ve 35. maddeler) 0.20 ve 0.29 arasında değer aldığı saptanmıştır. Başarı testinde kalan sorular kapsam geçerliğini sağladığından bu soruların testten çıkarılması uygun görülmüştür. Geriye kalan soruların tekrar jMetrik 4.0 analizi yapıldığında testin ayırt edicilik indeksinin ve madde güçlük indeksinin uygun aralıkta yer aldığı belirlenmiştir. Teste ilişkin analizler bittiğinde toplamda 34 maddeden oluşan bir akademik başarı testi elde edilmiştir. Testin ortalama madde güçlük değeri 0.53 olarak tespit edilmiştir.

Elde edilen akademik başarı testinin ölçülmesinde hata olup olmadığının ve maddelerin kendi aralarındaki tutarlılık düzeylerinin tespit edilmesi için testin güvenirlik derecesine bakılması gerekmektedir (Bozpolat, 2012, s. 111; Hasançebi vd., 2020, s. 230). Bunun için Kuder Richardson-21 (KR-21) hesaplaması kullanılmıştır. KR-21 ile belirlenen güvenirlik yüksek çıkarsa ölçüm yapılan testteki maddelerin benzer veya özdeş yeterliği ölçtüğü ve elde edilen test puanlarının tesadüfi hatalardan arınık olduğu yorumunda bulunulabilir (Atılgan, Kan, & Doğan, 2006; Tekin, 2017). KR-21 ile hesaplanan güvenirlik tek uygulamaya dayanan örneklemelerdeki hatalara ve maddelerin heterojenliğine karşı yüksek duyarlılığı olan bir yöntemdir. Şayet maddeler benzer değilse ve aynı şeyi ölçmüyorsa KR-21 çok düşük çıkacaktır (Köse, 2012, s. 105; Özen, Gülaçtı, & Kandemir, 2006, s. 85). KR-21 formülünde testlerin puan ortalaması, standart sapma değeri ve testteki madde sayısı temel alınarak hesaplama yapıldığından dolayı madde analizi yapılmamış testlerde de kullanılmaktadır (Özen vd., 2006, s. 85). Güvenirlikleri KR-21 ile hesaplanan testlerin güvenirlik değerleri test-tekrar-test formülüyle hesaplanandan daha yüksek ancak iki yarım formülüyle hesaplanan güvenirlik değerlerinden daha düşük çıkmaktadır (Köse, 2012, s. 105; Özen vd., 2006, s. 85; Özgüven, 2020, s. 92). Testin güvenirliğinin yüksek çıkmasında KR-21 formülünün tek uygulamaya dayanması nedeniyle oldukça pratik olması, madde ve yanıtların hatırlanma riskinin ortadan kalkması etkilidir (Köse, 2012, s. 105; Özen vd., 2006, s. 85).

KR-21 formülünde; güvenirlik puanı yükseldikçe teste karışan her türlü hata oranının azaldığı, düşüktüğü hata oranının arttığı ifade edilmektedir (Özçelik, 2010, s. 113-114; Özen vd., 2006, s. 85). Guttman's L2, güvenirlik analizinde kullanılan bir ölçme yöntemi olup Cronbach Alfa ile eşdeğerdir. Guttman's aslında L1 ile başlayıp L6'ya kadar uzanan bir önermeler dizisidir. Ancak bu önermeler dizisinde en yaygın olarak kullanılanı L2'dir. Yapılan jMetrik 4.0 analizinde belirlenen KR-21 değerinin 0.91, Guttman's L2 değerinin 0.91

olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda geliştirilen akademik başarı testinin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu yorumunda bulunulabilir. Son olarak hazırlanan akademik başarı testinin kapsam geçerliğini karşılayıp karşılamadığına bakılmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda belirtke tablosu oluşturulmuştur (EK 5). Akademik başarı testinin kapsam geçerliğini saptanmıştır.

Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği.

Vancouver (2008), Schunk, Meece ve Pintrich (2013) motivasyonu, bireyin gerçekleştirdiği eylemleri biçim, yön, yoğunluk, süre ve devamlılık yönünden etkileyen faktör şeklinde; Cüceloğlu (2004), bireyin ihtiyaç duyduğu, arzuladığı, hoşlandığı ve dürtüsel olarak ilgi duyduğu her şeye yönelik bir etken şeklinde; Dörnyei (2000) ise bireyin belirlediği hedeflere erişmek için yapması gereken davranışları gerçekleştirmesini sağlayan, harekete geçiren, duyuşsal anlamda yükselmesini destekleyen, enerji veren ve yaptığı her şeyi belli bir noktaya yönlendiren bir nevi itici güç şeklinde tanımlamıştır.

Bireyin belli bir davranışı gerçekleştirmek için sahip olduğu motivasyon düzeyi onu yapması gerekenleri yapmak için teşvik etmektedir (Chow & Yong, 2013). Gage ve Berliner (1992, s. 326); davranışın başlangıcında, oluşum sürecinde gerçekleşmesi için olumlu etkenler arasında bulunan motivasyon kavramını bir aracın motoru ile kontrol mekanizması arasındaki bağlantıya benzetmişlerdir. Bireyin motivasyon sayesinde belirli bir enerjiye sahip olduğunu ve bu enerjiyi gerçekleştirmek istedikleri şeye yönelttiklerini ifade etmişlerdir. Motivasyon, bireyin yaşamı boyunca pek çok ögenin üzerinde etkileyici bir güç olmaktadır. Bireyin akademik yaşantısı da bu ögeler arasında bulunmaktadır. Motivasyon, bireyin okuldaki derslere ilgi duyması ve başarılı olmak için mücadele etmesinde oldukça önemli bir etkiye sahip bulunmaktadır. Ayrıca motivasyon; öğrencilerin akademik yaşamlarında öğrenme süreçlerinde harcadıkları zaman, ders ve aktivitelere katılımları üzerinde de pozitif bir etkiye sahip olmaktadır (Singh, Granville, & Dika, 2002). Sabuncuoğlu ve Tüz (2008), motivasyonun oluşma biçimi ve öğrencilerin akademik süreçlerindeki etkisini şu şekilde açıklamıştır: Motivasyon, bireyin belirli bir yöne doğru hareket etmesini ve amaçladığı şeyi gerçekleştirmek için çabalarının sürmesini; yeni bir durum karşısında olarak sürece devam etmesini; istediğini gerçekleştirmek için kendini kontrol etme ve yönetme mekanizmasını kullanmasını; algılama gücünü artırarak düşünsel çabalarının ve performansının üst düzeyde gelişmesini sağlamaktadır. Motivasyonun öğretim sürecinden istenen performansın elde edilmesinde oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir. Öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirmek için motivasyonlarını artırması ve işe koşmalarının başarılı olmalarını pozitif yönde etkileyeceği söylenebilir. Bu doğrultuda Türkçe dersinde işbirlikli

öğretim tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin motivasyonlarını nasıl etkilediği önem taşımaktadır. Bu çalışmada bunun cevabını bulmak için işbirlikli öğretim teknikleri arasında yer alan BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II'yi kullanmanın, yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla Arslan ve Taşgın (2019) tarafından geliştirilen “*Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği*”nin kullanılması uygun görülmüştür. Ölçek “*Motivasyonsuzluk*” (17 madde), “*İçsel Motivasyon*” (11 madde), “*Hedef Motivasyonu*” (9 madde), “*Dışsal Motivasyon*” (8 madde) olmak üzere 4 boyuttan ve toplamda 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki 17 madde (29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45) olumsuz içeriğe sahip olduğu için ters kodlama yapılarak analiz edilmiştir. Ölçek; “*Kesinlikle Katılmıyorum=1*”, “*Katılmıyorum=2*”, “*Bazen=3*”, “*Katılıyorum=4*” ve “*Kesinlikle Katılıyorum=5*” olarak beşli likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenirlik kat sayısı motivasyonsuzluk alt boyutunda .97, içsel motivasyon alt boyutunda .89, hedef motivasyonu alt boyutunda .89, dışsal motivasyon alt boyutunda .86 ve toplam maddelerde .95 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 225, en düşük puan ise 45’tir. Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeğinin araştırma gruplarındaki öğrencilere uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında kullanılması uygun bulunmuştur. Aşağıda yer alan Tablo 21’de Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği’ne ilişkin puan aralıkları sunulmuştur.

Tablo 21. *Motivasyon Ölçeğine İlişkin Puan Aralıkları*

Türkçe Dersi Tutum Ölçeği	Olumlu	Olumsuz
Kesinlikle katılıyorum	4.21-5.00	1.00-1.80
Katılıyorum	3.41-4.20	1.81-2.60
Bazen	2.61-3.40	2.61-3.40
Katılmıyorum	1.81-2.60	3.41-4.20
Kesinlikle katılmıyorum	1.00-1.80	4.21-5.00

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği.

Tutum, bireyin herhangi bir kavram, olgu, olay, durum ya da nesneye karşı sergilediği davranış biçimlerinin ifade edilmesi, olumlu ya da olumsuz bir eğilimde bulunması olarak tanımlanmaktadır (Çetin, 2012, s. 1; Kağıtçıbaşı, 1999). Alanyazında tutum hakkında birbirine yakın ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Yenilmez ve Özabacı (2003), bireyin çevresinde gelişen durumlara kendi algısı çerçevesinde anlam yükleyerek bunları edinilmiş tecrübeler olarak yansıtmalarını kapsayan inanç ve yaklaşımları; İnceoğlu (2010), bireyin kendine ya da etrafında var olan bir objeye veya herhangi toplumsal bir olguya ilişkin tecrübe, duygu, düşünce, güdü, bilgi vb. dayanarak oluşturduğu bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepki; Kahyaoğlu (2011) tutumu bireyin belirli bir nesne ya da objeye yönelik psikolojik duygu,

düşünce ve davranış eğilimi şeklinde tanımlamıştır. Tutum hakkında yapılan tanımlara bakıldığında tutumun; bireyin bir nesne, obje, durum ya da olay için geliştirdiği duygu, düşünce ve davranışsal boyutları olan bir tepki olduğu görülmektedir.

Aslında tutumu belirleyen en önemli faktörün daha çok kişinin belirtilen şeylere karşı hissettiği duygular olduğu belirtilmektedir (Özgüven, 2001). Bohner ve Wanke (2002, s. 5), tutumun kişinin bireyselliğinin merkez parçası olduğunu söylemiştir. Tutum tek boyutlu olmayıp duygu, düşünce ve davranış boyutlarının tamamını kapsamaktadır. Elbetteki bireyin hissettikleri, tüm bu boyutları birlikte etkilemektedir. Bu boyutlar birbirine bağımlı olduğu için sürekli olarak birbirlerini etkileyerek sonuç itibarıyla aralarında bir tutarlılık ortaya çıkmaktadır (Çetin, 2012, s. 1; Temizkan, 2008, s. 462; Uzun & Sağlam, 2006, s. 240). Aralarında tutarlılık olmasına karşın bazen birinin diğerlerine karşı daha baskın olduğu durumların da görülebileceği ifade edilmektedir. Bireyin durum, olay ve olgulara ilişkin olarak geliştirdiği tutum; yaşamındaki deneyimlerine, içinde yaşadığı toplumdan edindiği bakış açısına ve çevresel faktörlere göre olumlu ya da olumsuz olarak algılanabilmektedir.

Birey çevresinde tutum geliştirdiği olay, olgu, durum ve nesnelerden kendi için uygun olanlarına karşı olumlu tutum uygun olmayanlarına ise olumsuz tutum geliştirmektedir. Bireyin yaşadığı süreç boyunca yaşadığı farklı olaylar, edindiği bilgiler sahip olduğu tutumlarının da olumlu ya da olumsuz anlamda gelişmesine, değişmesine neden olabilmektedir. Bireyin sahip olduğu tutumunu değiştirmesi için bazen onun güven duyacağı kişilerden edindiği yönlendirmelerin de etkili olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle bireye tutumunu değiştirecek bilgilerin kim ya da kimler tarafından verildiği önemli olmaktadır. Ayrıca bu bilgilerin kendi için uygun olduğuna inanması, inanılabilirlik, güvenilirlik ve kabul edilebilirliğinin yüksek olması ve çevresindeki diğer bireylerin de ikna olması gerekmektedir (Çetin, 2012, s. 1). Köklü tutumları değiştirmek oldukça zor olduğu için bireyin yeni öğrendiği bilgilerin onun sahip olduğu değerler, ilişki biçimleri ve inanç sistemi ile çelişmemesi önemli olmaktadır (Erden, 1995, s. 99; Kağıtçıbaşı, 1999, s. 70-80; Temizkan, 2008, s. 462). Genel olarak bakıldığında bireyin tutumu olumlu olursa duygu, düşünce ve eğilimlerinde pozitiflik olumsuz olursa negatiflik görülmektedir (Temizkan, 2008, s. 463).

Tutum pek çok şeye karşı geliştirilebildiği için oldukça geniş bir alana sahip bulunmaktadır. Birey farkında olarak ya da olmayarak seçimlerini, etkinliklerini, hayatını, yaklaşımlarını tutumları çerçevesinde oluşturmaktadır. Bu doğrultuda hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da öğrencilerin derslere karşı tutumları onların akademik başarıları üzerinde etkili olmaktadır. Öğrencilerin diğer tüm dersler gibi Türkçe dersine yönelik olarak da olumlu bir tutuma sahip olması; derse yönelik ilgi, öğrenme sürecine ilişkin

sebat ve çaba, etkinliklere katılma isteği, dersi takip etme devamlılığı üzerinde pozitif etki oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme ortamlarında yapacağı ve kendilerinin bizzat müdahil olduğu öğrenme süreçlerinin onların tutumları üzerinde olumlu bir etki oluşturacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda Türkçe dersinde işbirlikli tekniklerin kullanılmasının öğrencilerin tutumlarını nasıl etkilediği önem taşımaktadır. Bu çalışmada; işbirlikli öğretim teknikleri arasında yer alan BİOK, ÖTBB, Jigsaw II ve mevcut öğrenme yöntemini kullanmanın 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen “*Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*”nin kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçek 19 olumlu, 8 olumsuz olmak üzere toplamda 27 maddeden; “*Derse Yönelik İlgil ve Sevgi*” (15 madde), “*Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar*” (8 madde), “*Derse Yönelik Etkinlikler*” (4 madde) olmak üzere üç alt boyuttan ve toplamda 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki 8 madde (3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24) olumsuz içeriğe sahip olduğu için ters kodlama yapılarak analiz edilmiştir. Ölçek; “*Tamamen Katılıyorum=5*”, “*Katılıyorum=4*”, “*Kararsızım=3*”, “*Katılmıyorum=2*” ve “*Hiç Katılmıyorum=1*” ifadeleri kullanılarak 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Öleekten alınabilecek en yüksek puan 135 iken en düşük puan 27 olmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında Cronbach’s Alfa İç Tutarlılık katsayısı derse yönelik ilgi ve sevgi boyutunda .93, derse ilişkin olumsuz tutumlar alt boyutunda .84, derse yönelik etkinlikler alt boyutunda .73 ve toplam maddelerde .92 olarak hesaplanmıştır. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin araştırma gruplarındaki öğrencilere uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında kullanılması uygun bulunmuştur. Aşağıda yer alan Tablo 22’de Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ne ilişkin puan aralıkları sunulmuştur.

Tablo 22. *Tutum Ölçeğine İlişkin Puan Aralıkları*

Türkçe Dersi Tutum Ölçeği	Olumlu	Olumsuz
Tamamen katılıyorum	4.21-5.00	1.00-1.80
Katılıyorum	3.41-4.20	1.81-2.60
Kararsızım	2.61-3.40	2.61-3.40
Katılmıyorum	1.81-2.60	3.41-4.20
Hiç katılmıyorum	1.00-1.80	4.21-5.00

Modüler testler.

Araştırma sürecinde belirlenen genel akademik başarı testinin yanı sıra ünite bazında hazırlanan modüler testleri kullanmanın sonuçların daha ayrıntılı olarak tespit edilmesi üzerinde etkili olacağı kabul edilmiştir. Bu doğrultuda “*Milli Kültürümüz*” ve “*Doğa ve Evren*” ünitelerindeki dil bilgisi dışındaki diğer dil becerilerine ilişkin kazanımlar belirlenmiştir. Her bir ünitedeki kazanımlar ayrı ayrı tespit edilerek bu doğrultuda

alanyazındaki farklı kaynaklar araştırılmış, öğretmen ve uzman görüşleri alınmıştır. İki ünite için 25'er soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular öncelikle çalışma grubu haricindeki yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilere okunmuş ve öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda anlamadıkları sorular düzeltilmiştir. Daha sonra birinci ünitenin modüler testi sekizinci sınıf düzeyindeki 100 öğrenciye, ikinci ünitenin modüler testi sekizinci sınıf düzeyindeki 94 öğrenciye uygulanmıştır. jMetrik 4.0 analizi sonrasında elde edilen bulgular doğrultusunda sorulardan beşer tanesi elenmiş ve her iki testte de kapsam geçerliğini karşılayan 20 soru belirlenmiştir (**EK 5**). Birinci ünitenin KR-21 değeri 0.75, Guttman's L2 değeri 0.82 olarak belirlenmiştir. İkinci ünitenin KR-21 değeri 0.77, Guttman's L2 değeri 0.83 olarak belirlenmiştir. Modüler testlerle ilgili bilgiler aşağıda Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. *Modüler Testlere Ait Tanımlayıcı Bilgiler*

Modüler test	Katılan öğrenci	Soru sayısı	Geçerli soru sayısı	KR-21	Gutman's L2
1. Ünite	100	25	20	0.75	0.82
2. Ünite	94	25	20	0.77	0.83

Nitel veri toplama araçları.

Araştırmanın bu bölümünde uygulama sürecinde nitel verilerin toplanması için kullanılan görüşme, gözlem ve değerlendirme formlarına ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Bu bağlamda öncelikle kullanılan yöntemlere ilişkin bilgi verilecek ve sonrasında araştırmada uygulanan nitel araçlar tanıtılacaktır.

Görüşme.

Alanyazında görüşme ile ilgili bilgilere bakıldığında görüşmenin; daha önce tespit edilen bir konuda, en az iki birey arasında farklı araçlar kullanılarak gerçekleşen, sözlü olarak yapılan bir araştırma tekniği olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 150; Kaptan, 1973, s. 241; Karasar, 2014, s. 165). Bireyler belirlenen konuya ilişkin duygu, düşünce ve deneyimlerini ifade etmektedir (Sönmez & Alacapınar, 2011, s. 108). Görüşme tekniği sadece nitel araştırmalara özgü olmayıp nicel araştırmalarda da etkili olarak kullanılabilir (Kaptan, 1973, s. 241; Sönmez & Alacapınar, 2011, s. 108). Ancak yapılan çalışmalara bakıldığında görüşmenin daha çok nitel araştırmalarda veya karma yöntem kullanılan araştırmaların nitel boyutunda tercih edildiği görülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 119). Büyüköztürk vd., (2014, s. 150), görüşmenin araştırmacının yaptığı çalışma konusuna ilişkin olarak derinlemesine bilgi elde etmesini sağlayan, esnek yapıya sahip bir araştırma tekniği olduğunu belirtmektedir. Görüşme tekniğinin kullanılmasının temel amacı belirli bir hipotezi test etmek olmayıp tam tersine bireylerin tecrübelerini ve bu tecrübeleri kişisel olarak nasıl anlamlandırdıklarını anlamayı sağlamaktır. Bunun için de bu tekniğin odak noktasını

bireylerin düşünceleri, anlattıkları, öyküleri ve betimlemeleri oluşturmaktadır (Seidman, 2019, s. 3). Bu doğrultuda, aslında görüşmenin araştırmacı açısından onun katılımcı penceresinden bakmasını sağlayacak bir perspektif sağladığı söylenebilir. Karasar (2014, s. 466), görüşmenin; işbirliğinin sağlanması veya devam ettirilmesi, araştırmacının öz güvenini artırması, araştırma konusuna ilişkin bilgi toplamak şeklinde ifade edilen üç temel amacının olduğunu belirtmektedir.

Bireyin belirli bir konu, durum, olay veya olguya yönelik öznel tecrübe, duygu, düşünce, algı, niyet, yorum, yargı ve tepkilerini belirlemek amacıyla görüşme tekniği kullanılmaktadır (Patton, 2014, s. 341; Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 120). Görüşme tekniği aracılığıyla tüm bu farklı durumları belirlemenin yanı sıra bunların birbirleriyle olan ilişkisi, tutarlılıkları veya çelişkilerinin de ortaya konulması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 151). Görüşme ile elde edilen bilgilerin nitelikli olması araştırmacının bu konuda yeterliğine bağlı olmaktadır. Araştırmacı; bu tekniği kullanırken gerekli özen, dikkat ve hassasiyeti göstermesinin yaptığı çalışmanın tamamını etkileyeceğini aklından çıkarmamalı ve bunun için de planlama aşamasında hazırlıklarını tekrar tekrar gözden geçirmelidir (Patton, 2014, s. 341). Bu doğrultuda araştırmacı, uygulama aşamasına geçmeden önce planlama aşamasında; verileri elde edeceği örnekleme karar vermeli, sorularını araştırma konusuna uygun olarak hazırlamalı, görüşme yapılacak zaman, süre ve mekânı tespit etmeli, görüşmeyi yapacak kişi ya da kişileri saptamalıdır. Ayrıca görüşme sürecinde uygulamayı detaylı olarak açıklamalı, yapılan görüşme sonrasında verilerin nitelikli ve sağlıklı bir şekilde elde edildiğinden emin olmak için sonuçların geçerlik ve güvenirliklerini kontrol etmelidir (Kaptan, 1973, s. 243).

Görüşmeler yapılırken kendi içinde farklı uygulama şekilleri olduğu görülmekle birlikte temelde katılımcı sayısına ve uygulama sayısına göre olmak üzere iki başlık altında incelendiği ifade edilmektedir. Bu görüşme şekilleri hakkında kısaca bilgi verilecektir. Katılımcı sayısına göre görüşmeler; grup görüşmesi ve bireysel görüşme şeklinde iki alt başlık altında incelenmektedir. Grup görüşmesinde, araştırmanın kapsamı doğrultusunda birden fazla bireyle aynı anda görüşülerek bilgi elde edilmeye çalışılmaktadır. Bireysel görüşmede ise veri elde edilecek bireylerle tek tek görüşülmektedir (Karasar, 2014, s. 166). Uygulama şekline göre görüşmeler; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış, odak ve etnografik görüşmeler şeklinde beş alt başlıkta ele alınmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 151). Araştırmacının yapacağı çalışmaya ilişkin her türlü detayı önceden planlayarak kategorileri oluşturduğu, soracağı soruları hazırladığı, standart bir kalıba sahip görüşmelere yapılandırılmış görüşme denilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 151; Kaptan, 1973, s. 246;

Karasar, 2014, s. 167). Bu noktada anketlere veya tutum ölçeklerine benzetilebilir (Robson, 2016, s. 231; Wragg, 1994, s. 272). Ancak yapılandırılmış görüşmelerde; anket ve ölçek kullanılan çalışmalarda sıklıkla karşılaşılan boş bırakma veya kullanılamaz şekilde doldurma gibi olumsuz durumların ortaya çıkarak kullanım dışı bırakılan form sayısı daha az olmaktadır (Gall vd., 1996, s. 330). Yapılandırılmış görüşmelerde; katılımcılara önceden hazırlanan listeye göre kapalı uçlu sorular yöneltilmekte (Çokluk, Yılmaz, & Oğuz, 2011, s. 101) ve katılımcıdan bu seçeneklerden kendisi için en uygun olanını belirtmesi istenmektedir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 151; Patton, 2014, s. 285). Araştırmacı katılımcıların tamamına hazırladığı tüm soruları aynı şekilde ve aynı kelimelerle yöneltilmelidir. Bu tekniğin kullanılmasının en avantajlı yönünün; araştırmacının birden fazla katılımcıyla yaptığı görüşmelerde, katılımcılar arasındaki farklılıkları minimum düzeye indirmesi olduğu belirtilmektedir (Patton, 2014, s. 285). Yıldırım ve Şimşek, (2005, s. 120), yapılandırılmış görüşmelerin uygulanmasındaki temel amacın; çalışmaya dâhil edilen katılımcıların verdiği bilgiler arasında farklılık ve benzerliklerin saptanarak karşılaştırmalar yapılması olduğunu söylemektedir.

Hazırlanan görüşme formunda hem sabit seçenekli sorular hem de açık uçlu sorular yer alıyorsa bu formlar yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak adlandırılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 152). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerinin hem avantajlarını hem de dezavantajlarını içinde barındırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 152; Karasar, 2014, s. 168). Araştırmacı için verilerin analiz sürecini hızlandırma ve kolaylaştırması, katılımcıların duygu ve düşüncelerini ifade etme şansı bulması, elde edilen verilerin derinlemesine incelenerek bilgi elde edilmesi yarı yapılandırılmış görüşmenin avantajları içinde yer almaktadır. Ancak görüşme esnasında araştırmacının sürecin kontrolünü kaybetme ihtimalinin olması, araştırma için gerekli olmayan hususlarda vakit kaybının yaşanması, katılımcılara yöneltilen soruların standartlarının net olmaması sonucunda araştırmacının yetersiz olduğu durumlar orta çıkması da dezavantajlı yönlerini oluşturmaktadır. Bu olumsuzluklar yapılan analizlerin güvenilirliğini düşürmektedir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 152). Araştırmacı görüşme formundaki açık uçlu sorular sayesinde verileri derinlemesine irdeleme şansı bulmaktadır. Bu nedenle yapılandırılmış görüşmelere kıyasla biraz daha esneklik içermektedir. Araştırmacı katılımcılara soracağı soruları önceden hazırlamaktadır. Ancak görüşme esnasında katılımcının yanıtları doğrultusunda araştırmacı görüşmenin akışında değişiklikler yaparak yanıtlarını açıklamasını veya detaylandırmasını isteyebilir. Katılımcı araştırmacının soracağı sorulara başka soruları yanıtlarken cevap vermişse araştırmacı tekrardan bu soruları yöneltemeyebilir (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 283). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda

yer alan sorular üzerinde uygulama süreci boyunca araştırmacı ve katılımcıların değişiklik yapma hakkı bulunmaktadır. Eğer soruların tekrar düzenlenmesi ve düzeltilmesi gerekiyorsa araştırmacıyla birlikte katılımcı da soruları tekrar yapılandırabilir (Sönmez & Alacapınar, 2011, s. 108). Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında standardizasyonu sağlayan bölümlerin olmasının yanı sıra uygulama sürecinde araştırmacıya sunduğu esneklik dolayısıyla eğitimbilim çalışmalarında kullanılması uygun bulunmaktadır. Araştırmacı sistematik olarak topladığı verilerin yanı sıra katılımcının yaptığı katkıları da kullanarak oldukça kapsamlı sonuçlara ulaşabilir (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 283).

Araştırmacının katılımcıyla yaptığı görüşmelerde önceden hazırladığı sorulara yer vermemesi, araştırılan konuya ilişkin yapılan görüşmenin spontane olarak kendi doğal akışında ilerlemesi, ilgili verilerin bu akış içinde keşfedilmeye çalışıldığı son derece esnek yapıdaki görüşmelere yapılandırılmamış görüşme denilmektedir (Gall vd., 1996, s. 310). Araştırmacı katılımcının verdiği yanıtlar çerçevesinde konuya ilişkin aklındaki soruları yeniden yapılandırmalı, istediği bilgiyi elde edene kadar katılımcının verdiği yanıtla paralel yeni soruları o esnada hazırlamalı ve sormalıdır. Yapılandırılmamış görüşme kısmen söyleşiyi andırmaktadır. Bu bağlamda araştırmacının öğrenmek istediği bilgileri katılımcılardan sohbet ederek elde ettiği söylenebilir. Hatta bazen araştırmacının hünerine bağlı olarak katılımcı kendisiyle görüşme yapıldığını bile anlamayabilir (Patton, 1990, s. 282). Görüşmelerde soruların önceden hazırlanmaması, görüşme esnasında araştırmacının katılımcıyla olan diyalog sürecinde araştırdığı konuya ilişkin olarak ortaya çıkabilecek farklı bilgiler elde etmesini ve bu bilgileri derinlemesine irdelemesine zemin hazırlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 152; Çokluk vd., 2011, s. 101; Kaptan, 1973, s. 247; Karasar, 2014, s. 168; Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 120). Yapılandırılmamış görüşme tekniğinin en önemli dezavantajı araştırmada sistematik olarak veri elde edilmemesi ve elde edilen verilerin analizi için çok fazla zaman, enerji ve emek gerektirmesidir (Patton, 2014, s. 282; Türnüklü, 2000, s. 546). Çünkü yapılan görüşmelerde tüm katılımcılarla yapılan her bir görüşme farklı yöneliş gösterebildiği için elde edilen veriler birbirinden bağımsız olabilmektedir. Bu plansız ve düzensiz verilerin düzgün bir örüntü içinde yapılandırılması oldukça zor olmaktadır (Patton, 2014, s. 282).

Bir insan topluluğunu ya da bir toplumun sahip olduğu kültürü anlama ve tasvir etme için gösterilen bilimsel çabalara etnografi denilmektedir (Kantar, 2017, s. 217). Odak grup görüşmeleri çok farklı alanlarda kullanılabilen bir araştırma tekniğidir. Sosyal psikoloji ve iletişim kuramları bu tekniğin temel ortaya çıkış noktasını oluşturmaktadır. Araştırmacı; çalışma yaptığı konu kişisel ya da hassas bir içeriğe sahip değilse, odak grup görüşmelerinden

elde edeceği verilerin zengin bir bilgi kaynağı oluşturacağını düşünüyorsa bu tekniği kullanmayı tercih edebilir (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 151). Odak görüşmesi yapmanın temel amacı; bireylerin karmaşık duygu, düşünce ve davranışlarının grup içi etkileşim sağlanarak ortaya çıkarılmasını sağlamaktır (Sönmez & Alacapınar, 2011, s. 109).

Bu araştırma kapsamında yapılan görüşmeler; öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler olmak üzere iki farklı boyutta gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere yönelik olarak çalışma öncesi ve çalışma sonrasında uygulanan biri yapılandırılmış (**EK 8**), biri yarı yapılandırılmış iki görüşme formu kullanılmıştır (**EK 10**). Uygulamadan önce kullanılan yapılandırılmış görüşme formu Bayrakçeken vd. (2012) tarafından geliştirilmiş olup kullanmak için izin alınmıştır. Uygulamadan sonra kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ise Arslan (2017) tarafından geliştirilmiş ve uygulama izni alınmıştır. Formlar sadece deney grubundaki öğretmenlere uygulanmıştır. Çalışma öncesine yönelik olarak kullanılan yapılandırılmış görüşme formunda, öğretmenlerin kendi dâhil oldukları işbirlikli öğretim yöntemi hakkında ön bilgilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Görüşme formunda sekiz tane yapılandırılmış soru yer almaktadır. Uygulama sonrasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise beş tane soru yer almaktadır. Görüşme formlarının uygulanması için öğretmenlerin boş saatleri belirlenmiş ve bu saatlerde formlardaki soruları yanıtlamaları sağlanmıştır.

Öğrencilere yönelik olarak uygulama sonrasında biri yapılandırılmış (**EK 9**), biri yarı yapılandırılmış olmak üzere iki farklı görüşme formu kullanılmıştır (**EK 11**). Bu formlardan biri Bayrakçeken vd. (2012) tarafından geliştirilmiş olup uygulama izinleri alınmıştır. Öğrencilerin yaptıkları çalışmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla uygulanan görüşme formunda sekiz tane yapılandırılmış soru yer almaktadır. Bu formun uygulanması için çalışma bittikten sonra uygulama öğretmenlerinden bir saat uygulama yapılması için izin rica edilmiş ve her bir deney grubu kendi içinde bu ders saati süresince formu doldurmuştur. Uygulamada gönüllülük ilkesine riayet edilmiş ve sadece isteyen öğrenciler formu doldurmuştur. Öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda toplamda beş tane açık uçlu soru yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öncelikle ilgili alanyazın taranarak kullanılan soru tipleri araştırılmıştır. Ne tür sorular sorulduğuna ilişkin fikir edinilmiştir. Sonrasında araştırma kapsamına uygun olarak dokuz soru hazırlanmış ve uzman (Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli iki Prof. Dr.) görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler değerlendirilmiş ve bu doğrultuda dört soru görüşme formundan çıkarılarak sorular üzerinde tavsiye edilen düzeltmeler yapılmıştır. Formlara son şekli verilerek uygulama için hazır hale getirilmiştir. Bu formun uygulamaya katılan ve

görüşmeyi kabul eden öğrencilere aynı anda uygulanamayacağı göz önüne alınarak okul yöntemiyle görüşülmüş ve okulun toplantı salonunu kullanmak için izin istenmiştir. Okul idaresi talebi olumlu karşılamış ve salonun kullanım iznini vermiştir. Deney gruplarındaki öğrencilerle gönüllülük ilkesi çerçevesinde görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmeler başlamadan önce tüm öğrencilere kimliklerinin gizli tutulacağı ifade edilmiştir. Bu sayede öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissederek sorular karşısında gerçek düşüncelerini açıklamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Kaptan (1973, s. 248), yapılan görüşmelerde öğrencilerin kendilerini iyi hissetmelerinin araştırma sonuçları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Büyüköztürk vd. (2014, s. 161) ve Karasar (2014, s. 171) öğrencilerle gerçekleştirilecek görüşme öncesinde onlara görüşmenin amacı hakkında yapılacak bilgilendirmenin de faydalı olacağını söylemektedir. Bu doğrultuda öğrencilere görüşmelerin amacıyla ilgili kısa bir bilgilendirme yapılmıştır.

Her bir öğrenciyle gerçekleştirilen görüşme 6-9 dakika arasında sürmüş ve görüşmeler dört günde tamamlanmıştır. Araştırmacının uygulama boyunca yürütülen bütün çalışmalarda sınıfta bulunması, öğrencilerle samimi bir iletişim dilinin oluşması, öğrencilerin yapılan tüm uygulamaların amacı hakkında bilgilendirilmiş olmaları nedeniyle yapılan çalışmalar, onların istekli olarak çalışmalara dâhil olmalarını ve yapılan görüşmelerde verdikleri yanıtlarda içtenliklerini sergilemelerini sağlamıştır. Yapılan görüşmeler önceden izin alınarak sesli kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Burada kayıt cihazı kullanmanın amacı; öğrencilerin sorulan sorulara verdikleri yanıtların tam olarak not alınmasının zor olması ve olası gözden kaçırılacak önemli bilgiler olabileceği varsayımdır (Karasar, 2014, s. 172; Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 147).

Gerçekleştirilen tüm görüşmelerde yansızlık ilkesine riayet edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 160; Kaptan, 1973, s. 251). Bu çerçevede öğrencilerle yapılan görüşmelerde dinleyen diğer arkadaşlarının etkilenebileceği kabul edilmiş ve görüşmeye katılan her bir öğrenciyle ayrı ayrı ve yalnız görüşülmüştür (Büyüköztürk vd., 2014, s. 160). Yapılan görüşmeler boyunca araştırmacı öğrencilerin yanıtlarını etkileyebilecek, onları farklı bir yanıtla yönlendirebilecek hiçbir konuşma yapmamış ve davranışta bulunmamıştır (Yıldırım, 2010, s. 81; Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 144). Görüşmeler tamamlandıktan sonra elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirlik düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan görüşmelerde verilen cevaplar karşılaştırılarak aralarındaki uyuma bakılmıştır. Dijital ortama aktarılan veriler analiz edilmeye hazır hale getirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 169). Öğretmen ve öğrencilerle yapılan bütün görüşmelere ilişkin veriler analiz edilirken gizlilik ilkesi gereğince kimlikleri hakkında bilgi verilmemiştir. Kodlama sistemi kullanılarak veriler kodlanmıştır.

Gözlem.

Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan teknikler arasında yer alan gözlem araştırıcının ilk elden verilere ulaşmasını sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 169). Gözlem tekniğı işe koşularak araştırıcının yaptığı çalışma kapsamında ihtiyacı olan veriler; doğa, toplum, insan, durum, olay vb. hedeflerin herhangi bir araç veya çıplak gözle gözlemlenmesiyle elde edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 140). Gözlem tekniğı aracılığıyla toplanan verilerin temel amacı; gözlenen bireylerin perspektifinden bakarak yaşanan olayları, olayların içinde gelişen farklı durumları ve olaya neden olan etkenleri betimlemektir (Patton, 2014, s. 262; Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 169). Gözlem sürecinde araştırıcı veri toplamak için; görme, dokunma, duyma, koklama gibi bütün duyularını kullanmaktadır (Kaptan, 1973, s. 254). Gözlemlenen her şey açık ve doğal basit teknikler kullanılarak izlenerek kaydedilmektedir. Daha sonra veriler analiz edilerek üzerinde yorumlamalarda bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 140). Kaptan (1973, s. 254), gözlem sürecinin şu aşamalardan oluştuğunu söylemektedir. Araştırıcı;

- ✓ Öncelikle araştırma konusuyla ilgili doğal olayları gözlemler,
- ✓ Gözlemlediğı olay, durum veya olguya ilişkin bir görüş kazanır ve bir sonuca ulaşır,
- ✓ Kazandığı bu görüşler çerçevesinde hangi olayların hangi sonuçlar doğuracağını ortaya koymaya çalışır,
- ✓ Denenceler kurarak test eder,
- ✓ Yaşanan olaylar veya durumlar arasındaki ilişkileri ve gerekçelerini açıklamak için teoriler geliştirir.

Gözlemi yapılan olay, olgu veya durumların anlamlı ve geçerli olması, araştırıcının deneyimi ve becerisi ile doğrudan bağlantılı olmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 142; Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 170). Deneyimli ve becerikli bir araştırıcı, gözlem sürecinde elde ettiğı tüm veriler arasında önemli olanla olmayanı kolayca ayırarak asıl gözlemlemesi gereken odak noktasına dikkatini vermektedir. Gözlem tekniğı ağırlıklı olarak nitel araştırmalarda ve deneysel araştırmalarda kullanılmakla birlikte tarama araştırmalarında da tercih edilmektedir (Kaptan, 1973, s. 256). Araştırıcı eğer çalışmasında gözlem tekniğini kullanmaya karar vermişse bu tekniğın zayıf ve güçlü yönlerini iyi bilmesi gerekmektedir. Bu konuda üst düzey donanım ve deneyime sahip olan bir araştırıcı çalışmasında gözlem sonucu elde ettiğı verileri tekniğın güçlü yönlerini etkin bir şekilde kullanarak bulgularını zenginleştirebilir (Bozpolat, 2012, s. 125).

Gözlem tekniğine ilişkin üstün yönlerin; gözlenen birey, olgu, olay, toplum veya durumların bulundukları doğal ortamda betimlenerek değerlendirilmesi (Büyüköztürk vd., 2014, s. 140; Kaptan, 1973, s. 254; Karasar, 2014, s. 165; Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 173), ifade edilmeyen davranışların gözlenmesi, analiz için süre kısıtlamasının olmaması (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 173), gözlem sonucunda sadece var olan durumların tespit edilerek ortaya konulması (Şahin, 2010, s. 158) ve verilerin yansızlık ölçütlerine uygun olarak elde edilmesi olarak ifade edilmektedir. Bu tekniğin görece zayıf yönlerinin ise; yüzeysel bakıldığı için derinlemesine bilgi edilememesi (Kaptan, 1973, s. 257), elde edilen verilerin sayısal ifadelerle dönüştürülmesinin zor olması, gözlemde verilerin güvenilirliği için kontrolün olmaması, öznel olabilmesi, muhafazakâr toplumlarda gözlem yapabilmek için güven oluşturma'nın güç olması, araştırma gizliliğinin sürdürülmesinde yaşanan sorunlar olduğu belirtilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 174). Ayrıca; gözlem yapmak için araştırmacının uzun bir zamana ihtiyaç duyması, nitelikli gözlemcilerin sayılarının az olması, maddi anlamda külfetli olabilmesi (Karasar, 2014, s. 165), yapılacak gözlemin tanımlamasının tam olarak yapılamaması, neyin, nerede ve nasıl gözleneceğine ilişkin tam olarak belirlenmesinde oluşan sıkıntılar da gözlem tekniğinin kullanılmasında karşılaşılan sorunlar arasında bulunmaktadır (Kaptan, 1973, s. 206).

Uzmanlar yapılan araştırmalarda elde edilen verilerin daha doğru ve nitelikli olabilmesi için görüşme ve gözlem tekniklerini bir arada kullanmayı önermektedir. Yapılan çalışmalarda bu iki tekniğin birlikte kullanılmasının her bir teknikte yer alan güçlü yönlerin bir araya gelmesini sağladığı ve sonuçta iki tekniğin birbirini desteklediği yorumunda bulunmaktadır. Ayrıca iki tekniğin bir arada kullanılması araştırmanın niteliğini de artırmaktadır (Bozpolat, 2012, s. 126). Gözlem tekniği yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlem olmak üzere iki başlık altında ifade edilmektedir. Yapılandırılmış gözlem; gözlenmesi planlanan birey, toplum, olay, olgulara ilişkin daha nitelikli bir alt yapı, yönelim ve sistematiklik içermektedir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 141; Cohen vd., 2007, s. 306). Araştırmacı, gözlemlene süreci başlamadan önce nasıl bilgi toplayacağı ve bu bilgileri ne şekilde kayıt altına alacağına yönelik bir tür kodlama sistemi oluşturmaktadır. Bu sayede elde edilen verilerin güvenilirlik ve geçerliği daha yüksek olmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 141). Yapılandırılmamış gözlem yapan araştırmacının elinde gözlem için kullandığı herhangi standart bir araç bulunmamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 172). Gözlem tekniğinin bu boyutunu kullanan araştırmacı, veri toplama ve bu verileri kayıt altına almada öznel davranmaktadır. Araştırmacının elde ettiği verileri soyutlaması, sentezlemesi ve organize etmesi gerekmektedir. Ancak yapılandırılmamış gözlem görecelik içerdiği için elde edilen

veriler karmaşık olabilmektedir. Bu durumun da araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini olumsuz etkilediği ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 141).

Bu araştırma kapsamında yapılandırılmış gözlem tekniği kullanılmış ve sınıf ortamında gözlem yapılmıştır. Çalışma sürecinde gözlem yapan araştırmacının rolü; müdahalede bulunmadan var olan uygulamayı takip etmesi ve gözlemlediklerini hazırlanan gözlem formuna kaydetmesidir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 144; Gay, 1987, s. 206). Bu araştırmada yapılandırılmış gözlem tekniğine uygun şekilde hazırlanmış iki gözlem formu kullanılmıştır. Bu formlardan biri öğrencilere yönelik olup uygulamanın sonunda doldurdukları “*Öğrenci Gözlem Formu*”dur. Bu form Bayrakçı vd. (2012) tarafından hazırlanmış ve izin alınarak kullanılmıştır (**EK 14**). Formda öğrencilerin grup arkadaşlarının ve kendilerinin performanslarını süreç sonunda altı farklı kritere göre 10-100 arasında değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirme formları sürecin sonunda yapılan modüler test ve akademik başarı puanlarıyla birlikte değerlendirilerek uygulama sınıflarındaki en başarılı grubun belirlenerek ödüllendirilmesinde kullanılmıştır. İkinci gözlem formu, uygulama öğretmenleri ve araştırmacı için hazırlanmıştır. Arslan (2017) tarafından geliştirilen form izin alınarak kullanılmıştır. Hazırlanan bu gözlem formu iki farklı boyuta sahip olup deney gruplarındaki öğretmenler ve araştırmacı tarafından haftalık olarak doldurulmuştur (**EK 13**). Gözlem formunun birinci boyutunda ders ve ders ortamına yönelik gözlemler yer alırken ikinci boyutunda deney gruplarında uygulanan işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulama sürecine ilişkin gözlemler yer almaktadır. Birinci boyutta dört, ikinci boyutta dört olmak üzere sekiz farklı kriter bulunmaktadır. Yapılan gözlemler bu kriterler çerçevesinde yapılarak not alınmıştır.

Yapılandırılmış gözlem formunun kullanılması, sınıfta uygulanan işbirlikli öğretim yönteminin uygulanma sürecine ve dersin işlenişine ilişkin yapılan gözlemlerin daha sistemli olarak kayıt altına alınmasını sağlamıştır. Süreç içerisinde yapılan gözlemlere ilişkin anında notlar alınarak sonrasında gözlem formuna kaydedilmiştir. Haftalık olarak yapılan gözlemlere ilişkin öğretmen ve araştırmacının doldurduğu formlar düzenli olarak her hafta dijital ortama aktarılmış ve analiz için hazır hale getirilmiştir.

Tüm deney gruplarında uygulama yapılırken öğrencileri rahatsız etmemeye dikkat edilmiş, gözlemlenen davranışlara, grup çalışmalarına ve fiziksel ortama ilişkin olarak ara ara fotoğraf çekilmiştir. MEB’den video çekilmesi için izin istenmiş ancak bu talep uygun bulunmamıştır. Bu doğrultuda sadece fotoğraf çekimi yapılmıştır. Bu çalışmanın ekler bölümünde bu fotoğraflardan bir kısmına etik ilkeler gereği öğrencilerin yüzü gizlenerek yer verilmiştir (**EK 20**).

Öğrenci öz değerlendirme formu.

Öz değerlendirme ile ilgili alanyazına bakıldığında; daha çok kavramsal uygulamaya dönük boyutlarıyla incelendiği görülmektedir (Boud & Falchikov, 2006; Sundström, 2005). Öğrenci öz değerlendirmesinin temelde öğrencilerin öğrenme sürecinde gösterdikleri performans ve öğrenme düzeyleri ile ilgili öznel yargılamalarda bulunmaları olduğu belirtilmektedir (Boud & Falchikov, 1989). Ayrıca öğrenciler öz değerlendirmede bulunurken öğretmenin önceden belirlediği öğrenme ölçütleri çerçevesinde de kendilerini değerlendirebilmektedir (Dochy & McDowell, 1997).

Öz değerlendirmenin öğrenciler üzerindeki etkileri için; Boud ve Falchikov (1989), öğrencilerin öz değerlendirmede bulundukları davranış, beceri ya da öğrenmeler üzerinde düşüncelerini ve dolayısıyla değerlendirme yapma konusunda deneyim kazanmalarını sağladığını söylemiştir. Deneyim kazanan öğrencilerin daha etkili öğrenme gerçekleştirecekleri vurgulanmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerine ilişkin algılamalarının daha gerçekçi olduğu belirtilmiştir. Dochy ve McDowell (1997), öz değerlendirmenin öğrencilerde öz eleştiri becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını ifade etmiştir. Shrauger ve Osberg (1981), öz değerlendirme yapan öğrencilerin kendileriyle ilgili yargı ve çıkarımlarının başka biri tarafından yapılanlara göre daha fazla öz bilgi içerdiğini belirtmiştir. Dolayısıyla da öğrencilerin süreç içerisinde kendi değişimlerine ilişkin farkındalıklarının arttığını vurgulamıştır. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenmesine ilişkin öz değerlendirme yapma becerisine sahip olmalarının; öğrenme sürecinde kullandıkları stratejilerin etkililiği ve öğrenme düzeyi hakkında çıkarımlarda bulunmalarını sağlayarak onların sonraki öğrenmelerinde etkili olduğunu belirledikleri öğrenme stratejilerini geliştirerek kullanmalarını sağlayacağı ifade edilmektedir (Dochy, Segers, & Sluijmans, 1999).

Yapılan bu çalışmada da öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri ve öğrendikleri üzerinde düşünceleri için yapılandırılmış öz değerlendirme formu kullanılmıştır. Deney gruplarında her hafta öğrenme etkinlikleri bittikten sonra öğrenciler verilen öz değerlendirme formlarında öğrencilerin grup içindeki kendilerini değerlendirmeleri amacıyla hazırlanan yapılandırılmış görüş formunda olumlu ya da olumsuz yanıt verecekleri beş soru yer almaktadır (**EK 16**).

Verilerin Çözümlemesi.

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında uygulanan her türlü veri toplama aracıyla elde edilen verilerin çözümlemesine ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Nicel ve nitel

verilerin çözümlenmesi şeklinde iki ayrı başlık oluşturulmuştur. Öncelikle nicel verilerin çözümleme süreci, sonrasında ise nitel verilerin çözümlemesine yer verilecektir.

Nicel verilerin çözümlenmesi.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin kişisel bilgilerinin belirlenmesinde yüzde ve frekans analizi uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testinin öncelikle ön uygulaması yapılmıştır. Sonrasında jMetrik 4.0 analizi kullanılarak bu testte yer alan maddelerin güçlük değerleri ve ayırt edicilik indexleri belirlenmiştir. Ayrıca testin madde güçlük değeri ve güvenilirliğine ilişkin hesaplamalar yapılmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının belirlenmesi amacıyla Arslan ve Taşgın (2019) tarafından geliştirilen “*Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği*”nden yararlanılmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek içinse Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen “*Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*” kullanılmıştır. Uygulama sürecinde işlenen iki farklı üniteye yönelik hazırlanan 1. ünite ve 2. ünite modüler testlerinin öncelikle ön uygulamaları yapılmış ve elde verilere jMetrik 4.0 analizi uygulanmıştır. Testlerin madde güçlük ve ayırt edicilik indexleri tespit edilmiştir. Madde güçlük değerleri ve güvenilirlikleri için hesaplama yapılmıştır.

TDYMÖ, TDTÖ, başarı testi ve modüler testlerine ilişkin olarak öncelikle araştırma grupları kendi içlerinde karşılaştırılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin normallik değerini karşılayıp karşılamadığının tespit edilmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi ölçümü yapılan gruplardaki katılımcı sayısının 29’un üzerinde olduğu çalışmalarda kullanımı tercih edilen bir testtir. Shapiro-Wilk testi ise katılımcı sayısının 29 ve altında olduğu durumlarda tercih edilmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testi uygulandıktan sonra hesaplanan “*p*” değerinin “*p* > .05” olduğu durumlarda verilerin normallik varsayımını karşıladığı kabul edilmektedir (Alpar, 2011, s. 117; Büyüköztürk, 2010, s. 42). Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testi testinde elde edilen değere göre parametrik ya da nonparametrik testlerden hangisinin kullanılmasının uygun olacağına karar verilmektedir. Bu doğrultuda bir gruba ait iki farklı ölçümün karşılaştırılması için Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testi testinde hesaplanan değer parametrikse bağımlı (ilişkili) gruplar t testinin kullanılması, nonparametrikse Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılması gerekmektedir (Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2011, s. 211). Birden fazla gruba ilişkin veriler arasında karşılaştırma yapılacaksa Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testi testinde hesaplanan değer parametrik olduğu durumlarda tek yönlü ANOVA testi, değer parametrik olduğu

durumlarda ise Kruskal Wallis testinin kullanılması uygun olmaktadır (Baştürk, 2010, s. 63; Büyüköztürk, 2010, s. 145; Büyüköztürk vd., 2011, s. 201-211; De Vaus, 2002, s. 75). Yukarıda yer alan bilgiler çerçevesinde bu araştırmaya ilişkin veriler analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde verilerin tamamının normallik varsayımını karşıladığı belirlenmiş ve parametrik analiz yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda TDYMÖ, TDTÖ, akademik başarı testi, 1. ünite ve 2. ünite modüler testlerinin analizinde bağımlı gruplar t testi ve tek yönlü ANOVA testleri kullanılmıştır.

Nitel verilerin çözümlenmesi.

Nitel olarak yapılan bir araştırmada araştırmacının; çalışma yapacağı konuya ilişkin bir problem durumu tespit ettikten sonra, bu probleme yönelik bir kavramsal çerçeve oluşturması gerekmektedir (Balcı, Baltacı, Fidan, Cereci, & Acar, 2012). Araştırma probleminin sınırlandırılarak tanımlanması için kavramsal çerçevenin belirlenmesi önemli olmaktadır. Sonrasında araştırmacının araştırmada kullanacağı soruları tespit etmesi gerekmektedir. Bu sorular; nitel araştırmanın aşamalarına yön verecek nitelikte ve açıklıkta yazılmalıdır (Addelson, 1983). Problemin sınırlandırılmasıyla araştırmanın asıl problem durumuna ilişkin verilerin toplanması, araştırmacının zamandan ve emekten tasarruf etmesi sağlanmış olmaktadır (Atkinson, 1988). Genellikle nitel araştırmalarda belirlenen örneklem, araştırmanın problem durumunu çözüme ulaştıracak derinliğe sahip olan kişi veya gruplardan oluşmaktadır (Finnegan, 1996). Katılımcıların sayısı; araştırılan problem durumuna, problem durumuyla bağlantılı olan kişi sayısına, araştırmacının sahip olduğu zaman ve maddi olanaklara bağlı bulunmaktadır. Araştırmada katılımcılara hazırlanan sorular sorularak ham veriler elde edilmektedir. Bu veriler; görüşme ve gözlem formları, görsel kayıtlar, ses kayıtları vb. birçok farklı yöntem kullanılarak elde edilebilmektedir (Gee, Michaels, O'Connor, & Jackson, 1992).

Nitel analiz; araştırmada farklı araçlar kullanılarak elde edilen verileri, belirli bir düzen içerisinde bulgulara dönüştürme işlemi olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2010, s. 328). Sağlıklı bir nitel analiz yapabilmek için verilerin çeşitliliğinin yanı sıra araştırmacının esnekliği ve yaratıcılığı da önemli olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 221). Nitel olarak yapılan her çalışmada uygulanan nitel analiz sonucunda elde edilen bulgular kendi özgünlüğüne sahip olmaktadır. Çünkü nitel analizlerde her araştırma bir diğeriyle doğrudan benzeşmemektedir. Dolayısıyla iki araştırma sonucunda birbiriyle tıpa tıp aynı verilerin elde edilmesi olanaksız olmaktadır (Patton, 2014, s. 432). Eğer nitel analizlerde belli bir standartlaşma olursa bu durum yapılan araştırmalarda elde edilen verilerle uyumlu, zengin, çeşitliliğe sahip, derinliği olan bulgulara ulaşılmasını negatif olarak etkileyecektir (Yıldırım &

Şimşek, 2005, s. 221). Çünkü nitel araştırma yapmanın ve bu araştırmaları analiz etmenin nedeni kesinlikle standart kalıplar çerçevesinde şekillenmiş bulgulara ulaşmak değildir. Tam tersine şablonları, anlamları, düşünceleri, algılamaları, açıklamaları derinlemesine ve ayrıntılı olarak keşfetmektir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 246; Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 227).

Fenomonolojik analiz, içerik analizi, betimsel analiz, söylem analizi nitel veriler için en sık kullanılan analiz yöntemleridir. Bu yöntemler arasında yer alan içerik analizi insan doğası ve davranışlarının belirlenmesinde dolaylı yollar kullanılarak analiz yapmaya olanak veren bir yöntem olup sosyal bilimlerin hemen her alanında sıklıkla tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 246). İçerik analizini Krippendorff (2018), bir bilginin ya da iletinin içinde yer alan verilerden tekrarlanabilen ve değerli sonuçlar, çıkarımlar elde etme; Ogilvie, Stone ve Kelly (1983), bir metinle bağlantı kurularak özelleştirilen karakterlerin objektif ve sıralı olarak belirli bir kimlik kazanmalarını sağlayarak uygun çıkarımlarda bulunma; Kassabian (1977) ise bir konuda elde edilen verilerin içeriğinin yanlışlık olmadan, dizgeli sayısal ifadelerini bulmak amacıyla uygulanan bir teknik olarak tanımlamıştır. Büyüköztürk vd. (2014, s. 246) ise; elde edilen her türlü verinin belirli kurallar çerçevesinde kodlama yapılarak kategorileştirildiği, nesnel olarak çıkarımlarda bulunduğu, sistemli ve tekrarlanabilir bir yapıya sahip olan araştırma yöntemleri şeklinde ifade etmiştir.

Nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizinin asıl amacı; nitel ölçme araçlarıyla toplanan veriler arasında bağlantı ve örüntü kuracak, açıklayacak kavram ve ilişkilerin belirlenmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 227). Bu doğrultuda elde edilen toplu veriler kümesindeki benzer kavram ve aynı anlama sahip kelimeler saptanmaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 246). Nitel araştırma sürecinde elde edilen veriler öncelikle kavramsallaştırılır, sonrasında ise belirlenen kavramlar mantık dizgesine uygun şekilde düzenlenerek veriyi en iyi ifade eden tema ve alt temalar oluşturulur. İçerik analizi yapılan çalışmalarda işlemler sırasıyla: verilerin kodlanması, temaların ve varsa alt temaların belirlenmesi, kodların ve temaların gözden geçirilerek düzenlenmesi, bulguların tanımlanarak yorumlanması şeklinde gerçekleştirilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 227).

Nitel veri analizinin kodlama aşamasında; araştırılan konuya ilişkin boyutların olabildiğince net olarak tanımlanmasına ve ilgili kategorilerin oluşturulmasına çalışılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 246; Patton, 2014, s. 465; Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 227). Oluşturulan bu kategorilerin dış heterojenlik ve iç homojenlik şeklinde iki farklı ölçüte göre değerlendirmesi yapılmaktadır. Oluşturulan kategorilerdeki verilerin birbirleriyle uyumu, bütünlüğü ve anlamlılığı iç homojenlikle ilgili olmaktadır. Bir kategori altında toplanan verilerin belirlenmiş ortak noktalarının olması ve diğer verilerle bağlantısı olmayan herhangi

bir verinin eklenmemesi gerekmektedir. Oluşturulan kategorilerin birbirlerine karşı mesafe ve farklarının net, anlaşılır derecede olmasında dış heterojenliğin sağlanması önemli olmaktadır. Burada ayrı kategoriler altında toplanan veriler eğer birbiriyle bağlantılı ise dış heterojenlik sağlanamamış demektir. Her bir kategori diğer kategorilerden bağımsız olmalı ve sadece kendi içinde bağıntılı olmalıdır (Patton, 2014, s.466). Belirlenen bu iki ölçüt çerçevesinde değerlendirilen verilerin kendi içinde anlamlı bütün oluşturan kategorilerine, sahip olduğu içeriğe göre uygun olan bir adın konulması gerekmektedir (McMillan & Schumacher, 2006, s. 368; Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 228).

Araştırmalarda; verilere kodlama işlemi yapıldıktan sonra, oluşturulan kodlar çerçevesinde verileri genel anlamda açıklayan ve bu kodları aynı çatı altında toparlayan temalar belirlenir. Tematik düzeyde yapılan kodlamaları, yapılan araştırmanın kapsamı ve niteliğine göre birçok alt temaya ayırmak gerekebilir. Yani bir tema altında birbirleriyle ilişkili kodlar toplanmaktadır. Ortada birden fazla tema bulunuyorsa bu temalar arasındaki bağlantılar belirlenerek tekrardan bir üst düzey tema oluşturulur. Yapılan analiz sonrasında elde edilen bulgular okuyanların anlayabileceği biçimde ifade edilir. En sonunda da bu bulguların ayrıntılı olarak yorumlanması gerekir (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 228). Bulguların yorumlanması çalışma boyunca karşılaşılan yeni durumlara ilişkin elde edilen verilerle sürekli olarak yürütülür ve tekrar tekrar gözden geçirilir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 250). Araştırmacı bulgulara ilişkin yorum yaparken bunların araştırılan konu bazında önemini vurgular, anlamlandırır, açıklamalarda bulunur, sonuç çıkarır, saptamalarda bulunur ve anlamları üzerinde değerlendirmelerde bulunur (Patton, 2014, s. 480).

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde frekans ve içerik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen ve öğrencilerden elde edilen hem görüşme verileri hem de gözlem verileri birlikte değerlendirilmiştir. Birbirinden bağımsız olarak analizleri yapılan verilerde birbiriyle uyumlu olan ve uyumlu olmayan noktalar belirlenerek tek şablonda bir araya getirilmiştir. Bunun yapılmasıyla veriler arasında farklılık ve yakınlıkların daha net, kolay, hızlı bir şekilde fark edilmesi sağlanmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında; görüşme ve gözlemlerden çıkan sonuçların büyük oranda birbiriyle uyumluluk gösterdiği tespit edilmiştir.

Görüşme verilerinin analiz süreci, sayı olarak çok daha fazla olduğu için öğrencilerle yapılanlardan başlatılmıştır. Sonrasında ise öğretmenlerle yapılan görüşme formları analiz edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin doldurduğu form ve ses kayıt cihazındaki veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her bir soru için ayrı bir Word dosyası açılarak tüm öğrencilerin yanıtları, öğrenci numaraları girilerek doküman haline getirilmiştir. Bundan

sonra veriler incelenerek benzer kodlar bir araya getirilmiş ve ilk kodlama işlemi serbest kodlamayla yapılmıştır. Serbest kodlama yapılan veriler sistematik olarak bir şekilde gruplandırılmış ve ilk kategorileştirme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu kategoriler tekrardan gözden geçirilerek yapılması gereken değişiklik ve düzeltmeler yapılmıştır. Oluşturulan kategoriler detaylı olarak incelenmiş ve temalar belirlenmiştir. Bu kodlama sürecinden sonra nitel analiz iki hafta süreyle bırakılmıştır. Tekrar ele alındığında ise oldukça dikkatli bir şekilde gözden geçirilerek gözden kaçan ilişkiler saptanmıştır. Bazı temalar içindeki veriler yer değiştirmiş, bazı temalar ise birleştirilmiştir. Sonrasında bu temalar bir uzmanla (danışman) birlikte tekrardan incelenmiş ve önerileri çerçevesinde uygun olan düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır. Bu işlemler sonucunda elde edilen bulguların daha fazla derinliğe sahip, sağlıklı, net ve doğru olması amaçlanmıştır. Ayrıca bulguların sonuçların elde edilmesi ve yorumlama aşamalarının tutarlılık ve geçerliğinin mümkün olduğunca yüksek olmasına çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 268).

Nitel araştırmalar için yapılan en önemli eleştiri yapılan çalışmanın geçerlik ve güvenirliklerinin yeterli düzeyde olmadığıdır. Veri toplama sürecinde nicel araştırmalarda kullanılan test, ölçek, yöntem, tanı vb. araçların kullanılmayışı geçerlik ve güvenirlikle ilgili bu eleştirilerin odak noktasını oluşturmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 255). Nitel araştırmalarda her ne kadar bu araçlar kullanılsa da oldukça kaliteli çalışmalar yapılmaktadır. Bu doğrultuda kaliteyi yargılamak için oluşturulmuş ölçütlerin olması gerekir. Yapılan yargılamaların da bu ölçütler çerçevesinde olması önemlidir (Patton, 2014, s. 542). Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması amacıyla yapılanlar, nicel araştırmalardan farklılık göstermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 256-257). Nitel araştırmalarda inanırılık, bulguların doğruluğu ve araştırmacının yeterlik düzeyi olarak ifade edilen tanımlar aslında nicel araştırmalardaki geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasını ifade etmektedir (Krefting, 1991). Nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanması için yapılabilecekler arasında; araştırmacının süreç boyunca esnek davranması, araştırma boyunca gerekli olduğu durumlarda farklı stratejilerin sürece dâhil edilmesi, gerekiyorsa bazı görüşmeleri tekrarlaması veya başka katılımcıları çalışmaya dâhil ederek görüşmesi, elde ettiği verileri doğrulamak maksadıyla farklı veri araçları kullanmayı tercih etmesi gösterilebilir. Araştırmacının; çalışma yaptığı alan üzerindeki hâkimiyeti ve yakınlığı, yaptığı gözlemleri doğal ortamda gerçekleşmesi, elde ettiği verileri dikkatli bir şekilde inceleyerek detaylı bir şekilde raporlaştırması, sonuçlara ulaşma sürecinin net bir şekilde açıklaması da nitel çalışmalarda geçerliği sağlamak için alınabilecek önlemler arasında sayılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 256-257). Bu çalışmanın geçerliğinin sağlanması için yukarıda bahsi geçen

tedbirlere riayet edilmiş ve araştırma süreci dikkatli bir şekilde yürütülmüştür. Bu sayede araştırmanın iç ve dış geçerliğinin sağlanmasına çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda iç geçerliğin sağlanmasında; araştırmacı tarafından oluşturulan kategorilerin ve ilgili yorumların süreçte var olan gerçeklerle örtüşmesinin yanı sıra bunların doğru bir şekilde yansıtılması da önemlidir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 251). İç geçerliğin temin edilebilmesi için; farklı veri kaynakları ve veri toplama teknikleri kullanılmalı, elde edilen tüm verilerin teyit edilerek kendi içinde tutarlılıklarının ayrıntılı olarak açıklanması gereklidir (Cresswell, 2005, s. 259; McMillan & Schumacher, 2006, s. 325; Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 257). Yukarıda nitel araştırmaların iç geçerliğinin sağlanması için alınması gereken önlemler bu çalışmada alınmış ve tutarlılığın sağlanması için izlenmesi gereken yol dikkatli bir şekilde takip edilmiştir. Araştırma sürecinde öğretmen ve öğrencilerden elde edilen nitel veriler görüşme ve gözlem formları kullanılarak elde edilmiştir. Bu sayede hem kaynak hem de veri toplama aracında çeşitlilik sağlanması amaçlanmıştır.

Nitel araştırmalarda sadece iç geçerliğin sağlanması elbette yeterli değildir. Dış geçerliğin de sağlanması için gereken tedbirlerin alınması gerekmektedir. Dış geçerliği sağlamadaki amaç; araştırmada elde edilen bulguların, benzer özelliklere sahip gruplara ve durumlara aktarılmasını sağlayabilmektir (Yıldırım, 2010, s. 83). Nitel araştırmalarda çoğunlukla nicel araştırmalara göre daha az sayıdaki katılımcı ile çalışıldığı, yapılan araştırmalar ve elde edilen veriler duruma özgü olduğundan dolayı bunların genellenebilirlik oranları nispeten düşük olmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 252). Nitel araştırmalarda asıl amaç araştırmacının belirlediği olgu, durum veya olayı derinlemesine incelenerek analiz edilmesi ve mümkün mertebe anlaşılabilirliğinin sağlanmasıdır. Bunun için önemli olan nokta belirlenen çalışma grubunun araştırma evrenini tam olarak temsil etme yeteneğine sahip olması değil, yapılan araştırma için uygun olarak kabul edilmesidir (Maxwell, 1992, s. 279). Bu nedenle, yapılan nitel araştırmalarda genelleme kavramının değil de aktarılabilirlik kavramının kullanılmasının daha uygun olduğu (Guba & Lincoln, 1982), benzer ortam ve durumlara elde edilen sonuçların genellemesinin yapılamayacağı ifade edilmektedir. Bununla birlikte sonuçların uygulanabilir olup olmadığının belirlenmesi için geçici yargılar oluşturulması ve test etmeye uygun denencelerin ortaya konulmasının daha doğru olacağı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın dış geçerliğinin diğer bir ifadeyle aktarılabilirliğinin sağlanması için uygun olan yollardan biri de örneklemin çeşitlendirilmesidir. Aktarılabilirliğin sağlanması amacıyla tipik ve belirgin olarak karşılaştığımız olay, olgu ve durumların yanı sıra bunlarla ilgili değişkenlik ve farklılık gösteren özelliklerinin tespit edilerek ortaya konulması için

amaçlı örnekleme yöntemlerini kullanmak tercih edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 270-271). Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada da dış geçerliğin artırılabilmesi maksadıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinin içinde yer alan maksimum çeşitleme örnekleme yönteminin kullanılmasının araştırma için uygun olacağı kabul edilmiştir. Bu sayede; nispeten küçük bir örneklem grubu oluşturulması ve bu grup üzerinden araştırılan problem durumuna uygun ve taraf olma özelliği taşıyan katılımcıların çeşitliliğinin mümkün olan en üst düzeyde yansıtılmasının sağlanması amaçlanmıştır (McMillan & Schumacher, 2006, s. 320; Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 108).

Araştırma sorularının araştırılan konunun kuramsal kısmıyla tutarlılık göstermesi de dış geçerliğin sağlanmasının bir diğer yoludur (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 259). Bu çalışmada belirlenen araştırma konusuna ilişkin olarak alanyazında detaylı ve kapsamlı bir tarama yapılmıştır. Yapılan taramada elde edilen bilgiler araştırmanın ikinci bölümü olan kuramsal çerçeve ve beşinci bölümü olan sonuç, tartışma ve önerilerde ayrıntılı olarak sunulmuştur. Dış geçerliğin sağlanmasının yine bir diğer bir yolu da ayrıntılı olarak betimleme yapmaktır. Araştırmacı yaptığı çalışma boyunca sürece ilişkin yaptıklarını, izlediği yolları ayrıntılı olarak anlatmalıdır (Sönmez & Alacapınar, 2011, s. 159; Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 270). Bu çalışmada da; dış geçerliğin artırılması amacıyla araştırma boyunca gerçekleştirilen işlemlere ilişkin açıklamalar, uygulama öncesinde yürütülen işlemler, uygulama sürecinde yürütülen işlemler ve uygulama sonrasında yürütülen işlemler başlıkları altında detaylı olarak anlatılmıştır. Yürütülen işlemler neticesinde elde edilen verilere ilişkin modeller sunulmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesi yapıldıktan sonra; belirlenen kodlamalar ifade edilerek çözümlemelerin ortaya çıkmasını sağlayan alıntılar üzerinde herhangi bir işlem ya da değişiklik yapılmadan tırnak içinde alınarak italik yazı stiliyle bulgular kısmında metin içinde yer verilmiştir. Katılımcıların kimliklerinin gizliliğine özen gösterilmiştir. Alıntılarının sunulduğu yerlerde açıklayıcı kısaltmaların kullanılması tercih edilmiştir.

Örneğin;

Görüşmelerle ilgili alıntılara yer verilirken **“Gr-DB-Ö7-E”** biçiminde doğrudan alıntının alındığı kaynağa yönelik açıklayıcı bir ifade kullanılmıştır. Bu kısaltmanın ifade ettiği açılım aşağıda yer almaktadır:

“Gr” = Görüşme (Veri kaynağı)

“DB” = Grup adı (Öğrencinin yer aldığı grup)

“Ö7” = Öğrenci-7 (Kaynak kişi ve sırası)

“E” = Erkek (Öğrencinin cinsiyeti – Kız, Erkek)

Benzer şekilde öğretmenlerle yapılan görüşmelere ilişkin doğrudan alıntılarının öncesinde de “Gr-DB-Öğrt” ifadesi kullanılmıştır. Bu kısaltmanın ifade ettiği açılım aşağıda yer almaktadır:

“Gr” = Görüşme (Veri kaynağı)

“DB” = Grup adı (Öğretmenin uygulama yaptığı grup)

“Öğrt” = Öğretmen (Kaynak kişi)

Araştırmada yapılan gözlemlerin başına “Gz-Arş-DB-12.12.2019” gibi bir tanımlama yazılmıştır. Bu ifadenin açılımı aşağıda sunulmuştur:

“Gz” = Gözlem (Veri kaynağı)

“Arş” Araştırmacı (Gözlemi yapan)

“DB” = Grup adı (Gözlemin yapıldığı grup)

12.12.2019 = Tarih (Gözlemin yapıldığı tarih)

Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması da nitel araştırmalarda önemli noktalar arasında yer almaktadır. Nicel araştırmalarda yer alan ve çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için kullanılan yöntemler nitel araştırmalarda bulunmamaktadır. Nitel araştırmaların temel faktörleri arasında bulunan algılama ve doğal ortama ilişkin duyarlı olma çalışmanın güvenilirliğine ilişkin problemlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Nitel araştırma içinde yer alan ana ilkelerden biri; bireylerin, gerçeklerin, olayların, olguların yaşanan süreçteki ortaya çıkan durumlara göre sürekli olarak bir değişime uğradığı, yapılan araştırmanın bir benzeri tekrar yapılırsa dahi farklı neticeler elde edilebileceğine ilişkin ön kabulün olmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 259). Bu nedenle araştırmacılar sergilenen davranışlar arasındaki tutarlılık yerine yaptıkları gözlemlerin doğru olarak kayıt altına alınmasını önemsemektedir. Bunun için de nitel araştırmaların güvenilirliğinin sağlanması maksadıyla araştırmacı çalışma ortamında var olan, gözlemlediği her detayı ayrıntılı olarak kayıt altına almalıdır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 251). Nitel araştırmaların güvenilirliği iç ve dış güvenilirlik olarak ayrı ayrı incelenmektedir. İç güvenilirlik için daha çok tutarlılık kavramı kullanılırken dış güvenilirlik için teyit edilebilirlik kavramı kullanılmaktadır. Tutarlılık ve teyit edilebilirlik ile nitel araştırmaların güvenilirliği sağlanmaya çalışılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 270).

İç güvenilirliğin sağlanmasında araştırma boyunca yapılan gözlemlerde elde edilen verilerin görüşmelerdeki verilerle uyumlu olması, örtüşmesi önemlidir (Büyüköztürk vd.,

2014, s. 251; Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 263). Bu çalışmada da öğretmen ve öğretmenlerle yapılan görüşme ve gözlemler kullanılarak iç güvenilirliğin artırılmasına çalışılmıştır. Alıntıların hiçbir müdahale yapılmadan doğrudan aktarılması iç güvenilirliği artırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 251). Bu doğrultuda hareket edilerek görüşme ve gözlem aracılığıyla elde edilen veriler üzerlerinde herhangi bir işlem yapılmadan nitel bulgular kısmında sunulmuştur.

Nitel araştırmalarda tutarlığın sağlanmasında; yapılan çalışmaya dışarıdan bir gözle bakılması, araştırmacının çalışma boyunca yaptığı işlemlerde tutarlı olup olmadığının belirlenmesi de önemlidir. Araştırmacının tutarlı davranışının belirlenmesinde, veri toplamak için oluşturulan araçların, verilerin toplanma ve analiz aşamalarının uyumlu olması gerekmektedir. Kullanılan veri toplama araçları kendi içinde tutarlı ve birbirlerini destekleyecek özellikte olmalı, süreç boyunca birbiriyle ilgili ve benzer şeyleri ölçebilmelidir (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 272). Çünkü birbirleriyle uyumlu olmayan ve farklılıklar gösteren veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler arasında da ortak noktalardan ziyade farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Patton, 2014, s. 556). Katılımcılarla yapılan tüm görüşme ve gözlemler mümkün olduğunca çabuk bir şekilde kayıt altına alınmalıdır. Bu sayede araştırmacı, topladığı verileri kayıt altına alındıktan sonra inceleyecek ve öznel yaklaşmayacaktır. Bu da elde ettiği verilere dışardan bir gözle bakmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca verilerin hemen kayıt altına alınmaması durumunda olası unutmaların da önüne geçilmiş olmaktadır. Araştırmacının; veri toplama araçlarını oluşturma, verilerin toplanma ve analizi süreçlerinde yaptığı çalışmaların tamamında tutarlı olup olmadığı bu sayede belirlenebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 272). Bu çalışmada da dış güvenilirliğin sağlanması amacıyla yapılan görüşme ve gözlemler dijital ortama çok kısa sürede aktarılmıştır. Sonrasında analizler bu kayıtlar üzerinden yapılmıştır.

Dış güvenilirliğin sağlanabilmesi için; araştırmacının çalışma içinde kendi konumunu, veri kaynağı olan katılımcıları, verilerin elde edildiği mekân, ortam, durum özelliklerini detaylı olarak ifade etmesi gerekmektedir. Tüm bunların yanı sıra araştırmacının gözlem ve görüşmeleri hangi şartlarda nasıl gerçekleştirdiği, kayıt için hangi araçları kullandığı, verilerin analizini hangi yöntemleri kullanarak yaptığı, bulguların ne şekilde birleştirerek oluşturduğu ve sunduğuna yönelik olarak; veri toplama ve analiz süreçlerini kapsayan bilgileri ayrıntılı olarak açıklaması da dış geçerliği olumlu etkileyen faktörler arasında bulunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 260-261).

Teyit edilebilirlik, araştırmanın dış güvenilirliğinin sağlanması maksadıyla dikkat edilen önemli faktörler arasındadır. Araştırmacının yaptığı bilimsel çalışmalarda elde ettiği her türlü

veriyi ve bulguyu gerçeği yansıtacak biçimde sunması, öznel duygu ve düşüncelerini araştırmaya yansıtması, kişisel yargılarından arınarak objektif olması gerekmektedir. Ancak nitel araştırmalarda verilerle ilgili yorumlamaları araştırmacının yapması nedeniyle alınan tüm tedbirlere karşın bunun tam anlamıyla gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır. Bu nedenle nitel araştırmalarda nesnellik kavramının yerine teyit edilebilirlik kavramının kullanılmasının daha uygun olduğu kabul edilmektedir. Yapılan nitel araştırmalarla ilgili teyit edilebilirliğin sağlanabilmesi amacıyla araştırma içinde yer almayan bir uzmanın veri toplama araçları, verilerin ham hali, analiz sürecindeki kodlama çalışmaları, araştırmanın raporlaştırma süreci ile ilgili incelemelerde bulunması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 272). Bu amaçla; geliştirilen veri toplama araçlarına ilişkin uzman görüşler, alınarak gerekli, düzeltmeler yapılmıştır. Nitel verilerin analiz sürecinde veriler önce araştırmacı tarafından incelenerek çözümlenmiş, sonrasında diğer bir uzmana (tez danışmanı) veriler gönderilerek onun da çözümleme işlemlerini tekrarlamasından sonra bulgular bir araya getirilerek üzerinde tekrar çalışılmıştır. Sonrasında elde edilen sonuçlar farklı bir uzmana (Atatürk Üniversitesinde görevli bir Prof. Dr.) tekrar gönderilerek görüşleri alınmıştır. Araştırmanın tüm süreçlerinde ilgili alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş, önerileri dikkate alınmıştır. Çalışmanın dış güvenirliliğin sağlanabilmesi amacıyla alınması gereken önlemler alınarak dikkatli bir şekilde uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma kapsamında yapılan analizlerde elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Araştırma bulguları; araştırmanın nicel ve nitel amaçlarına uygun bir şekilde nicel boyutta elde edilen bulgular ve nitel boyutta elde edilen bulgular şeklinde iki farklı başlık altında değerlendirilerek sunulmuştur.

Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmada öncelikle araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi için yapılan analizler; sonrasında ise nicel verilerin elde edilmesinde kullanılan akademik başarı testi, modüler testler, motivasyon ölçeği ve tutum ölçeğine dair bulgular yer almaktadır. Araştırmanın nicel araştırma soruları ve amacına uygun olarak yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular belirli bir sıraya uyularak aşağıda yer almaktadır.

Akademik başarı testine ilişkin bulgular.

Araştırma sorusu 1: Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “Akademik Başarı Testi”nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Bu bağlamda araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Sırasıyla DB, DÖ, DJ ve KM gruplarının ön test-son test karşılaştırmalarına ilişkin bulgular verilmiştir. DB grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılacak testin parametrik mi nonparametrik mi olduğunun belirlenmesi amacıyla öncelikle verilerin normallik değerini karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Uygulanan S-W testinde elde edilen sonuçlara göre DB grubunun ön test-son test puan ortalamalarının ön test için [S-W=.978; p=.900], son test içinse [S-W=.915; p=.070] olduğu ve normallik varsayımını karşıladığı belirlenmiştir. DÖ grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılacak testin belirlenmesi maksadıyla öncelikle verilerin normallik değerini karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi gerekmektedir. Yapılan S-W testinde elde edilen sonuçlara göre DÖ grubunun ön test-son test puan

ortalamlarının ön test için [S-W=.962; p=.581], son test için [S-W=.940; p=.237], olduğu ve normallik varsayımını karşıladığı tespit edilmiştir.

DJ grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılacak testin parametrik mi nonparametrik mi olduğunun belirlenmesi amacıyla öncelikle verilerin normallik değerini karşılayıp karşılamadığının tespit edilmesi gerekmektedir. Yapılan S-W testinde elde edilen sonuçlara göre DJ grubunun ön test-son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarının [S-W=.844; p=.007] normallik varsayımını karşılamadığı, son test ortalamalarının ise [S-W=.932; p=.211] normallik varsayımını karşıladığı tespit edilmiştir. Bu durumda DJ grubunun ön test sonuçları için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. DJ grubunun akademik başarı ön testi için çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve çarpıklık ($\check{C}_{DJ}=.236$) ve basıklık ($B_{DJ}=-1.199$) değerlerinin kabul edilebilir düzeyde yer aldığı görülmüştür.

KM grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının birbiriyle karşılaştırılması için hangi testi kullanılacağını belirlemek amacıyla, öncelikle öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarının normallik varsayımına uygun olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan S-W testine göre, KM grubundaki öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puan ortalamalarının ön test için [S-W=.965; p=.542], son test içinse [S-W=.958; p=.395] olduğu ve bu değerleri de normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuca uygun olarak araştırma gruplarının akademik başarı testine ilişkin son test-kalıcılık testi puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla parametrik testler arasında bulunan bağımlı gruplar t testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Araştırma gruplarının akademik başarı testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24. *Araştırma Gruplarının Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları*

Gruplar		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
DB	Ön test	21	19.33	5.83	20	-3.717	.001*
	Son test	21	23.90	5.39			
DÖ	Ön test	20	17.15	6.56	19	-4.177	.001*
	Son test	20	23.75	6.91			
DJ	Ön test	18	15.67	5.79	17	-12.160	.000*
	Son test	18	22.94	6.26			
KM	Ön test	24	16.88	6.37	23	-.829	.416
	Son test	24	17.50	5.95			

*p<.05

Tablo 24'teki bulgular incelendiğinde araştırma gruplarının akademik başarı ön test-son test verilerinin bağımlı gruplar t testi kullanılarak karşılaştırıldığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre; DB grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamalarının ön test ($\bar{X}$

=19.33) ve son test ($\bar{X}$ =23.90) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak son test lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu belirlenmiştir [$t_{(20)}=-3.717$; $p=.001$]. Elde edilen bu bulgu DB grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik akademik başarı düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Bu da BİOK yönteminin Türkçe öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. DÖ grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamalarının ön test ($\bar{X}$ =17.15) ve son test ($\bar{X}$ =23.75) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak son test lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu belirlenmiştir [$t_{(19)}=-4.177$; $p=.001$]. Elde edilen bu bulgu DÖ grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik akademik başarı düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. ÖTBB yöntemi ile yapılan Türkçe öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediği ifade edilebilir.

Yine Tablo 24'teki bulgular doğrultusunda DJ grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının ön test ($\bar{X}$ =15.67) ve son test ($\bar{X}$ =22.94) olarak belirlendiği ve bu sonuçların istatistiksel olarak son test lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyduğu belirlenmiştir [$t_{(17)}=-12.160$; $p=.000$]. Elde edilen bu bulgu DJ grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik akademik başarı düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Bu doğrultuda Jigsaw II yönteminin Türkçe dersi öğretimi için kullanılmasının uygun olduğu kabul edilebilir. KM grubu öğrencilerinin ön test ($\bar{X}$ =16.88) ve son test ($\bar{X}$ =17.50) puanlarını aldıkları ve son test lehine olmak üzere bir miktar bir artışın olduğu fakat bu artışın yapılan istatistiksel analiz çerçevesinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı görülmektedir [$t_{(23)}=-.829$; $p=.416$]. Bu durumda öğrenme sürecinde mevcut programın uygulandığı KM grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanlarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu durum; uygulanan mevcut öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarını bir miktar artırmakla birlikte işbirlikli teknikler kadar artıramadığını göstermektedir.

Elde edilen bu bulgular neticesinde, *Araştırma sorusu 1* tam olarak doğrulanamamıştır. Çünkü işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulandığı DB, DÖ ve DJ gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı puanları ön test-son test arasında anlamlı düzeyde farklılaşırken KM grubundaki öğrencilerin ön test-son test akademik başarı puan ortalamaları arasında bir miktar artış görülmesine karşın bu fark anlamlı düzeyde değildir. Bu durum işbirlikli öğretim tekniklerinin mevcut uygulanan yönteme göre Türkçe öğretiminde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sorusu 2: Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “Akademik Başarı Testi”nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Bu bağlamda araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma gruplarının son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında parametrik mi nonparametrik mi testin kullanılacağına ilişkin kararın verilmesi amacıyla gruplarda yer alan öğrenci sayısının 29'dan fazla olması nedeniyle K-S testi uygulanmıştır. Yapılan K-S testi sonuçları incelendiğinde DB grubu öğrencilerinin son test puanlarının [K-S=.181; p=.070], DÖ grubu öğrencilerinin son test puanlarının [K-S=.143; p=.200], DJ grubu öğrencilerinin son test puanlarının [K-S=.180; p=.127], KM grubu öğrencilerinin son test puanlarının [K-S=.129; p=.200] olduğu belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde; tüm araştırma gruplarının normallik varsayımını karşıladığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırma gruplarının başarı testine ilişkin son test puan ortalamalarının karşılaştırılması için tek yönlü ANOVA testinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Tablo 25'te araştırma gruplarının başarı testinden aldıkları son test puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü ANOVA testine ait bulgular sunulmaktadır.

Tablo 25. *Araştırma Gruplarının Türkçe Başarı Testinden Aldıkları Son Test Puanlarına Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

Ölçütler	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	Varyans kaynağı	sd	F	p	Anlamlı fark Tukey
Türkçe dersi başarı testi	DB	21	23.90	5.39	Gruplar	3	5.642	.001*	KM ile DB, DÖ, DJ arasında
	DÖ	20	23.75	6.91	arası	79			
	DJ	18	22.94	6.26	Gruplar içi	82			
	KM	24	17.50	5.95	Toplam				

*p<.05

Tablo 25'te yer alan veriler incelendiğinde; DB grubu için ($\bar{X}$ =23.90), DÖ grubu için ($\bar{X}$ =23.75), DJ grubu için ($\bar{X}$ =22.94) ve KM grubu için ($\bar{X}$ =17.50) şeklinde belirlemiştir. Ayrıca gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna [$sd_{(3)}$; $F=5.642$; $p=.001$] ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti amacıyla yapılan Tukey analizinden elde edilen bulgulara göre “KM ile DB, DÖ, DJ” grupları arasında DB, DÖ ve DJ grupları lehine olmak üzere anlamlı farklılığın olduğu ancak deney gruplarına uygulanan yöntemler arasında bir farkın olmadığı görülmektedir. Elde edilen bulgular çerçevesinde *Araştırma sorusu 2*'nin doğrulanmadığı görülmektedir.

Araştırma sorusu 3: Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “Akademik Başarı Testi”nden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Bu bağlamda araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin aldıkları son test ve kalıcılık test puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Sırasıyla DB, DÖ, DJ ve KM gruplarının son test ile kalıcılık testi karşılaştırmalarına ilişkin bulgulara yer verilecektir. DB grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılacak testin parametrik mi nonparametrik mi olduğunun belirlenmesi amacıyla öncelikle verilerin normallik değerini karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Uygulanan S-W testinde elde edilen sonuçlara göre DB grubunun son test-kalıcılık test puan ortalamalarının son test için [S-W=.915; p=.070], kalıcılık testi içinse [S-W=.915; p=.070] olduğu ve normallik varsayımını karşıladığı belirlenmiştir.

DÖ grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılacak testin belirlenmesi maksadıyla öncelikle verilerin normallik değerini karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi gerekmektedir. Yapılan S-W testinde elde edilen sonuçlara göre DÖ grubunun son test-kalıcılık testi puan ortalamalarının son test için [S-W=.940; p=.237], kalıcılık testi için [S-W=.947; p=.327] olduğu ve normallik varsayımını karşıladığı tespit edilmiştir.

DJ grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılacak testin parametrik mi nonparametrik mi olduğunun belirlenmesi amacıyla öncelikle verilerin normallik değerini karşılayıp karşılamadığının tespit edilmesi gerekmektedir. Yapılan S-W testinde elde edilen sonuçlara göre DJ grubunun son test-kalıcılık testi puan ortalamalarının son test için [S-W=.932; p=.211] olduğu ve kalıcılık testi için içinse [S-W=.954; p=.483] olduğu ve normallik varsayımını karşıladığı tespit edilmiştir.

KM grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarının birbiriyle karşılaştırılması için hangi testi kullanılacağını belirlemek maksadıyla, öncelikle öğrencilerin ön test ve kalıcılık testi puan ortalamalarının normallik varsayımına uygun olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan S-W testine göre; KM grubundaki öğrencilerin son test ve kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamalarının ön test için [S-W=.958; p=.395], kalıcılık testi içinse [S-W=.959; p=.417] olduğu ve bu değerlerin de normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuca uygun olarak araştırma gruplarının akademik başarı testine ilişkin son test-kalıcılık testi puan ortalamalarını karşılaştırmak maksadıyla parametrik testler arasında bulunan bağımlı gruplar t testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Araştırma gruplarının başarı testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26. *Araştırma Gruplarının Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları*

Gruplar		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
DB	Son test	21	23.90	5.39	20	1.858	.078
	Kalıcılık testi	21	22.14	6.39			
DÖ	Son test	20	23.75	6.91	19	-457	.653
	Kalıcılık testi	20	24.10	5.67			
DJ	Son test	18	22.94	6.26	17	-.658	.520
	Kalıcılık testi	18	23.50	5.29			
KM	Son test	24	17.50	5.95	23	.332	.743
	Kalıcılık testi	24	17.25	6.90			

Tablo 26'daki bulgular incelendiğinde araştırma gruplarının akademik başarı son test-kalıcılık testi puan ortalamalarının bağımlı gruplar t testi kullanılarak karşılaştırıldığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre; DB grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamalarının son test ($\bar{X}=23.90$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}=22.14$) belirlemiş ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı saptanmıştır [$t_{(20)}=1.858$; $p=.078$]. Elde edilen sonuçlara göre DB grubunun kalıcılık puanlarının son teste göre çok az da olsa bir düşme gösterdiği görülmektedir. Ancak süreç boyunca işlenen konular sonradan işlenmemiştir. Aradaki sürede öğrencilerin öğrendiklerinde istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde belirgin bir düşüşün olmadığı da görülmektedir. DÖ grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamalarının son test ($\bar{X}=23.75$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}=24.10$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir [$t_{(19)}=-457$; $p=.653$]. Elde edilen bu sonuçlara göre ÖTBB yönteminin öğrencilerin kalıcılık üzerinde çok az bir artış olmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Ancak şu da unutulmamalıdır ki bu konular işlenmiş ve bitmiştir. Öğrencilerin süreçte öğrendiklerini unutmadıkları da görülmektedir.

DJ grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının son test ($\bar{X}=22.94$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}=23.50$) olarak belirlendiği ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık ortaya koymadığı belirlenmiştir [$t_{(17)}=-668$; $p=.520$]. Elde edilen bu sonuçlara göre Jigsaw II yönteminin öğrencilerin kalıcılık üzerinde çok az bir artış olmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Ancak şu da unutulmamalıdır ki bu konular işlenmiş ve bitmiştir. Öğrencilerin süreçte öğrendiklerini unutmadıkları da görülmektedir. KM grubu öğrencilerinin son test ($\bar{X}=17.50$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}=17.25$) puanlarını aldıkları ve bu puanlar arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(23)}=-.829$; $p=.743$]. Bu durumda öğrenme sürecinde KM grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanlarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak KM grubu puanlarında çok küçük bir düşüş görülmekle birlikte anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde düşmediği de görülmektedir. Elde edilen bu bulgular neticesinde, *Araştırma sorusu 3* doğrulanamamıştır.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulandığı DB, DÖ, DJ ve mevcut yöntemin uygulandığı KM grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı puanları son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme süreci içinde öğrendiklerini unutmadıkları yorumunda bulunulabilir. Bu açıdan DB, DÖ, DJ ve KM grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ve kalıcılık üzerinde hem işbirlikli öğretim tekniklerinin hem de mevcut öğrenme yönteminin etkisinin birbirine yakın olduğu yorumunda bulunulabilir.

Araştırma sorusu 4: Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “Akademik Başarı Testi”nden aldıkları kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Bu bağlamda araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin aldıkları kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma gruplarının kalıcılık testi puan ortalamalarının karşılaştırılmasında parametrik mi nonparametrik mi testin kullanılacağına ilişkin kararın verilmesi amacıyla K-S testi uygulanmıştır. Yapılan K-S testi sonuçları incelendiğinde DB grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamalarının [K-S=.186; p=.057], DÖ grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamalarının [K-S=.157; p=.200], DJ grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamalarının [K-S=.128; p=.200], KM grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamalarının [K-S=.137; p=.200] olduğu belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde; tüm grupların kalıcılık testi puanlarının normallik varsayımını karşıladığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda uygulama gruplarının başarı testine ilişkin kalıcılık testi puan ortalamalarının karşılaştırılması için tek yönlü ANOVA testinin kullanılması uygun bulunmuştur. Tablo 27’de araştırma gruplarının başarı testinden aldıkları kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü ANOVA testine ait bulgular sunulmaktadır.

Tablo 27. Araştırma Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Kalıcılık Testi Puanlarına Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Ölçütler	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	Varyans kaynağı	sd	F	p	Anlamlı fark Tukey
Türkçe dersi başarı testi	DB	21	22.14	5.39	Gruplar arası	3	5.601	.001*	KM ile DB, DÖ, DJ arasında
	DÖ	20	24.10	6.91					
	DJ	18	23.50	6.26	Gruplar içi	79			
	KM	24	17.25	5.95	Toplam	82			

*p<.05

Tablo 27’de yer alan araştırma gruplarına ilişkin kalıcılık testi puan ortalamaları ve ANOVA testi ile yapılan gruplar arası karşılaştırmalar incelendiğinde; grupların kalıcılık testinde aldıkları puan ortalamalarının DB grubu için ($\bar{X}$ =22.14), DÖ grubu için ($\bar{X}$ =24.10),

DJ grubu için ($\bar{X}=22.94$) ve KM grubu için ($\bar{X}=17.25$) şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna [$sd_{(3)}$; $F=5.697$; $p=.001$] ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti amacıyla yapılan Tukey analizinden elde edilen bulgulara göre “*KM ile DB, DÖ, DJ*” grupları arasında DB, DÖ ve DJ grupları lehine olmak üzere anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular çerçevesinde *Araştırma sorusu 4*’ün doğrulandığı görülmektedir.

Birinci ve İkinci ünite modüler testlerine ilişkin bulgular.

Araştırma sorusu 1: Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “*Birinci ve İkinci Ünite Modüler Testi*”nden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Bu bağlamda araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin aldıkları “*Birinci ve İkinci Ünite Modüler Testi*” puan ortalamalarının karşılaştırılması yapılmıştır. Sırasıyla DB, DÖ, DJ ve KM gruplarında yer alan öğrencilerin her iki üniteye ilişkin modüler testlerin ön test son test puan ortalamalarının karşılaştırmalarına ilişkin bulgulara yer verilecektir.

DB grubu öğrencilerinin birinci ve ikinci ünite modüler testlerinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılacak testin parametrik mi nonparametrik mi olduğunun belirlenmesi amacıyla öncelikle verilerin normallik değerini karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Uygulanan S-W testinde elde edilen sonuçlara göre DB grubunun birinci ünite için ön test-son test puan ortalamalarının ön test için [$S-W=.945$; $p=.278$], son test içinse [$S-W=.962$; $p=.565$] olduğu normallik varsayımının karşılandığı belirlenmiştir. İkinci ünitenin ön test ve son testi için uygulanan S-W testinde elde edilen sonuçlara göre; DB grubunun ikinci ünite için ön test-son test puan ortalamalarının ön test için [$S-W=.863$; $p=.007$], son test içinse [$S-W=.904$; $p=.042$] olduğu ve hem ön testi hem de son testin normallik varsayımını karşılamadığı belirlenmiştir. Bunun için öncelikle ön testin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. DB grubu ikinci ünite ön testi için çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Ön testin değerlerinin çarpıklıkta ($\bar{C}_{DB}=-.950$) ve basıklıkta ($B_{DB}=.193$) olduğu; son testin çarpıklıkta ($\bar{C}_{DB}=-.931$) ve basıklıkta ($B_{DB}=1.114$) olduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuca uygun olarak DB grubu öğrencilerinin birinci ve ikinci ünite modüler testlerinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarını karşılaştırmak maksadıyla parametrik testler arasında bulunan bağımlı gruplar t testinin uygulanmasına karar verilmiştir. DB grubu öğrencilerinin birinci ve ikinci ünite modüler testlerinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28. DB Grubunun Modül Testlerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

Testler		n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
1. ünite	Ön test	21	12.24	2.93			
modüler test	Son test	21	16.19	1.50	20	-7.427	.000*
2. ünite	Ön test	21	10.67	2.90			
modüler test	Son test	21	13.52	2.50	20	-4.264	.000*

*p<.05

Tablo 28 incelendiğinde; DB grubunda yer alan öğrencilerin birinci ve ikinci ünite modüler testlerinden aldıkları puan ortalamalarının ön test ve son testlerinin kendi içinde karşılaştırıldığı görülmektedir. Yapılan bağımlı gruplar t testi sonucunda öğrencilerin puan ortalamalarının birinci ünite ön testinde ($\bar{X}$ =12.24), son testinde ise ($\bar{X}$ =16.19) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak son test lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyduğu belirlenmiştir [$t_{(20)}=-7.427$; $p=.000$]. İkinci ünite için; ön test puanlarının ($\bar{X}$ =10.67), son test puanlarının ise ($\bar{X}$ =13.52) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak son test lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu belirlenmiştir [$t_{(20)}=-4.264$; $p=.000$]. Elde edilen bu bulgular; DB grubu öğrencilerinin Türkçe dersinde yer alan iki üniteye yönelik olarak hazırlanan modüler testlerde başarılarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Bu da BİOK yönteminin Türkçe öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

DÖ grubu öğrencilerinin birinci ve ikinci ünite modüler testlerinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılacak testin belirlenmesi maksadıyla öncelikle verilerin normallik değerini karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi gerekmektedir. Yapılan S-W testinde elde edilen sonuçlara göre DÖ grubunun ön test-son test puan ortalamalarının birinci ünite ön test için [S-W=.946; $p=.304$], son test için [S-W=.943; $p=.273$] olduğu ve normallik varsayımını karşıladığı tespit edilmiştir. DÖ grubu ikinci ünite ön test için [S-W=.912; $p=.070$], son test için [S-W=.897; $p=.035$] olduğu ön testin normallik varsayımını karşıladığı ancak son testin karşılamadığı saptanmıştır. İkinci ünite son test için çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve çarpıklık değerlerinin ($C_{DÖ}=-.156$) ve basıklık değerlerinin ($B_{DÖ}=-1.384$) olduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde yer aldığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuca uygun olarak DÖ grubu öğrencilerinin birinci ve ikinci ünite modüler testlerinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarını karşılaştırmak maksadıyla parametrik testler arasında bulunan bağımlı gruplar t testinin uygulanmasına karar verilmiştir. DÖ grubu öğrencilerinin birinci ve ikinci ünite modüler testlerinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 29'da yer almaktadır.

Tablo 29. DÖ Grubunun Modül Testlerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

Testler		n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
1. ünite	Ön test	20	11.05	2.86	19	-7.418	.000*
modüler test	Son test	20	15.95	1.57			
2. ünite	Ön test	20	9.70	3.67	19	-6.839	.000*
modüler test	Son test	20	12.90	3.77			

*p<.05

Tablo 29'a bakıldığında; DÖ grubunda yer alan öğrencilerin birinci ve ikinci ünite modüler testlerinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının kendi içinde karşılaştırıldığı görülmektedir. Yapılan bağımlı gruplar t testi sonucunda öğrencilerin puan ortalamalarının birinci ünite puanlarının ön test için ($\bar{X}$ =11.05), son test içinse ($\bar{X}$ =15.95) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak son test lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu belirlenmiştir [$t_{(19)}=-7.418$; $p=.000$]. İkinci ünite puan ortalamalarının için ön test ($\bar{X}$ =9.70), son test içinse ($\bar{X}$ =12.90) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak son test lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu belirlenmiştir [$t_{(19)}=-6.839$; $p=.000$]. Elde edilen bu bulgular; DÖ grubu öğrencilerinin Türkçe dersindeki iki ünite kapsamında hazırlanan modüler testlere göre başarılarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Bu da ÖTBB yönteminin Türkçe öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

DJ grubu öğrencilerinin birinci ve ikinci ünite modüler testlerinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması maksadıyla kullanılacak testin belirlenmesi için öncelikle elde edilen verilerin normallik değerini karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi gerekmektedir. Yapılan S-W testinde elde edilen sonuçlara göre DJ grubunun puanlarının birinci ünite için [S-W=.890; $p=.038$], son test için [S-W=.908; $p=.081$] olduğu ve ön testin normallik varsayımını karşılamadığı tespit edilmiştir. Birinci modüler ünite ön test için çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve çarpıklık ($\bar{C}_{DJ}=-.570$) ve basıklık ($B_{DJ}=-1.013$) olduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde yer aldığı görülmüştür. DJ grubu ikinci ünite ön test normallik analizine göre [S-W=.882; $p=.028$], ikinci ünite son test için [S-W=.953; $p=.483$] olduğu ön testin normallik varsayımını karşılamadığı ancak son testin karşıladığı saptanmıştır. İkinci ünite ön test için çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve çarpıklık ($\bar{C}_{DJ}=-.378$) ve basıklık ($B_{DJ}=-1.213$) olduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuca uygun olarak DJ grubu öğrencilerinin birinci ve ikinci ünite modüler testlerinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarını karşılaştırmak maksadıyla parametrik testler arasında bulunan bağımlı gruplar t testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

DJ grubu öğrencilerinin birinci ve ikinci ünite modüler testlerinden aldıkları ön test ve son test puan puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30. *DJ Grubunun Modül Testlerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları*

Testler		n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
1. ünite	Ön test	18	11.47	4.34	17	-4.636	.000*
modüler test	Son test	18	14.32	2.83			
2. ünite	Ön test	18	8.58	3.13	17	-5.176	.000*
modüler test	Son test	18	11.63	3.73			

*p<.05

Tablo 30’daki bulgular incelendiğinde; DJ grubunda yer alan öğrencilerin birinci ve ikinci ünite modüler testlerinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının kendi içinde karşılaştırıldığı görülmektedir. Yapılan bağımlı gruplar t testi sonucunda öğrencilerin puan ortalamalarının birinci ünite için; ön test için ($\bar{X}=11.47$), son test içinse ($\bar{X}=14.32$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak modüler son test lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu belirlenmiştir [$t_{(17)}=-4.636$; $p=.000$]. İkinci ünite için, ön test sonucunun ($\bar{X}=8.58$), son test sonucununsa ($\bar{X}=11.63$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak son test lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu belirlenmiştir [$t_{(17)}=-5.176$; $p=.000$]. Elde edilen bu bulgular; DJ grubu öğrencilerinin Türkçe dersinde yer alan iki üniteye yönelik olarak hazırlanan modüler testlerde başarılarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Bu da Jigsaw II yönteminin Türkçe öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

KM grubunda bulunan öğrencilerin birinci ve ikinci ünite modüler testlerinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması için kullanılacak testin belirlenmesi amacıyla öncelikle elde edilen verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi gerekmektedir. Yapılan S-W testinde elde edilen sonuçlara göre KM grubunun ön test-son test puan ortalamalarının birinci ünite ön test için [$S-W=.895$; $p=.017$], son test içinse [$S-W=.934$; $p=.118$] olduğu ve ön testin normallik varsayımını karşılamadığı tespit edilmiştir. Birinci ünite ön test için çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve çarpıklık ($\bar{C}_K=-.247$) ve basıklık ($B_K=-1.544$) olduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde yer aldığı görülmüştür. KM grubu ikinci ünite ön testin normallik analizine göre [$S-W=.952$; $p=.293$], son testin ise [$S-W=.974$; $p=.777$] olduğu normallik varsayımını karşıladığı saptanmıştır. Elde edilen bu sonuca uygun olarak KM grubu öğrencilerinin birinci ve ikinci ünite modüler testlerinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarını karşılaştırmak maksadıyla parametrik testler arasında bulunan bağımlı gruplar t testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

KM öğrencilerinin birinci ve ikinci ünite modüler testlerinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 31’de yer almaktadır.

Tablo 31. *KM Grubunun Modül Testlerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları*

Testler		n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
1. ünite modüler test	Ön test	24	9.75	4.66	23	-3.251	.004*
	Son test	24	12.58	4.18			
2. ünite modüler test	Ön test	24	9.71	2.71	23	-1.046	.306
	Son test	24	10.42	4.19			

*p<.05

KM grubunun araştırma sürecinde işlenen iki üniteye ilişkin hazırlanan modüler testlerden aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 31’de yer verilmiştir. İki modüler testin de ön test ve son test olarak uygulandığı görülmektedir. Yapılan bağımlı gruplar t testi analizinden elde edilen bulgulara göre; KM grubu öğrencilerin birinci ünite ön testinde ($\bar{X}=9.75$) ve son testinde ($\bar{X}=12.58$) puan ortalamasına sahip oldukları, son test lehine olmak üzere anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. İkinci ünitenin ön testinde ($\bar{X}=9.71$), son testinde ($\bar{X}=10.42$) puanlarını aldıkları ve son test lehine olmak üzere bir miktar artışın olduğu fakat bu artışın yapılan istatistiksel analiz çerçevesinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı görülmektedir [$t_{(23)}=-1.046$; $p=.306$]. Bu durumda öğrenme sürecinde KM grubundaki öğrencilerin ilk üniteye ilişkin öğrenmeleri üzerinde mevcut öğrenme yönteminin etkili olduğu ancak ikinci üniteye ilişkin konuların öğretilmesinde istatistiksel fark oluşturmaya da kısmen etkili olduğu ifade edilebilir.

Elde edilen bu bulgular neticesinde, *Araştırma sorusu 1* büyük orada doğrulansa da bunun tam olarak gerçekleştiği ifade edilemez. Çünkü işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulandığı deney grupları ve mevcut öğrenme yönteminin kullanıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamalarının birinci ünite için son test lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyduğu belirlenmiştir. Ancak ikinci üniteye ilişkin puan ortalamalarının deney gruplarında son test lehine anlamlı farklılık oluşturmakla birlikte kontrol grubunda oluşturmadığı saptanmıştır. Bu durum genel olarak değerlendirildiğinde birinci ünite konularının öğretiminde araştırmada uygulanan işbirlikli öğretim teknikleri ve mevcut öğrenme yönteminin etkili olduğu yorumunda bulunulabilir. Ancak ikinci üniteye ilişkin konuların öğretiminde süreçte uygulanan işbirlikli teknikler istatistiksel anlamda etkili olurken mevcut öğrenme yönteminde bir miktar artış olmasına karşın istatistiksel olarak bu fark anlamlı düzeyde değildir. Bu durum ise işbirlikli tekniklerin mevcut yöntemle göre genelde Türkçe öğretiminde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sorusu 2: Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “Birinci ve İkinci Ünite Modüler Testi”nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Bu bağlamda araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin aldıkları birinci ve ikinci ünite modüler testine ilişkin modüler son test puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma gruplarının son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında parametrik mi nonparametrik mi testin kullanılacağına ilişkin kararın verilmesi amacıyla K-S testi uygulanmıştır. Yapılan K-S testi sonuçları incelendiğinde birinci ünite son test için DB grubu öğrencilerinin puanlarının [K-S=.258; p=.001], DÖ grubu öğrencilerinin puanlarının [K-S=.198; p=.039], DJ grubu öğrencilerinin puanlarının [K-S=.250; p=.004], KM grubu öğrencilerinin puanlarının [K-S=.165; p=.091] olduğu tespit edilmiştir. Bulgular incelendiğinde; KM grubunun normallik varsayımını karşıladığı ancak DB, DÖ ve DJ gruplarının karşılamadığı saptanmıştır. Bu doğrultuda bu grupların çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. DB grubunun puan ortalamalarına ilişkin çarpıklık değerinin ($\hat{C}_{DB}=-.950$), basıklık değerinin ($B_{DB}=.193$); DÖ grubunun puan ortalamalarına ilişkin çarpıklık değerinin ($\hat{C}_{DÖ}=-.541$), basıklık değerinin ($B_{DÖ}=-.663$); DJ grubunun puan ortalamalarına ilişkin çarpıklık değerinin ($\hat{C}_{DJ}=-.667$), basıklık değerinin ($B_{DJ}=-.239$) olduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir.

Normallik varsayımı için ikinci ünite modüler son test için yapılan analizlerde ise; DB grubunun puanlarının [K-S=.195; p=.037], DÖ grubunun puanlarının [K-S=.211; p=.020], DJ grubunun puanlarının [K-S=.145; p=.200], KM grubunun puanlarının [K-S=.139; p=.200] olduğu belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde; DJ ve KM gruplarının normallik varsayımını karşıladığı, ancak DB ve DÖ gruplarının karşılamadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu grupların çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. DB grubunun puan ortalamalarına ilişkin çarpıklık değerinin ($\hat{C}_{DB}=-.931$), basıklık değerinin ($B_{DB}=1.114$); DÖ grubunun puan ortalamalarına ilişkin çarpıklık değerinin ($\hat{C}_{DÖ}=-.156$), basıklık değerinin ($B_{DÖ}=-1.384$) olduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırma gruplarının birinci ve ikinci ünite modüler testinin son test uygulamasına ilişkin puan ortalamalarının karşılaştırılması için parametrik testler arasında bulunan tek yönlü ANOVA testinin kullanılması uygun bulunmuştur. Tablo 32’de araştırma gruplarının birinci ve ikinci ünite modüler son test puan ortalamalarına ilişkin uygulanan tek yönlü ANOVA testine ait bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 32. *Araştırma Gruplarının Modüler Testlerden Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

Testler	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	Varyans kaynağı	sd	F	p	Anlamlı fark TUKEY
1. ünite modüler son test	DB	21	16.10	1.45	Gruplar	3	7.456	.000*	KM ile DB, DÖ arasında
	DÖ	20	15.95	1.57	arası				
	DJ	18	14.39	2.89	Gruplar içi	79			
	KM	24	12.58	4.18	Toplam	82			
2. ünite modüler son test	DB	21	13.52	2.50	Gruplar	3	3.201	.028*	KM ile DB arasında
	DÖ	20	12.90	3.77	arası				
	DJ	18	11.61	3.84	Gruplar içi	79			
	KM	24	10.42	4.19	Toplam	82			

*p<.05

Tablo 32’de bulunan araştırma gruplarının birinci ve ikinci ünite modüler son test puan ortalamaları incelendiğinde; tek yönlü ANOVA testi sonuçlarında birinci ünite son test puan ortalamaları DB grubu için ($\bar{X}$ =16.10), DÖ grubu için ($\bar{X}$ =15.95), DJ grubu için ($\bar{X}$ =14.39) ve KM grubu için ($\bar{X}$ =12.58) olarak saptamıştır. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu [sd(3); F=7.456; p=.000] belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın olduğu grupların tespit edilmesi amacıyla uygulanan Tukey analizine göre “*KM ile DB ve DÖ*” grupları arasında DB ve DÖ grupları lehine olmak üzere anlamlı farklılık saptanmıştır. KM grubuna kıyasla DJ grubunun puanı daha yüksek olmasına karşın anlamlı farklılık oluşturacak boyutta değildir. İkinci ünite modüler son test puan ortalamaları DB grubu için ($\bar{X}$ =13.52), DÖ grubu için ($\bar{X}$ =12.90), DJ grubu için ($\bar{X}$ =11.61) ve KM grubu için ($\bar{X}$ =10.42) olarak belirlenmiştir. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda; gruplararası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu [sd(3); F=3.201; p=.028] belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın olduğu grupların tespit edilmesi amacıyla uygulanan Tukey analizine göre “*KM ile DB*” grupları arasında DB grubu lehine olmak üzere farklılık saptanmıştır. KM grubuna kıyasla DÖ ve DJ gruplarının puanı daha yüksek olmasına karşın anlamlı farklılık oluşturacak boyutta değildir.

Elde edilen bulgular çerçevesinde değerlendirme yapıldığında; araştırma gruplarının birinci ve ikinci ünite modüler son test puan ortalamalarında açısından anlamlı farklılık bulunduğu ve bu farklılığın deney grupları lehine olduğu belirlenmiştir. Buna göre genel olarak uygulama sürecinde kullanılan işbirlikli öğretim tekniklerinin okullarda uygulanan mevcut müfredata kıyasla öğrencilerin öğrenmesinde modüllerde yer alan konular çerçevesinde daha etkili olduğu yorumunda bulunulabilir. Sonuçlar *Araştırma sorusu 2*’nin doğrulandığını göstermektedir.

Türkçe dersine yönelik öğrenme motivasyonuna ilişkin bulgular.

Araştırma sorusu 1: Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “*Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği*”nden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında uygulanan TDYMÖ'nün araştırma gruplarında yapılan ön test-son test uygulamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi için her bir grup için ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırılacaktır. Sırasıyla DB, DÖ, DJ ve KM gruplarının motivasyon ön test-motivasyon son test karşılaştırmalarına ilişkin bulgulara yer verilecektir.

DB grubu öğrencilerinin TDYMÖ'nün toplamından ve faktörlerinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılacak testin parametrik mi nonparametrik mi olduğunun belirlenmesi amacıyla öncelikle verilerin normallik değerini karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Uygulanan S-W testinde elde edilen sonuçlara göre DB grubunun motivasyon toplam puan ön test-son test puan ortalamalarının ön test için [S-W=.932; p=.148], son test içinse [S-W=.941; p=.225], içsel motivasyon puan ortalamalarının ön test için [S-W=.977; p=.873], son test içinse [S-W=.936; p=.182], dışsal motivasyon puan ortalamalarının ön test için [S-W=.945; p=.270], son test içinse [S-W=.911; p=.057], hedef motivasyon puan ortalamalarının ön test için [S-W=.968; p=.682], son test içinse [S-W=.935; p=.175] ve motivasyonsuzluk puan ortalamalarının ön test için [S-W=.939; p=.234], son test içinse [S-W=.875; p=.012] olduğu ve motivasyonsuzluk faktörünün son test sonuçlarında normalliğin karşılanamadığı diğer değerlerde ise normallik varsayımının karşılandığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuç doğrultusunda motivasyon son testi için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Motivasyonsuzluk faktörü son testine yönelik çarpıklık değerinin ($\chi_{DB}=-.585$), basıklık değerinin ($B_{DB}=-1.010$) olduğu ve elde edilen bu değerlerin kabul edilebilir sınırlar dâhilinde olduğu belirlenmiştir. DB grubu öğrencilerinin TDYMÖ'ye ilişkin ön test-son test puan ortalamalarının normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Bu doğrultuda TDYMÖ'nün ön test-son test puanlarının karşılaştırılması için parametrik testler arasında bulunan bağımlı gruplar t testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

DB grubu öğrencilerinin TDYMÖ'den aldıkları ön test ve son test puanlarının ölçeğin toplamında ve tüm faktörlerinde karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 33'te yer almaktadır.

Tablo 33. DB Grubunun TDYMÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçek		n	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p
Toplam	Ön test	21	174.62	16.88	20	-1.324	.201
	Son test	21	183.06	27.57			
İçsel	Ön test	21	38.05	5.88	20	-2.687	.014*
	Son test	21	42.95	8.74			
Dışsal	Ön test	21	32.62	5.59	20	-1.031	.315
	Son test	21	33.86	6.18			
Hedef	Ön test	21	33.29	5.36	20	-2.129	.046*
	Son test	21	36.14	6.78			
Motivasyonsuzluk	Ön test	21	71.81	10.73	20	.066	.948
	Son test	21	71.57	13.20			

*p<.05

Tablo 33'te bulunan bulgulara bakıldığında; DB grubunda yer alan öğrencilerin TDYMÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında içsel motivasyon faktörü açısından son test lehine olmak üzere anlamlı farklılığın olduğu ($p<.05$), toplam puan ve diğer faktörler açısından ise anlamlı farklılığın ($p>.05$) bulunmadığı tespit edilmiştir. DB grubunun toplam puan ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=174.62$) son test için ($\bar{X}=183.06$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir [$t_{(20)}=-1.324$; $p=.201$]. İçsel motivasyon puan ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=38.05$) son test için ($\bar{X}=42.95$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak son test lehine olacak şekilde anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyduğu [$t_{(20)}=-2.687$; $p=.014$]; dışsal motivasyon ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=32.62$) son test için ($\bar{X}=33.86$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir [$t_{(20)}=-1.031$; $p=.315$].

Hedef motivasyonu ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=33.29$) son test için ($\bar{X}=36.14$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu [$t_{(20)}=-2.129$; $p=.046$]; motivasyonsuzluk faktörü ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=71.81$) son test için ($\bar{X}=71.57$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir [$t_{(20)}=.066$; $p=.948$]. Bu doğrultuda BİOK yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etki yaptığı, içsel motivasyon ve hedef motivasyonu faktörlerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu saptanmıştır. TDYMÖ'nün toplam puanı ve diğer faktörlerinde son test lehine olmak üzere puan artışlarının olduğu ancak artışların istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı görülmektedir.

DÖ grubu öğrencilerinin TDYMÖ'nün toplamından ve faktörlerinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar verilmesi amacıyla öncelikle verilerin normallik değerini karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Uygulanan S-W testinden elde edilen sonuçlara göre DÖ grubunun motivasyon toplam puan ön test-son test puan ortalamalarının ön test için [S-W=.913; $p=.072$], son test içinse [S-

W=.910; p=.063], içsel motivasyon puan ortalamalarının ön test için [S-W=.875; p=.014], son test içinse [S-W=.894; p=.031], dışsal motivasyon puan ortalamalarının ön test için [S-W=.913; p=.073], son test içinse [S-W=.750; p=.000], hedef motivasyon puan ortalamalarının ön test için [S-W=.939; p=.234], son test içinse [S-W=.938; p=.223] ve motivasyonsuzluk puan ortalamalarının ön test için [S-W=.905; p=.051], son test içinse [S-W=.929; p=.147] olduğu saptanmıştır.

İçsel motivasyon ön ve son testleri, dışsal motivasyon son testinde normalliğin karşılanmadığı diğer değerlerde ise normallik varsayımının karşılandığı belirlenmiştir. İçsel motivasyon ön test ve son test ve dışsal motivasyon son test puan ortalamalarının basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. DÖ grubunun içsel motivasyon faktörü ön testine yönelik çarpıklık değerinin ($\chi_{DÖ}=-.902$), basıklık değerinin ($B_{DÖ}=1.456$); içsel motivasyon faktörü son testine yönelik çarpıklık değerinin ($\chi_{DÖ}=-.949$), basıklık değerinin ($B_{DÖ}=.902$); dışsal motivasyon faktörü son testine yönelik çarpıklık değerinin ($\chi_{DÖ}=-.938$), basıklık değerinin ($B_{DÖ}=-1.138$) olduğu ve elde edilen bu değerlerin kabul edilebilir sınırlar dâhilinde olduğu belirlenmiştir. DÖ grubu öğrencilerinin TDYMÖ'ye ilişkin ön test-son test puan ortalamalarının normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Bu doğrultuda TDYMÖ'nün ön test-son test puanlarının karşılaştırılması için parametrik testler arasında bulunan gruplar t testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

DÖ grubu öğrencilerinin TDYMÖ'den aldıkları ön test ve son test puanlarının ölçeğin toplamı ve tüm faktörlerinde karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 34'te sunulmaktadır.

Tablo 34. DÖ Grubunun TDYMÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçek		n	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p
Toplam	Ön test	20	184.20	12.91	19	-6.556	.000*
	Son test	20	206.95	9.89			
İçsel	Ön test	20	40.00	4.84	19	-7.028	.000*
	Son test	20	50.30	4.34			
Dışsal	Ön test	20	35.85	3.42	19	-2.577	.018*
	Son test	20	38.10	2.61			
Hedef	Ön test	20	35.05	7.00	19	-2.399	.027*
	Son test	20	39.55	4.32			
Motivasyonsuzluk	Ön test	20	74.80	1.74	19	-5.059	.000*
	Son test	20	78.70	3.11			

*p<.05

Yukarıda yer alan Tablo 34'teki bulgular analiz edildiğinde; DÖ grubunda yer alan öğrencilerin TDYMÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında toplam puan ve tüm faktörler açısından anlamlı farklılığın p<.05 olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın toplam puan ve tüm faktörlerde son test lehine olduğu görülmektedir. DÖ grubunun toplam puan

ortalamlarının ön test için ($\bar{X}=184.20$), son test için ($\bar{X}=206.95$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyduğu belirlenmiştir [$t_{(19)}=-6.556$; $p=.000$]. İçsel motivasyon puan ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=40.00$), son test için ($\bar{X}=50.30$) olduğu ve bu elde edilen bu bulguların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu [$t_{(19)}=-2.028$; $p=.000$]; dışsal motivasyon ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=35.85$), son test için ($\bar{X}=38.10$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu belirlenmiştir [$t_{(19)}=-2.577$; $p=.018$].

Hedef motivasyonu ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=35.05$), son test için ($\bar{X}=39.55$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyduğu [$t_{(19)}=-2.399$; $p=.027$] ve motivasyonsuzluk faktörü ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=74.80$), son test için ($\bar{X}=78.70$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık yarattığı belirlenmiştir [$t_{(19)}=-5.059$; $p=.000$]. Elde edilen bu sonuçlar değerlendirildiğinde ÖTBBS yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon puanları üzerinde olumlu etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmaktadır. ÖTBBS yöntemi öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ilgilerini artırarak onların isteklilikleri üzerinde bir fark yarattığı yorumunda bulunulabilir.

DJ grubu öğrencilerinin TDYMO'nun toplamından ve faktörlerinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar verilmesi amacıyla öncelikle verilerin normallik değerini karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Uygulanan S-W testinde elde edilen sonuçlara göre DJ grubunun motivasyon toplam puan ön test-son test puan ortalamalarının ön test için [$S-W=.927$; $p=.171$], son test içinse [$S-W=.921$; $p=.137$], içsel motivasyon puan ortalamalarının ön test için [$S-W=.895$; $p=.047$], son test içinse [$S-W=.976$; $p=.907$], dışsal motivasyon puan ortalamalarının ön test için [$S-W=.942$; $p=.319$], son test içinse [$S-W=.912$; $p=.095$], hedef motivasyon puan ortalamalarının ön test için [$S-W=.971$; $p=.816$], son test içinse [$S-W=.920$; $p=.127$] ve motivasyonsuzluk puan ortalamalarının ön test için [$S-W=.916$; $p=.110$], son test içinse [$S-W=.740$; $p=.000$] olduğu tespit edilmiştir.

İçsel motivasyon faktörünün ön testinde ve motivasyonsuzluk faktörünün son testinde normalliğin karşılanmadığı diğer değerlerde ise normallik varsayımının karşılandığı belirlenmiştir. İçsel motivasyon faktörü ön test ve motivasyonsuzluk faktörü son test puan ortalamalarının basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. DJ grubunun içsel motivasyon faktörü ön testine yönelik çarpıklık değerinin ($\check{C}_{DJ}=.537$), basıklık değerinin ($B_{DJ}=-.924$); motivasyonsuzluk faktörü son testine yönelik çarpıklık değerinin ($\check{C}_{DJ}=-.970$), basıklık değerinin ($B_{DJ}=-.321$) olduğu ve elde edilen bu değerlerin kabul edilebilir sınırlar dâhilinde olduğu belirlenmiştir. DJ grubu öğrencilerinin TDYMO'ye ilişkin ön test-son test puan

ortalamalarının normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Bu doğrultuda TDYMÖ'nün ön test-son test puanlarının karşılaştırılması için parametrik testler arasında bulunan bağımlı gruplar t testinin uygulanmasına karar verilmiştir. DJ grubu öğrencilerinin TDYMÖ'den aldıkları ön test ve son test puanlarının ölçeğin toplamı ve tüm faktörlerinde karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 35'te sunulmaktadır.

Tablo 35. *DJ Grubunun TDYMÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları*

Ölçek		n	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p
Toplam	Ön test	18	178.55	8.98	17	-4.028	.001*
	Son test	18	194.89	14.50			
İçsel	Ön test	18	40.11	5.25	17	-2.329	.032*
	Son test	18	43.83	4.50			
Dışsal	Ön test	18	35.72	3.39	17	-.268	.792
	Son test	18	36.06	3.64			
Hedef	Ön test	18	33.78	3.26	17	-3.416	.003*
	Son test	18	36.78	3.77			
Motivasyonsuzluk	Ön test	18	70.56	4.16	17	-4.051	.001*
	Son test	18	78.22	8.57			

*p<.05

Tablo 35'teki sonuçlar incelendiğinde; DJ grubunda yer alan öğrencilerin TDYMÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında toplam puan, içsel motivasyon, hedef motivasyonu ve motivasyonsuzluk faktörleri açısından anlamlı farklılığın ($p<.05$) olduğu; dışsal faktörde ise anlamlı farklılığın oluşmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir. Bu farklılığın toplam puan ve faktörlerde son test lehine olduğu görülmektedir. DJ grubunun toplam puan ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=178.56$), son test için ($\bar{X}=194.89$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyduğu belirlenmiştir [$t_{(17)}=-4.028$; $p=.001$]. İçsel motivasyon puan ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=40.11$), son test için ($\bar{X}=43.83$) olduğu ve bu elde edilen bu bulguların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık sergilediği [$t_{(17)}=-2.329$; $p=.032$]; dışsal motivasyon ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=35.72$), son test için ($\bar{X}=36.06$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir [$t_{(17)}=-.268$; $p=.792$]. Hedef motivasyonu ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=33.78$), son test için ($\bar{X}=36.78$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyduğu [$t_{(17)}=-3.416$; $p=.003$] ve motivasyonsuzluk faktörü ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=70.56$), son test için ($\bar{X}=78.22$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık yarattığı belirlenmiştir [$t_{(17)}=-4.051$; $p=.001$]. Elde edilen bu sonuçlar değerlendirildiğinde Jigsaw II yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon puanları üzerinde olumlu etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Jigsaw II yöntemi öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ilgilerini artırarak onların isteklilikleri üzerinde bir fark yarattığı yorumunda bulunulabilir.

KM grubu öğrencilerinin TDYMÖ'nün toplamından ve faktörlerinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması maksadıyla işe koşulacak testin belirlenmesi için öncelikle verilerin normallik değerini karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Uygulanan S-W testinde elde edilen sonuçlara göre KM grubunun motivasyon toplam puan ön test-son test puan ortalamalarının ön test için [S-W=.931; p=.102], son test içinse [S-W=.956; p=.365], içsel motivasyon puan ortalamalarının ön test için [S-W=.963; p=.496], son test içinse [S-W=.950; p=.270], dışsal motivasyon puan ortalamalarının ön test için [S-W=.895; p=.017], son test içinse [S-W=.839; p=.001], hedef motivasyon puan ortalamalarının ön test için [S-W=.944; p=.204], son test içinse [S-W=.927; p=.082] ve motivasyonsuzluk puan ortalamalarının ön test için [S-W=.828; p=.001], son test içinse [S-W=.800; p=.000] olduğu tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon faktörünün ön ve son testlerinde, motivasyonsuzluk faktörünün ön ve son testlerinde normalliğin karşılanmadığı diğer değerlerde ise normallik varsayımının karşılandığı belirlenmiştir. Dışsal motivasyon faktörü ön test-son test ve motivasyonsuzluk faktörü ön test-son test puan ortalamalarının basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. KM grubunun dışsal motivasyon faktörü ön testine yönelik çarpıklık değerinin ($\check{C}_{DK}=-.391$), basıklık değerinin ($B_{DK}=-1.277$) ve son testine yönelik çarpıklık değerinin ($\check{C}_{DK}=-.937$), basıklık değerinin ($B_{DK}=1.559$) olduğu ve değerlerin esnenebilir aralıkta olduğu belirlenmiştir. Motivasyonsuzluk faktörü ön testine yönelik çarpıklık değerinin ($\check{C}_{DK}=-.926$), basıklık değerinin ($B_{DK}=1.248$) ve son testine yönelik çarpıklık değerinin ($\check{C}_{DK}=-.904$), basıklık değerinin ($B_{DK}=1.272$) olduğu ve elde edilen bu değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu saptanmıştır.

KM grubu öğrencilerinin TDYMÖ'ye ilişkin ön test-son test puan ortalamalarının normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Bu doğrultuda TDYMÖ'nün ön test-son test puanlarının karşılaştırılması için parametrik testler arasında bulunan bağımlı gruplar t testinin uygulanmasına karar verilmiştir. KM grubu öğrencilerinin TDYMÖ'den aldıkları ön test ve son test puanlarının ölçeğin toplamı ve tüm faktörlerinde karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 36'da sunulmaktadır.

Tablo 36. KM Grubunun TDYMÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçek		n	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p
Toplam	Ön test	24	183.04	27.38	23	1.904	.070
	Son test	24	174.63	33.40			
İçsel	Ön test	24	39.54	6.43	23	.605	.551
	Son test	24	38.25	11.23			
Dışsal	Ön test	24	33.63	5.57	23	1.071	.295
	Son test	24	31.75	7.63			
Hedef	Ön test	24	35.96	6.19	23	1.439	.164
	Son test	24	33.54	9.61			
Motivasyonsuzluk	Ön test	24	71.92	15.31	23	.241	.812
	Son test	24	71.08	17.42			

Tablo 36’da yer alan sonuçlara göre; KM grubu öğrencilerinin TDYMÖ’den aldıkları ön test ve son test puanları arasında toplam puan, içsel motivasyon, hedef motivasyonu ve motivasyonsuzluk faktörleri açısından anlamlı farklılığın ($p>.05$) olmadığı tespit edilmiştir. KM grubunun toplam puan ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=183.04$), son test için ($\bar{X}=174.63$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık ortaya koymadığı belirlenmiştir [$t_{(23)}=1.904$; $p=.070$]. İçsel motivasyon puan ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=39.54$), son test için ($\bar{X}=38.25$) olduğu ve bu elde edilen bu bulguların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık ortaya koymadığı [$t_{(23)}=.605$; $p=.551$]; dışsal motivasyon ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=33.63$), son test için ($\bar{X}=31.75$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir [$t_{(23)}=1.439$; $p=.7295$]. Hedef motivasyonu ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=35.96$), son test için ($\bar{X}=33.54$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık sergilemediği [$t_{(23)}=1.439$; $p=.164$] ve motivasyonsuzluk faktörü ortalamalarının ön test ($\bar{X}=71.92$), son test için ($\bar{X}=71.08$) olduğu ve bu sonuçların da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık ortaya koymadığı belirlenmiştir [$t_{(17)}=.241$; $p=.812$]. Elde edilen bu sonuçlar değerlendirildiğinde mevcut uygulanan yöntemin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon puanları üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada TDYMÖ’nün gruplar arası ön test-son testlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; DB, DÖ ve DJ gruplarının genel olarak ön test puanlarına göre son testlerde daha yüksek puan aldıkları ancak tüm deney gruplarında anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı görülmektedir. DB grubunda içsel motivasyon ve hedef motivasyonu faktörlerinde, DÖ grubunda toplam ve tüm faktörlerde, DJ grubunda ise toplam, içsel, hedef ve motivasyonsuzluk faktörlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. KM grubuna ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Elde edilen sonuçlara göre *Araştırma sorusu 1* doğrulanamamıştır. Bu doğrultuda çalışmada tercih edilen işbirlikli öğretim tekniklerinin mevcut uygulanan yöntemle kıyaslandığında öğrencilerin motivasyonlarını daha pozitif olarak etkilemektedir. Bu da öğrenme ortamlarında işbirlikli tekniklerin kullanılmasının teşvik edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sorusu 2: Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “*Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği*”nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Yukarıda yer alan araştırma sorusunun doğrulanması için öncelikle elde edilen son test verilerine ilişkin analizlerin uygulanması gerekmektedir. Bu doğrultuda da araştırma

gruplarının TDYMÖ'den aldıkları son test verilerinin puan ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılacak analiz yönteminin belirlenmesi için verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bu amaçla analiz edilecek toplam katılımcı sayısı 29'dan fazla olduğu için K-S testi uygulanmıştır. Uygulanan TDYMÖ'nün toplamda dört alt faktörü bulunduğu için ölçek toplamı ve faktörlerinin değerleri ayrı ayrı kontrol edilmiştir. Son test puanları için yapılan K-S testi sonuçları analiz edildiğinde; DB grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeğinin toplamına ilişkin son test puan ortalamalarının [K-S=.134; p=.200], içsel motivasyon için [K-S=.116; p=.200], dışsal motivasyon için [K-S=.178; p=.080], hedef motivasyonu için [K-S=.136; p=.200] ve motivasyonsuzluk için [K-S=.174; p=.097] olarak belirlenmiştir. DB grubu puan ortalamalarının motivasyon ölçeğinin toplam puan ve diğer faktörlerinde normallik değerlerine uygun olduğu görülmektedir.

Yapılan K-S testi sonuçları incelendiğinde; DÖ grubu öğrencilerinin TDYMÖ'nün toplamına ilişkin son test puan ortalamalarının [K-S=.230; p=.007], içsel motivasyon için [K-S=.172; p=.121], dışsal motivasyon için [K-S=.285; p=.000], hedef motivasyon için [K-S=.141; p=.200] ve motivasyonsuzluk için [K-S=.162; p=.180] olarak belirlenmiştir. DÖ grubu son teste ilişkin puan ortalamalarının TDYMÖ'nün toplam puanı ve dışsal motivasyon faktöründe normallik varsayımını karşılamadığı ancak diğer faktörler açısından normallik varsayımının karşıladığı görülmektedir. Toplam puan ve dışsal motivasyon için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. DÖ grubunun toplam motivasyonunda çarpıklık değerinin ($\chi_{DÖ}=-.911$), basıklık değerinin ($B_{DÖ}=.411$), içsel motivasyon faktöründe ise çarpıklık değerinin ($\chi_{DÖ}=-.949$), basıklık değerinin ($B_{DÖ}=.902$) olduğu ve bu değerlerin de kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır.

Yapılan K-S testi sonuçları incelendiğinde DJ grubu öğrencilerinin TDYMÖ'nün toplamına ilişkin puan ortalamaları [K-S=.197; p=.062], içsel motivasyon için [K-S=.129; p=.200], dışsal motivasyon için [K-S=.214; p=.029], hedef motivasyon için [K-S=.147; p=.200] ve motivasyonsuzluk için [K-S=.294; p=.000] olarak belirlenmiştir. DJ grubuna ilişkin puan ortalamalarının ölçeğin dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk faktörlerinde normallik değerlerini karşılamadığı, toplam puan ve diğer iki faktörün ise karşıladığı tespit edilmiştir. Bu durumda her iki faktörün çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. DJ grubunun dışsal motivasyon faktörü açısından çarpıklık ($\chi_{DJ}=-.397$) değerini, basıklık ($B_{DJ}=-1.029$) değerini aldığı; motivasyonsuzluk faktöründe ise çarpıklık değerinin ($\chi_{DJ}=-.970$), basıklık değerinin ($B_{DJ}=-.321$) olduğu ve her iki faktör açısından elde edilen bu değerlerin uygun sınırlar içinde yer aldığı belirlenmiştir. Yapılan K-S testi sonuçları incelendiğinde KM grubu öğrencilerinin TDYMÖ'nün toplamına ilişkin puan ortalamaları [K-S=.136; p=.200],

içsel motivasyon için [K-S=.106; p=.200], dışsal motivasyon için [K-S=.221; p=.004], hedef motivasyon için [K-S=.137; p=.200] ve motivasyonsuzluk için [K-S=.238; p=.001] olarak saptanmıştır.

KM grubu puan ortalamalarına ilişkin K-S analizine göre ölçeğin dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk faktörlerinde normalliğin karşılanmadığı, toplam puan ve diğer faktörlerinde ise karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar çerçevesinde dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk faktörlerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesi gerekmektedir. Dışsal motivasyon faktöründe çarpıklık değerinin ($\chi_{DK}=-.937$), basıklık değerinin ($B_{DK}=1.549$); motivasyonsuzluk faktöründe ise çarpıklık değerinin ($\chi_{DK}=-.904$), basıklık değerinin ($B_{DK}=1.272$) olduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Normallik varsayımına yönelik elde edilen analiz sonuçları çerçevesinde; araştırma gruplarının TDYMÖ'ye ilişkin puan ortalamalarının karşılaştırılması için parametrik testler arasında bulunan tek yönlü ANOVA testinin kullanılması uygun bulunmuştur. Tablo 37'de araştırma gruplarının motivasyon ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü ANOVA testine ait bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 37. Araştırma Gruplarının TDYMÖ Son Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Ölçütler	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	Varyans kaynağı	sd	F	p	Anlamli fark TUKEY
Toplam	DB	21	183.10	27.57	Gruplar	3	7.257	.000*	KM ile DÖ, DJ arasında DB ile DÖ arasında
	DÖ	20	206.95	9.89	arası				
	DJ	18	194.89	14.50	Gruplar içi	79			
	KM	24	174.63	33.40	Toplam	82			
İçsel	DB	21	42.95	8.74	Gruplar	3	8.181	.000*	DÖ ile DB, KM arasında
	DÖ	20	50.30	4.34	arası				
	DJ	18	43.83	4.50	Gruplar içi	79			
	KM	24	38.25	11.23	Toplam	82			
Dışsal	DB	21	33.86	6.18	Gruplar	3	5.223	.002*	KM ile DÖ arasında
	DÖ	20	38.10	2.61	arası				
	DJ	18	36.06	3.64	Gruplar içi	79			
	KM	24	31.75	7.63	Toplam	82			
Hedef	DB	21	35.67	6.70	Gruplar	3	2.954	.038*	KM ile DÖ arasında
	DÖ	20	39.55	4.32	arası				
	DJ	18	36.78	3.77	Gruplar içi	79			
	KM	24	33.54	9.61	Toplam	82			
Motivasyonsuzluk	DB	21	71.57	13.20	Gruplar	3	2.350	.079	Yok
	DÖ	20	78.70	3.11	arası				
	DJ	18	78.22	8.57	Gruplar içi	79			
	KM	24	71.08	17.42	Toplam	82			

*p<.05

Tablo 37'de bulunan araştırma gruplarının TDYMÖ'nün toplam puanından aldıkları son test puan ortalamaları incelendiğinde; tek yönlü ANOVA testi sonuçlarında gruplar arası anlamlı farklılığın p<.05 olduğu tespit edilmiştir. Son test puan ortalamalarının ölçeğin toplam puanında DB grubu için ($\bar{X}=183.10$), DÖ grubu için ($\bar{X}=206.95$), DJ grubu için ($\bar{X}$

=194.89), KM grubu için ($\bar{X}$ =174.63) olarak belirlenmiştir. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu [$sd(3)$; $F=7.257$; $p=.000$], belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti amacıyla uygulanan Tukey analizi sonuçlarına göre “*KM ile DÖ, DJ*” grupları arasında DÖ ve DJ grupları lehine; “*DB ile DÖ*” grupları arasında DÖ lehine olmak üzere farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Toplam puan açısından bakıldığında sırasıyla en yüksek puan ortalamasına sahip olan grupların; DÖ, DJ, DB, KM grubu olarak sıralandığı tespit edilmiştir.

TDYMÖ’nün içsel motivasyon faktöründe DB grubu için ($\bar{X}$ =42.95), DÖ grubu için ($\bar{X}$ =50.30), DJ grubu için ($\bar{X}$ =43.83), KM grubu için ($\bar{X}$ =38.25) olarak tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık ortaya çıktığı [$sd(3)$; $F=8.181$; $p=.000$] saptanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda aralarında anlamlı farklılık oluşan grupların saptanması maksadıyla Tukey analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre “*DÖ ile DB, KM*” grupları arasında DÖ lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığın görüldüğü belirlenmiştir. Grupların son test puan ortalamalarının içsel motivasyon faktöründe en yüksekten itibaren sırasıyla DÖ, DJ, DB, KM grubu şeklinde olduğu saptanmıştır. TDYMÖ’nün dışsal motivasyon faktöründe; DB grubu için ($\bar{X}$ =33.86), DÖ grubu için ($\bar{X}$ =38.10), DJ grubu için ($\bar{X}$ =36.06), KM grubu için ($\bar{X}$ =31.75) olarak bulunmuştur. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu [$sd(3)$; $F=5.223$; $p=.002$] belirlenmiştir. TDYMÖ’nün dışsal motivasyon faktöründe gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında ortaya çıktığının saptanması için yapılan Tukey analizinden elde edilen bulgulara göre farklılığın “*KM ile DÖ*” grupları arasında DÖ grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin dışsal motivasyon boyutundaki puan sıralamasının DÖ, DJ, DB, KM grubu olarak olduğu saptanmıştır.

TDYMÖ’nün hedef motivasyonu faktöründe DB grubu için ($\bar{X}$ =35.67), DÖ grubu için ($\bar{X}$ =39.55), DJ grubu için ($\bar{X}$ =36.78), KM grubu için ($\bar{X}$ =33.54) olarak bulunmuştur. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık ortaya çıktığı [$sd(3)$; $F=2.954$; $p=.038$] belirlenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda aralarında anlamlı farklılık oluşan grupların saptanması maksadıyla Tukey analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre “*DÖ ile KM*” grupları arasında DÖ lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığın görüldüğü belirlenmiştir. Grupların hedef faktörü açısından puan sıralamasının DÖ, DJ, DB, KM grubu şeklinde olduğu saptanmıştır. TDYMÖ’nün motivasyonsuzluk faktöründe DB grubu için ($\bar{X}$ =71.57),

DÖ grubu için ($\bar{X}=78.70$), DJ grubu için ($\bar{X}=78.22$), KM grubu için ($\bar{X}=71.08$) olarak bulunmuştur. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı [$sd(3)$; $F=2.350$; $p=.079$] belirlenmiştir. Grupların puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya DÖ grubunun, en düşük ortalamaya ise KM grubunun sahip olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre; araştırma gruplarının TDYMÖ'den aldıkları son test puan ortalamalarının motivasyonsuzluk faktörü haricinde toplam puan ve diğer faktörleri açısından anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyduğu saptanmıştır. Buna göre uygulama sonrasında araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin uygulama öncesine göre farklılaştığı yorumunda bulunulabilir. Bu da öğretim ortamlarında işbirlikli öğretim tekniklerinin kullanılmasının mevcut öğrenme yöntemine göre genel itibariyle daha etkili olduğunu göstermektedir. Toplam puan açısından bakılırsa en yüksek puan ortalamasına DÖ grubunun en düşük puan ortalamasına ise KM grubunun sahip olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları açısından değerlendirilecek olunursa ÖTBB yönteminin diğer yöntemlere göre öğrencilerin motivasyonları üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir. Sonuçlar Türkçe dersine yönelik motivasyon için *Araştırma sorusu 2*'nin doğrulandığını göstermektedir.

Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin bulgular.

Araştırma sorusu 1: Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin "*Türkçe Dersi Tutum Ölçeği*"nden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında uygulanan TDTÖ'nün araştırma gruplarında yapılan ön test-son test uygulamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi için her bir grup için ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırılacaktır. Sırasıyla DB, DÖ, DJ ve KM gruplarının tutum ön test-tutum son test karşılaştırmalarına ilişkin bulgulara yer verilecektir. DB grubu öğrencilerinin TDTÖ'nün toplamından ve faktörlerinden aldıkları tutum ön test ve tutum son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılacak testin parametrik mi nonparametrik mi olduğunun belirlenmesi amacıyla öncelikle verilerin normallik değerini karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Uygulanan S-W testinde elde edilen sonuçlara göre DB grubunun tutum toplam puan ön test-son test puan ortalamalarının ön test için [$S-W=.996$; $p=.644$], son test içinse [$S-W=.943$; $p=.249$], derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü puan ortalamalarının ön test için [$S-W=.971$; $p=.745$], son test içinse [$S-W=.952$; $p=.377$], derse ilişkin olumsuz tutumlar faktörü puan ortalamalarının ön test için [$S-W=.921$; $p=.090$], son

test içinse [S-W=.820; p=.001], derse yönelik etkinlikler faktörü puan ortalamalarının ön test için [S-W=.941; p=.229], son test içinse [S-W=.851; p=.004] olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin derse ilişkin olumsuz tutumlar ve derse yönelik etkinlikler faktörlerinin son test ölçümlerinde normalliğin sağlanamadığı diğer değerlerde ise sağlandığı görülmektedir. TDTÖ'nün bu faktörlerinin son testlerinin basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Derse ilişkin olumsuz tutumlar faktörü son testine yönelik çarpıklık değerinin ($\bar{C}_{DB}=.897$), basıklık değerinin ($B_{DB}=-1.100$) olduğu; derse yönelik etkinlikler faktöründe çarpıklık değerinin $\bar{C}_{DB}=.821$, basıklık değerinin ($B_{DB}=-1.191$) olduğu ve elde edilen bu değerlerin analiz için makul kabul edilen sınırlar dâhilinde olduğu belirlenmiştir. DB grubu öğrencilerinin TDTÖ'ye ilişkin ön test-son test puan ortalamalarının normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Bu doğrultuda TDTÖ'nün ön test-son test puanlarının karşılaştırılması için parametrik testler arasında bulunan bağımlı gruplar t testinin uygulanmasına karar verilmiştir. DB grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları ön test ve son test puanlarının ölçeğin toplamında ve tüm faktörlerinde karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 38'de yer almaktadır.

Tablo 38. DB Grubunun TDTÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçek		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Toplam	Ön test	21	99.76	7.10	20	-.132	.897
	Son test	21	100.10	13.44			
İlgi ve sevgi	Ön test	21	51.95	5.3	20	.929	.364
	Son test	21	50.05	10.10			
Olumsuz tutum	Ön test	21	31.33	4.79	20	.912	.372
	Son test	21	32.52	4.61			
Etkinlikler	Ön test	21	16.48	1.94	20	-1.921	.069
	Son test	21	17.52	2.40			

Tablo 38'de bulunan bulgulara bakıldığında; DB grubunda yer alan öğrencilerin TDTÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında toplam puan ve diğer faktörler açısından ise anlamlı farklılığın ($p>.05$) bulunmadığı tespit edilmiştir. DB grubunun toplam puan ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=99.76$) son test için ($\bar{X}=100.10$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir [$t_{(20)}=-.132$; $p=.897$]. Derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü puan ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=51.95$) son test için ($\bar{X}=50.05$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak son test lehine olacak şekilde anlamlı düzeyde farklılık ortaya koymadığı [$t_{(20)}=.929$; $p=.324$]; derse yönelik olumsuz tutum faktörü ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=31.33$) son test için ($\bar{X}=32.52$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir [$t_{(20)}=.912$; $p=.372$]. Derse yönelik etkinlikler faktörü puan ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=16.48$) son test için ($\bar{X}=17.52$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde oluşturmadığı

belirlenmiştir [$t_{(20)}=1.921$; $p=.069$]. Bu doğrultuda BİOK yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

DÖ grubu öğrencilerinin TDTÖ'nün toplamından ve faktörlerinden aldıkları tutum ön test ve tutum son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılacak testin belirlenmesi amacıyla evvela verilerin normallik değerini karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Uygulanan S-W testinde elde edilen sonuçlara göre DÖ grubunun tutum toplam puan ön test-son test puan ortalamalarının ön test için [$S-W=.921$; $p=.105$], son test içinse [$S-W=.911$; $p=.066$], derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü puan ortalamalarının ön test için [$S-W=.972$; $p=.789$], son test içinse [$S-W=.940$; $p=.235$], derse ilişkin olumsuz tutum faktörü puan ortalamalarının ön test için [$S-W=.978$; $p=.909$], son test içinse [$S-W=.839$; $p=.004$], derse yönelik etkinlikler faktörü puan ortalamalarının ön test için [$S-W=.922$; $p=.109$], son test içinse [$S-W=.700$; $p=.000$] olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin derse ilişkin olumsuz tutumlar ve derse yönelik etkinlikler faktörlerinin son test ölçümlerinde normallik varsayımının sağlanamadığı diğer değerlerde ise sağlandığı görülmektedir. TDTÖ'nün bu faktörlerinin son testlerinin basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Derse ilişkin olumsuz tutumlar faktörü son testine yönelik çarpıklık değerinin ($\chi_{DÖ}=-.736$), basıklık değerinin ($B_{DÖ}=-.501$) olduğu; derse yönelik etkinlikler faktörü son testine yönelik çarpıklık değerinin ($\chi_{DÖ}=.835$), basıklık değerinin ($B_{DÖ}=-1.419$) olduğu ve elde edilen bu değerlerin kabul edilebilir sınırlar dâhilinde olduğu belirlenmiştir. DÖ grubu öğrencilerinin TDTÖ'ye ilişkin ön test-son test puan ortalamalarının normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Bu doğrultuda TDTÖ'nün ön test-son test puanlarının karşılaştırılması için parametrik testler arasında bulunan bağımlı gruplar t testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

DÖ grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları ön test ve son test puanlarının ölçeğin toplamında ve tüm faktörlerinde karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 39'da yer almaktadır.

Tablo 39. DÖ Grubunun TDTÖ Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçek		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Toplam	Ön test	20	102.65	6.29	19	-6.464	.000*
	Son test	20	117.65	11.76			
İlgi ve sevgi	Ön test	20	55.55	4.22	19	-4.308	.000*
	Son test	20	62.70	8.64			
Olumsuz tutum	Ön test	20	31.35	4.78	19	-5.366	.000*
	Son test	20	36.60	3.73			
Etkinlikler	Ön test	20	15.75	1.94	19	-5.091	.000*
	Son test	20	19.10	1.37			

* $p<.05$

Tablo 39’da bulunan bulgulara bakıldığında; DÖ grubunda yer alan öğrencilerin TDTÖ’den aldıkları ön test ve son test puanları arasında toplam puan ve tüm faktörleri açısından ise anlamlı farklılığın ($p<.05$) bulunduğu saptanmıştır. DÖ grubunun toplam puan ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=102.65$) son test için ($\bar{X}=117.65$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyduğu görülmektedir [$t_{(19)}=-6.464$; $p=.000$]. Derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü puan ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=55.55$) son test için ($\bar{X}=62.70$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak son test lehine olacak şekilde anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu [$t_{(19)}=-4.308$; $p=.000$]; derse yönelik olumsuz tutum faktörü ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=31.35$) son test için ($\bar{X}=36.60$) olduğu ve elde edilen bulguların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu belirlenmiştir [$t_{(19)}=-5.366$; $p=.000$]. Derse yönelik etkinlikler faktörü puan ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=15.75$) son test için ($\bar{X}=19.10$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyduğu tespit edilmiştir [$t_{(19)}=-5.091.921$; $p=.000$]. Elde edilen sonuçlara göre ÖTBB yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutum oluşturmaya ve geliştirmesinde etkili olduğu yorumunda bulunulabilir.

DJ grubunda yer alan katılımcıların TDTÖ’nün toplamına ve faktörlerine ilişkin aldıkları ön test-son test puan ortalamalarının karşılaştırılması maksadıyla kullanılacak teste karar vermek için öncelikle verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığının tespiti gereklidir. Bu amaçla uygulanan Shapiro-Wilk testinde elde edilen sonuçlara göre DJ grubunun tutum toplam puan ön test-son test puan ortalamalarının ön test için [$S-W=.920$; $p=.130$], son test içinse [$S-W=.984$; $p=.982$], derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü puan ortalamalarının ön test için [$S-W=.904$; $p=.067$], son test içinse [$S-W=.958$; $p=.557$], derse ilişkin olumsuz tutum faktörü puan ortalamalarının ön test için [$S-W=.941$; $p=.299$], son test içinse [$S-W=.911$; $p=.089$], derse yönelik etkinlikler faktörü puan ortalamalarının ön test için [$S-W=.940$; $p=.287$], son test içinse [$S-W=.905$; $p=.069$] olduğu saptanmıştır. Eldeki bulgulara göre, ölçeğin toplamında ve tüm faktörlerinde analiz için normallik varsayımının karşılandığı belirlenmiştir.

DJ grubu öğrencilerinin TDTÖ’ye ilişkin ön test-son test puan ortalamalarının normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Bu doğrultuda TDTÖ’nün ön test-son test puanlarının karşılaştırılması için parametrik testler arasında bulunan bağımlı gruplar t testinin uygulanmasına karar verilmiştir. DJ grubu öğrencilerinin TDTÖ’den aldıkları ön test ve son test puanlarının ölçeğin toplamında ve tüm faktörlerinde karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 40’ta yer almaktadır.

Tablo 40. *DJ Grubunun TDTÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları*

Ölçek		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Toplam	Ön test	18	103.22	6.23	17	-2.383	.029*
	Son test	18	108.11	10.53			
İlgi ve sevgi	Ön test	18	55.61	2.83	17	-2.132	.048*
	Son test	18	59.06	7.49			
Olumsuz tutum	Ön test	18	31.17	5.20	17	1.228	.236
	Son test	18	32.67	5.79			
Etkinlikler	Ön test	18	16.44	2.57	17	-1.492	.154
	Son test	18	17.22	2.60			

*p<.05

Tablo 40'ta bulunan bulgulara bakıldığında; DJ grubunda yer alan öğrencilerin TDTÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında toplam puan ve derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü anlamlı farklılığın ($p<.05$) bulunduğu; diğer iki faktör açısından ise bulunmadığı ($p>.05$) saptanmıştır. DJ grubunun toplam puan ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=103.22$) son test için ($\bar{X}=108.11$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyduğu görülmektedir [$t_{(17)}=-2.383$; $p=.029$]. Derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü puan ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=55.61$) son test için ($\bar{X}=59.06$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak son test lehine olacak şekilde anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu [$t_{(17)}=-2.132$; $p=.048$]; derse yönelik olumsuz tutum faktörü ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=31.17$) son test için ($\bar{X}=32.67$) olduğu ve elde edilen bulguların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu belirlenmiştir [$t_{(17)}=-1.228$; $p=.236$]. Derse yönelik etkinlikler faktörü puan ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=16.44$) son test için ($\bar{X}=17.22$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyduğu tespit edilmiştir [$t_{(17)}=-1.492$; $p=.154$]. Elde edilen sonuçlara göre Jigsaw II yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutum oluşturmada etkili olduğu yorumunda bulunulabilir. Ölçeğin toplam puanı ve bir faktöründe anlamlı farklılık olduğu diğer iki faktörde ise bulunmadığı belirlenmesine karşın anlamlı farklılığın olmadığı faktörlerde de ön teste göre bir artışın olduğu görülmektedir.

KM grubunda bulunan katılımcıların TDTÖ'nün toplamına ve faktörleri açısından aldıkları ön test-son test puan ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla kullanılacak testin belirlenmesi için öncelikle verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılması gerekir. Bunun için uygulanan Shapiro-Wilk testinde elde edilen sonuçlara göre KM grubunun TDTÖ'nün toplam puan ön test-son test puan ortalamalarının ön test için [S-W=.954; $p=.522$], son test içinse [S-W=.918; $p=.052$], derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü puan ortalamalarının ön test için [S-W=.973; $p=.750$], son test içinse [S-W=.948; $p=.245$], derse ilişkin olumsuz tutum faktörü puan ortalamalarının ön test için [S-W=.947; $p=.239$], son test içinse [S-W=.948; $p=.246$], derse yönelik etkinlikler faktörü puan ortalamalarının ön test için

[S-W=.881; p=.009], son test içinse [S-W=.881; p=.009] olduğu saptanmıştır. Eldeki bulgulara göre, ölçeğin derse yönelik etkinlikler faktörü ön ve son testi hariç diğer değerler için normalliğin karşılandığı görülmektedir.

Derse yönelik etkinlikler faktörünün ön test ve son testi için çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Bu faktörün çarpıklık ön test değerinin ($\chi_{KM}=-.956$), basıklık değerinin ($B_{KM}=-1.610$) olduğu; ön test değerinin ($\chi_{KM}=.581$), basıklık değerinin ($B_{KM}=-.936$) olduğu saptanmıştır. Buna göre KM grubunun tutum ölçeğinin ön test-son test analizinin uygulanması için normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. KM grubu öğrencilerinin TDTÖ'ye ilişkin ön test-son test puan ortalamalarının normallik varsayımını karşılayacak değerlere sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda TDTÖ'nün ön test-son test puanlarının karşılaştırılması maksadıyla parametrik testler arasında bulunan bağımlı gruplar t testinin uygulanması uygun bulunmuştur. KM grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları ön test ve son test puanlarının ölçeğin toplamında ve tüm faktörlerinde karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 41'de yer almaktadır.

Tablo 41. KM Grubunun TDTÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçek		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Toplam	Ön test	24	98.13	13.61	23	-1.862	.075
	Son test	24	102.96	9.21			
İlgi ve sevgi	Ön test	24	52.38	8.26	23	-1.513	.144
	Son test	24	55.29	7.35			
Olumsuz tutum	Ön test	24	30.58	6.67	23	-.399	.738
	Son test	24	31.04	3.53			
Etkinlikler	Ön test	24	15.17	4.14	23	-1.823	.081
	Son test	24	16.50	2.06			

Tablo 41'de bulunan bulgulara bakıldığında; KM grubunda yer alan öğrencilerin TDTÖ'den aldıkları ön test-son test puanları arasında toplam puan ve tüm faktörleri açısından ise bulunmadığı ($p>.05$) saptanmıştır. KM grubunun toplam puan ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=98.13$) son test için ($\bar{X}=102.96$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(23)}=-1.862$; $p=.075$]. Derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü puan ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=52.38$) son test için ($\bar{X}=55.29$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak son test lehine olacak şekilde anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu [$t_{(23)}=-1.513$; $p=.144$]; derse yönelik olumsuz tutum faktörü ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=30.58$) son test için ($\bar{X}=31.04$) olduğu ve elde edilen bulguların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu belirlenmiştir [$t_{(23)}=-.399$; $p=.738$].

Derse yönelik etkinlikler faktörü puan ortalamalarının ön test için ($\bar{X}=15.17$) son test için ($\bar{X}=16.50$) olduğu ve bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyduğu tespit edilmiştir [$t_{(23)}=-1.823$; $p=.081$]. Elde edilen sonuçlara göre mevcut öğrenme

yönteminin genel olarak öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumları üzerinde anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte ön test ve son test puanlarına bakıldığında puanların genel olarak arttığı görülmektedir. Bu da sınırlı da olsa olumlu etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

DB, DÖ, DJ ve KM gruplarının TDTÖ'den aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; Bütün gruplarda ön test puanlarına göre son test puanlarında bir artışın olduğu görülmektedir. DÖ grubunda elde edilen puanların ölçeğin toplamı ve tüm faktörlerinde son test lehine olmak üzere anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. DJ grubunda ise ölçeğin toplamı ve bir faktöründe son test lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu ancak diğer iki faktörde son testlerde bir miktar puan artışı gözlenmekle birlikte bunun farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı görülmektedir. DB ve KM gruplarında da son testlerde ön testlere göre bir miktar puan artışı olduğu ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı saptanmıştır. Bu durumda *Araştırma sorusu 1*'in tam olarak doğrulanmadığı görülmektedir.

Araştırma sorusu 2: Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “*Türkçe Dersi Tutum Ölçeği*”nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin TDTÖ'den aldıkları son test puan ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla kullanılacak analiz yöntemine karar verilmesi gerekmektedir. Bunun için katılımcılardan elde edilen verilere K-S testi uygulanmıştır. TDTÖ'nün üç faktörlü bir yapıya sahip olması nedeniyle toplam puanının ve faktör puanlarının birbirinden ayrı olarak hesaplanması önemlidir. Uygulanan K-S testi sonuçlarına göre; DB grubu öğrencilerinin TDTÖ'nün toplamına ilişkin son test puan ortalamalarının [K-S=.140; p=.200], derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü için [K-S=.121; p=.200], derse ilişkin olumsuz tutumlar faktörü için [K-S=.228; p=.006], derse yönelik etkinlikler faktörü için [K-S=.245; p=.002] olarak belirlenmiştir. DB grubu puan ortalamalarının TDTÖ'nün derse ilişkin olumsuz tutumlar ve derse yönelik etkinlikler faktörlerinin normallik değerini karşılamadığı ancak toplam puan ve derse yönelik ilgi ve sevgi faktörünün normallik değerlerine uygun olduğu görülmektedir. Derse ilişkin olumsuz tutumlar ve derse yönelik etkinlikler faktörlerinin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Derse ilişkin olumsuz tutumlar faktörünün çarpıklık değerinin ($\chi_{DB}=-.728$), basıklık değerinin ($B_{DB}=-.414$) olduğu; derse yönelik etkinlikler faktörünün ise çarpıklık değerinin ($\chi_{DB}=-.770$), basıklık değerinin ($B_{DB}=.161$) olduğu ve bu değerlerin de kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır.

Yapılan K-S testi sonuçları incelendiğinde DÖ grubu öğrencilerinin TDTÖ'nün toplamına ilişkin puan ortalamalarının [K-S=.196; p=.043], derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü için [K-S=.160; p=.194], derse ilişkin olumsuz tutumlar faktörü için [K-S=.240; p=.004] ve derse yönelik etkinlikler faktörü için [K-S=.344; p=.000] olarak belirlenmiştir. DÖ grubu puan ortalamalarının TDTÖ'nün derse derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü normallik varsayımını karşıladığı ancak toplam puanı ile diğer faktörler açısından normallik varsayımının karşılanmadığı görülmektedir. Ölçeğin toplamı ve normallik ölçütlerini karşılamayan faktörleri için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Ölçeğin toplam puanında çarpıklık değerinin ($\chi_{DÖ}=-.790$), basıklık değerinin ($B_{DÖ}=-.199$); derse ilişkin olumsuz tutumlar faktöründe çarpıklık değerinin ($\chi_{DÖ}=-.736$), basıklık değerinin ($B_{DÖ}=-.501$); derse yönelik etkinlikler faktöründe çarpıklık değerinin ($\chi_{DÖ}=-.919$), basıklık değerinin ($B_{DÖ}=.835$) olduğu ve bu değerlerin de kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır.

Normallik varsayımı için uygulanan K-S testinden elde edilen bulgular incelendiğinde; DJ deney grubu öğrencilerinin TDTÖ'nün toplamına ilişkin puan ortalamaları [K-S=.123; p=.200], derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü için [K-S=.117; p=.200], derse ilişkin olumsuz tutumlar faktörü için [K-S=.202; p=.051] ve derse yönelik etkinlikler faktörü için [K-S=.143; p=.200] olarak belirlenmiştir. Jigsaw II deney grubuna ilişkin puan ortalamalarının TDTÖ'nün normallik değerlerini karşıladığı tespit edilmiştir. Son test ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla uygulanan K-S testi bulguları analiz edildiğinde; KM grubu öğrencilerinin TDTÖ'nün toplamına ilişkin puan ortalamaları [K-S=.167; p=.083], derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü için [K-S=.177; p=.051], derse ilişkin olumsuz tutumlar faktörü için [K-S=.160; p=.114] ve derse yönelik etkinlikler faktörü için [K-S=.181; p=.044] olarak belirlenmiştir. KM grubu puan ortalamalarına ilişkin K-S analizine göre ölçeğin derse yönelik etkinlikler faktöründe normalliğin karşılanmadığı, toplam puan ve diğer faktörlerinde ise karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar çerçevesinde TDTÖ'nün derse yönelik etkinlikler faktörünün çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesi gerekmektedir.

Derse yönelik etkinlikler faktörü için çarpıklık değerinin ($\chi_{DK}=.581$), basıklık değerinin ($B_{DK}=-.936$) olduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Normallik varsayımına yönelik elde edilen analiz sonuçları çerçevesinde; araştırma gruplarının TDTÖ'ye ilişkin son test puan ortalamalarının karşılaştırılması için parametrik testler arasında bulunan tek yönlü ANOVA testinin kullanılması uygun bulunmuştur. Tablo 42'de araştırma gruplarının TDTÖ'den aldıkları son test puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü ANOVA testine ait bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 42. Araştırma Gruplarının TDTÖ Son Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Ölçütler	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	Varyans kaynağı	sd	F	p	Anlamlı fark TUKEY
Toplam	DB	21	100.10	13.44	Gruplar	3	9.318	.000*	DÖ ile DB, KM arasında
	DÖ	20	117.65	11.76	arası				
	DJ	18	108.11	10.53	Gruplar içi	79			
	KM	24	101.67	11.52	Toplam	82			
İlgi ve sevgi	DB	21	50.05	10.10	Gruplar	3	8.361	.000*	DÖ ile DB, KM arasında
	DÖ	20	62.70	8.64	arası				
	DJ	18	59.06	7.49	Gruplar içi	79			
	KM	24	54.46	7.91	Toplam	82			
Olumsuz tutum	DB	21	32.52	4.61	Gruplar	3	6.028	.001*	DÖ ile DB, KM arasında
	DÖ	20	36.60	3.73	arası				
	DJ	18	32.67	5.79	Gruplar içi	79			
	KM	24	30.58	4.73	Toplam	82			
Etkinlikler	DB	21	17.52	2.40	Gruplar	3	5.498	.002*	DÖ ile DJ, KM arasında
	DÖ	20	19.10	1.37	arası				
	DJ	18	17.22	2.60	Gruplar içi	79			
	KM	24	16.50	2.09	Toplam	82			

*p<.05

Tablo 42’de yer alan araştırma gruplarının TDTÖ’den aldıkları son test puan ortalamaları analiz edildiğinde; tek yönlü ANOVA testi sonuçlarında gruplar arası anlamlı farklılığın $p<.05$ ortaya çıktığı saptanmıştır. Son test puan ortalamalarının ölçeğin toplam puanında DB grubu için ($\bar{X}=100.10$), DÖ grubu için ($\bar{X}=117.65$), DJ grubu için ($\bar{X}=108.11$), KM grubu için ($\bar{X}=101.67$) olarak belirlenmiştir. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu[$sd(3)$; $F=9.318$; $p=.000$] belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın olduğu grupların tespiti amacıyla uygulanan Tukey analizi bulgularına göre “DÖ ile DB ve KM” grupları arasında DÖ lehine olacak şekilde farklılık olduğu belirlenmiştir. TDTÖ’nün derse yönelik ilgi ve sevgi faktöründe DB grubu için ($\bar{X}=50.05$), DÖ grubu için ($\bar{X}=62.70$), DJ grubu için ($\bar{X}=59.06$), KM grubu için ($\bar{X}=54.46$) olarak tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu [$sd(3)$; $F=8.361$; $p=.000$] saptanmıştır. Aralarında fark tespit edilen “DÖ ile DB, KM” gruplarında anlamlı farklılığın DÖ lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

TDTÖ’nün derse ilişkin olumsuz tutumlar faktöründe DB grubu için ($\bar{X}=32.52$), DÖ grubu için ($\bar{X}=36.60$), DJ grubu için ($\bar{X}=32.67$), KM grubu için ($\bar{X}=30.58$) olarak bulunmuştur. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığın olduğu [$sd(3)$; $F=6.028$; $p=.001$] belirlenmiştir. Bu farklılığın olduğu grupları belirlemek için yapılan Tukey analizi sonuçları bağlamında “DÖ ile DB, KM” grupları arasında DÖ grubu lehine olacak şekilde farklılık olduğu görülmüştür. TDTÖ’nün derse yönelik etkinlikler faktöründe DB grubu için ($\bar{X}=17.52$), DÖ

grubu için ($\bar{X}$ =19.10), DJ grubu için ($\bar{X}$ =17.22), KM grubu için ($\bar{X}$ =16.50) olarak bulunmuştur. Anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık [$sd(3)$; $F=5.498$; $p=.002$] saptanmıştır. Yapılan Tukey analizine doğrultusunda “DÖ ile DJ, KM” grupları arasında DÖ lehine olmak üzere farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre; araştırma gruplarının TDTÖ’den aldıkları son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ölçeğin toplamında ve tüm faktörlerinde DÖ lehine olduğu tespit edilmiştir. Toplam puan açısından değerlendirilecek olunursa en yüksek puan sıralamasının DÖ, DJ, KM ve DB şeklinde sıralandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin tutumları üzerinde kullanılan yöntemler arasında en etkili yöntemin ÖTBB olduğu, sonrasında ise Jigsaw II olduğu görülmektedir. KM ve DB puanlarının birbirine çok yakın olmakla birlikte KM çok küçük bir farkla da olsa DB grubundan daha yüksek puan almıştır. Buna göre uygulama öncesinde araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin toplam puan ve tüm faktörlerde anlamlı farklılık olduğu için *Araştırma sorusu 2*’nin doğrulandığını ortaya koymaktadır.

Araştırma Yöntemlerinin Uygulanmasına İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe dersinde BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II yöntemlerinin uygulanma sürecine yönelik elde edilen nitel bulgular yer almaktadır. Yapılan çözümlemeler; öğretmen ve öğrencilerle yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler, uygulama öğretmeni ve araştırmacı tarafından kaydedilen gözlemlerin detaylı olarak analiz edilmesi, kodlanması ve yorumlamasının yapılması suretiyle gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formlarında olası veri kaybının önüne geçilmesi ve nesnelliğin sağlanabilmesi maksadıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Yapılan doğrudan alıntılarda verilerin elde edildiği kaynağın gizliliğinin sağlanması amacıyla kısaltma ve kodlamalar kullanılmıştır. Bu sayede alıntıların hangi tür veri kaynağı ve kişisinden elde edildiği belirtilmiştir. Öncelikle uygulama öğretmenlerine çalışma sürecinin başında yapılan yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin çözümlemeler sunulacaktır. Sonrasında uygulama sonrasında öğrencilere uygulanan yapılandırılmış görüşme formunun çözümlemelerine yer verilecektir. Daha sonra ise öğretmen ve öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem raporları birlikte sunulacaktır. En sonunda ise öğrenci öz değerlendirme formundan elde edilen bulgular aktarılacaktır.

Uygulama öncesinde işbirlikli öğretim tekniklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri.

Araştırma kapsamında uygulamaya katılan öğretmenler çalışma öncesinde yapılandırılmış görüşme formunu yanıtlamıştır. Bu form çerçevesinde öğretmenlerin verdikleri yanıtlar soru sırasına uygun olarak aşağıda sunulmuştur. Öğretmenlere daha önce işbirlikli öğretim yöntemi ve yöntemleri ile ilgili deneyimlerinin olup olmadığı sorulmuştur. Uygulama öğretmenlerinin yanıtları Tablo 43'te yer almaktadır.

Tablo 43. Uygulama Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Deneyim Bulguları

Görüşler	DB	DÖ	DJ
Var	-	X	X
Kısmen var	X	-	-
Yok	-	-	-

Tablo 43 incelendiğinde; işbirlikli öğretim yöntemi ve tekniklerine ilişkin olarak DB grubu uygulama öğretmenin kısmen bilgisinin olduğu, DÖ ve DJ gruplarındaki uygulama öğretmenlerinin ise bilgilerinin olduğu saptanmıştır. Uygulama öğretmenlerinin işbirlikli öğretim tekniklerine ilişkin bilgiyi nereden edindikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği yanıtlar Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44. Uygulama Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Yöntemini Nasıl Öğrendiklerine İlişkin Bulgular

Görüşler	DB	DÖ	DJ
Hizmet içi eğitimde	-	-	-
Üniversite derslerinde	X	X	X
Çalıştayda	-	-	-
Kendi çabalarımla	X	-	-
Almadım	-	-	-

Tablo 44'te yer sunulan bilgilere bakıldığında; işbirlikli öğretim tekniğine ilişkin bilgileri farklı kaynaklardan edindikleri görülmektedir. DB grubu uygulama öğretmenin işbirlikli öğretim teknikleriyle ilgili bilgiyi üniversitede yer alan derslerde ve kendi çabalarıyla edindiği saptanmıştır. DÖ grubu ve DJ grubu öğretmenlerinin ise üniversite derslerinde edindikleri belirlenmiştir.

Uygulama öğretmenlerine bu çalışmadan önce işbirlikli öğretim tekniklerini derslerinde hangi sıklıkta kullandıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin olarak verdikleri yanıtlar Tablo 45'te yer almaktadır.

Tablo 45. Uygulama Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımını Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Görüşler	DB	DÖ	DJ
Her zaman	-	-	-
Haftada bir kez	-	-	-
Ayda bir kez	X	-	X
Yalnız bir kez	-	X	-
Hiç	-	-	-

Tablo 45'teki bilgilere göre, öğretmenlerin işbirlikli öğretim tekniklerini daha önce kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun ne sıklıkta olduğuna ilişkin olarak ise; DB ve DJ grubu uygulama öğretmenlerinin ayda bir kez, DÖ uygulama öğretmenin yalnız bir kez yanıtını verdikleri görülmektedir. Uygulama öğretmenlerine işbirlikli öğretim teknikleriyle yaptıkları çalışmalarda öğrenci çalışma gruplarını ne şekilde oluşturdukları sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya yönelik verdikleri yanıtlar Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46. *Uygulama Öğretmenlerinin Yaptıkları Çalışmalarda Gruplarını Nasıl Oluşturduklarına İlişkin Bulgular*

Görüşler	DB	DÖ	DJ
Rastgele	-	-	-
Öğrenci isteğine göre	-	-	-
Sistemli olarak	X	X	X

Tablo 46'da sunulan bulgular çerçevesinde uygulamaya katılan tüm öğretmenlerin öğrenci çalışma gruplarını oluştururken sistemli olarak hareket ettikleri, rastgele ya da öğrenci isteklerine göre hareket etmedikleri saptanmıştır.

Uygulama öğretmenlerine, daha önce yaptıkları işbirlikli çalışmalarda oluşturdukları öğrenci çalışma gruplarında öne çıkan özelliklerin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 47'de yer almaktadır.

Tablo 47. *Uygulama Öğretmenlerinin Oluşturduğu Çalışma Gruplarının Özelliklerine İlişkin Bulgular*

Görüşler	DB	DÖ	DJ
Cinsiyete göre heterojen	X	X	X
Yeteneğe göre heterojen	X	X	X
Etnik duruma göre heterojen	-	-	-
Sosyal becerilere göre heterojen	-	X	-
2-3 öğrenciden oluşması	-	-	-
4-6 öğrenciden oluşması	-	X	X
6'dan fazla öğrenciden oluşması	-	-	-

Yukarıda yer alan Tablo 47'deki bulgulara bakıldığında; Daha önceki yaptıkları işbirlikli öğretim çalışmalarında DB grubu uygulama öğretmenin oluşturduğu öğrenci gruplarının cinsiyet ve yeteneğe göre heterojen olduğu belirlenmiştir. DÖ grubu uygulama öğretmenin oluşturduğu öğrenci gruplarının cinsiyet, yetenek, sosyal becerilere göre heterojen olduğu ve 4-6 öğrenciden oluştuğu, DJ grubu uygulama öğretmenin oluşturduğu öğrenci gruplarının ise cinsiyet, yeteneğe göre heterojen olduğu ve 4-6 öğrenciden oluştuğu saptanmıştır.

Uygulama öğretmenlerine, daha önceki yaptıkları çalışmalarda işbirlikli öğretim tekniklerini uygulama amaçlarının neler olduğu sorulmuştur. Bu soruya öğretmenlerin isterlerse birden fazla yanıt verebilecekleri belirtilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48. *Uygulama Öğretmenlerinin İşbirlikli Çalışma Gruplarını Oluşturma Amaçlarına İlişkin Bulgular*

Görüşler	DB	DÖ	DJ
İletişim becerilerini geliştirmek için	-	X	-
Katılımı artırmak için	X	X	-
Kendi çabaları ile öğrenmeyi sağlamak için	-	-	X
İşbirliğini desteklemek için	X	X	X

Yukarıda yer alan Tablo 48'deki bulgular analiz edildiğinde, daha önceki yaptıkları işbirlikli öğretim çalışmaları ile DB grubu uygulama öğretmenin; öğrencilerin derse katılımlarını ve işbirlikli çalışmalarını desteklemeyi, DÖ grubu uygulama öğretmenin; öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeyi, derse katılımlarını artırmayı ve işbirlikli çalışmalarını desteklemeyi; DJ grubu uygulama öğretmenin ise; öğrencilerin kendi çabalarıyla öğrenmelerini sağlamayı ve işbirlikli çalışmalarını desteklemeyi amaçladığı belirlenmiştir. Uygulama öğretmenlerinin işbirlikli öğretim tekniklerini uygularken ortaya çıkabilecek endişelerinin neler olduğu sorulmuştur. Bu soruya öğretmenlerin isterlerse birden fazla yanıt verebilecekleri belirtilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 49'de sunulmuştur.

Tablo 49. *Uygulama Öğretmenlerinin Uygulama Sürecine Yönelik Endişelerine İlişkin Bulgular*

Görüşler	DB	DÖ	DJ
Davranışlarla ilgili endişeler	X	-	-
Değerlendirme zorlukları	-	X	X
Amaçları gerçekleştirmede başarısız olma	-	X	-

Tablo 49'da yer alan bulgulara göre uygulama öğretmenlerinin uygulama sürecine ilişkin yaşadıkları endişelerin olduğu belirlenmiştir. Bu endişelerin neler olduğuna ilişkin olarak DB grubu uygulama öğretmenin öğrencilerin davranışlarıyla ilgili endişeleri olduğu; DÖ grubu uygulama öğretmenin elde edilen verileri ve öğrencileri değerlendirme, uygulama amaçlarının gerçekleştirilememesi ile ilgili endişeleri olduğu belirlenmiştir. DJ grubu uygulama öğretmenlerinin ise elde edilen verileri ve öğrencileri değerlendirmeye yönelik endişelerinin olduğu saptanmıştır. Uygulama öğretmenlerine daha önce yaptıkları işbirlikli öğretim çalışmalarının öğrencilerin başarılarını nasıl etkilediği sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara Tablo 50'de yer verilmiştir.

Tablo 50. *Uygulama Öğretmenlerinin İşbirlikli Uygulama Yöntemlerini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular*

Görüşler	DB	DÖ	DJ
Diğer öğrenme stratejilerininkinden daha yüksek	X	-	X
Diğer öğrenme stratejileri ile aynı düzeyde	-	X	-
Diğer öğrenme stratejilerininkinden daha düşük	-	-	-
Fikrim yok	-	-	-

Tablo 50'deki bulgulara göre, uygulama öğretmenlerinin işbirlikli öğretim tekniklerinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkilerine ilişkin değerlendirmelerinin olduğu belirlenmiştir. Bu değerlendirmelerin neler olduğuna ilişkin olarak DB ve DJ grubu uygulama öğretmenlerinin öğrencilerin diğer öğrenme yöntemlerine göre daha başarılı olduğunu, DÖ

grubu uygulama öğretmeni ise öğrencilerin diğer öğrenme stratejileri kullanılan çalışmalarla aynı başarı düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir. Uygulama öğretmenlerine araştırma öncesinde yapılan yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde; işbirlikli öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerinin olduğu ve bu bilgileri üniversite derslerinde veya kendi çabalarıyla öğrendikleri görülmektedir. Daha önce işbirlikli öğretim tekniklerini iki öğretmenin ortalama ayda bir kez derslerinde kullandığı bir öğretmenin ise sadece bir kez kullandığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin daha önceki çalışmalarında çalışma gruplarını oluştururken sistemli olarak hareket ettikleri, cinsiyet, yetenek ve sosyal beceriler yönünden heterojen olmasına dikkat ettikleri, çalışma gruplarını 4-6 öğrenciden oluşturdukları tespit edilmiştir. Ayrıca yaptıkları bu çalışmada öğrencilerin derse katılımlarını artırmayı, işbirlikli çalışmalarını desteklemeyi ve kendi çabalarıyla öğrenmelerini sağlamayı amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Uygulama sürecinde; öğrencilerin davranışları, elde edilen verileri ve öğrencileri değerlendirme, uygulama amaçlarının gerçekleştirilememesi ile ilgili endişeleri olduğu belirlenmiştir. Yaptıkları çalışma sonucunda öğrenci başarılarına ilişkin değerlendirmelerin ise; iki öğretmen tarafından diğer yöntemlerden daha iyi bir öğretmen tarafından ise diğer yöntemlerle aynı olduğu şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Uygulama sonrasında işbirlikli öğretim tekniklerine ilişkin öğrencilerin görüşleri.

Araştırma kapsamında uygulamaya katılan öğrenciler çalışma sonrasında yapılandırılmış görüşme formunu yanıtlamıştır. Burada öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu form çerçevesinde öğrencilerin verdikleri yanıtlar soru sırasına uygun olarak aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil olan öğrencilere işbirlikli gruplarla çalışmanın nasıl olduğu sorulmuştur. Bu soru “*İşbirlikli gruplarla çalışmak...*” şeklinde ucu açık olarak sorulmuş ve devamını aşağıdaki yanıtlardan biriyle tamamlamaları istenmiştir. Maddelerin puanları 1-5 arasında yer almaktadır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara ilişkin madde puan ortalamaları aşağıda Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51. *Öğrencilerin İşbirlikli Gruplarda Çalışmaya İlişkin Düşünceleri*

Görüşler	DB	DÖ	DJ
Çok zevklidir	3.86	4.15	4.06
Çok teşvik edicidir	4.16	4.60	4.21
Çok kolaydır	4.07	4.25	4.06
Çok faydalıdır	3.91	4.30	4.22

Maksimum ortalama puan 5’tir.

Yukarıda Tablo 51’de yer alan bulgular çerçevesinde, öğrencilerin işbirlikli gruplarla çalışmanın büyük oranda zevkli, teşvik edici, kolay ve faydalı olduğu yönünde düşüncelerini

ifade ettikleri görülmektedir. “*Çok Zevklidir*” maddesi için; DB grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 3.86, DÖ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.15 olduğu, DJ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.06 olduğu saptanmıştır. Bu maddeye ilişkin en yüksek puan ortalamasına DÖ grubu öğrencilerinin en düşük puan ortalamasına DB grubu öğrencilerinin sahip oldukları belirlenmiştir. “*Çok Teşvik Edicidir*” maddesi için; DB grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.16, DÖ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.60 olduğu, DJ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.21 olduğu saptanmıştır. Bu maddeye ilişkin en yüksek puan ortalamasına DÖ grubu öğrencilerinin en düşük puan ortalamasına DB grubu öğrencilerinin sahip oldukları belirlenmiştir.

“*Çok Kolaydır*” maddesi için; DB grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.07, DÖ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.25 olduğu, DJ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.06 olduğu saptanmıştır. Bu maddeye ilişkin en yüksek puan ortalamasına DÖ grubu öğrencilerinin en düşük puan ortalamasına DJ grubu öğrencilerinin sahip oldukları tespit edilmiştir. “*Çok Faydalıdır*” maddesi için; DB grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 3.91, DÖ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.30 olduğu, DJ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.22 olduğu saptanmıştır. Bu maddeye ilişkin en yüksek puan ortalamasına DÖ grubu öğrencilerinin en düşük puan ortalamasına DB grubu öğrencilerinin sahip oldukları belirlenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin işbirlikli gruplarda çalışmayı zevkli, teşvik edici, kolay ve faydalı buldukları görülmektedir. Bu anlamda ortalama puanlar yüksek olmakla birlikte; en olumlu görüşe DÖ grubundaki öğrencilerin en olumsuz görüşe ise DB grubundaki öğrencilerin sahip oldukları saptanmıştır. Araştırmaya katılan olan öğrencilere işbirlikli gruplarda arkadaşlarıyla birlikte çalışmanın nasıl olduğu sorulmuştur. Bu soru “*İşbirlikli gruplarda arkadaşlarla birlikte çalışmak...*” şeklinde ucu açık olarak sorulmuş ve devamını aşağıdaki yanıtlardan biriyle tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtların frekansları ve yüzdeleri hesaplanmış ve aşağıda Tablo 52’de yer verilmiştir.

Tablo 52. Öğrencilerin İşbirlikli Gruplarda Arkadaşlarıyla Birlikte Çalışmaya İlişkin Düşünceleri

Görüşler	DB		DÖ		DJ	
	f	%	f	%	f	%
Çok iyi	12	57.10	10	50.00	8	44.40
İyi	4	19.00	5	25.00	4	22.20
Yeterli	2	9.50	4	20.00	4	22.20
Kötü	2	9.50	1	5.00	1	5.60
Çok kötü	1	4.90	-	-	1	5.60

Tablo 52’de bulunan bulgular incelendiğinde, öğrencilerin işbirlikli gruplarda arkadaşlarıyla birlikte çalışmaya ilişkin olarak büyük oranda çok iyi olduğuna ilişkin yanıt verdikleri görülmektedir. DB grubunda yer alan öğrencilerin %57.10’luk bir kısmının çok iyi, %19.00’luk bir kısmının iyi, %9.50’lik bir kısmının orta, %9.50’lik bir kısmının kötü ve %4.90’lık bir kısmının ise çok kötü olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. DÖ grubunda yer alan öğrencilerin %50.00’lik bir kısmının çok iyi, %25.00’lik bir kısmının iyi, %20.00’lik bir kısmının orta, %5.00’lik bir kısmının kötü olduğu yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır. DJ grubunda yer alan öğrencilerin %44.40’lık bir kısmının çok iyi, %22.20’lik bir kısmının iyi, %22.20’lik bir kısmının orta, %5.60’lık bir kısmının kötü ve %5.60’lık bir kısmının ise çok kötü olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının işbirlikli gruplarda arkadaşlarıyla birlikte çalışmayı çok iyi ya da iyi olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Çalışma kapsamında yer olan öğrencilere işbirlikli gruplarla çalışmanın sonunda kendilerinde keşfettikleri özelliklerin neler olduğu sorulmuştur. Bu soru “*İşbirlikli grubumla çalışmanın sonunda kendimde aşağıdaki özelliklerin varlığını hissettim.*” şeklinde sorulmuş ve aşağıdaki yanıtlardan birini işaretlemeleri istenmiştir. Maddelerin puanları 1-5 arasında yer almaktadır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlara ilişkin madde puan ortalamaları aşağıda Tablo 53’te sunulmuştur.

Tablo 53. Öğrencilerin Grup Çalışması Sonunda Kendilerindeki Değişime İlişkin Düşünceleri

Görüşler	DB	DÖ	DJ
Dersin konusunu çok iyi anladım	4.19	4.10	3.78
Kendime güvenimin çok arttığını	3.71	4.25	4.06
Düşünme ufkumun çok açıldığını	4.05	4.15	3.89
Kendi başıma çok iş yapar hale geldiğimi	3.62	4.00	3.83

Maksimum ortalama puan 5’tir.

Yukarıda Tablo 53’te yer alan bulgular çerçevesinde, öğrencilerin işbirlikli gruplarla çalışmanın sonunda kendilerinde var olduğunu hissettikleri özelliklere ilişkin büyük oranda olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. “*Dersin Konusunu Çok İyi Anladım*” maddesi için; DB grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 3.19, DÖ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.10 olduğu, DJ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 3.78 olduğu saptanmıştır. Bu maddeye ilişkin en yüksek puan ortalamasına DB grubu öğrencilerinin en düşük puan ortalamasına DJ grubu öğrencilerinin sahip oldukları belirlenmiştir. “*Kendime Güvenimin Çok Arttığını*” maddesi için; DB grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 3.71, DÖ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.25 olduğu, DJ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.06 olduğu saptanmıştır. Bu maddeye ilişkin en yüksek puan ortalamasına DÖ grubu

öğrencilerinin en düşük puan ortalamasına DB grubu öğrencilerinin sahip oldukları belirlenmiştir.

“*Düşünme Ufkumun Çok Açıldığını*” maddesi için; DB grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.05, DÖ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.15 olduğu, DJ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 3.89 olduğu saptanmıştır. Bu maddeye ilişkin en yüksek puan ortalamasına DÖ grubu öğrencilerinin en düşük puan ortalamasına DJ grubu öğrencilerinin sahip oldukları tespit edilmiştir. “*Kendi Başıma Çok İş Yapar Hale Geldiğimi*” maddesi için; DB grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 3.62, DÖ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.00 olduğu, DJ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 3.83 olduğu saptanmıştır. Bu maddeye ilişkin en yüksek puan ortalamasına DÖ grubu öğrencilerinin en düşük puan ortalamasına DB grubu öğrencilerinin sahip oldukları belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin işbirlikli gruplarda çalışmanın kendilerinde dersi anlama düzeylerini ve kendilerine olan güvenlerini artırdığı, düşünme ufuklarını açtığı, kendi başlarına iş yapma becerilerini artırdığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtların her üç grupta da yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Ancak en olumlu görüşe DÖ grubundaki sahip oldukları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan olan öğrencilere işbirlikli gruplarda arkadaşlarıyla birlikte çalışırken kendi gösterdikleri performansın arkadaşlarına göre nasıl olduğu sorulmuştur. Bu soru “*İşbirlikli Grupta Arkadaşlarına Göre Senin Çalışma Gayretin Nasıldı?*” şeklinde sorulmuş ve devamını aşağıdaki yanıtlardan biriyle tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtların frekansları ve yüzdeleri hesaplanmış ve aşağıda Tablo 54’te yer verilmiştir.

Tablo 54. Öğrencilerin Gruplarda Kendi Performanslarına İlişkin Görüşleri

Görüşler	DB		DÖ		DJ	
	f	%	f	%	f	%
Çok iyi	11	52.40	12	60.00	10	55.60
İyi	7	33.30	5	25.00	5	27.80
Yeterli	3	14.30	3	15.00	3	16.70
Kötü	-	-	-	-	-	-
Çok kötü	-	-	-	-	-	-

Tablo 54’te yer alan bulgulara bakıldığında, öğrencilerin işbirlikli gruplarda kendi gösterdikleri performansın büyük oranda çok iyi olduğuna ilişkin yanıt verdikleri görülmektedir. DB grubunda yer alan öğrencilerin %52.40’lık bir kısmının çok iyi, %33.30’luk bir kısmının iyi, %14.30’luk bir kısmının orta olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. DÖ grubunda yer alan öğrencilerin %60.00’lık bir kısmının çok iyi,

%25.00'lik bir kısmının iyi, %15.00'lik bir kısmının orta olduğu yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır. DJ grubunda yer alan öğrencilerin %55.60'lık bir kısmının çok iyi, %27.80'lik bir kısmının iyi, %16.70'lik bir kısmının orta olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Her üç grupta da öğrenciler kendi performanslarını kötü ya da çok kötü olduğu şeklinde değerlendirmemiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının kendi performanslarını çok iyi ya da iyi olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Araştırmada yer alan öğrencilere sonraki yapılacak işbirlikli grup çalışmalarında liderlik yapmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Bu soru “*İşbirlikli Grup Çalışmalarında Lider (Başkan) Olmak İster Misiniz?*” şeklinde sorulmuş ve evet ya da hayır diye yanıtlamaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtların frekansları ve yüzdeleri hesaplanmış ve aşağıda Tablo 55'te yer verilmiştir.

Tablo 55. Öğrencilerin İşbirlikli Grup Çalışmalarında Liderlik Yapma İsteklerine İlişkin Görüşler

Görüşler	DB		DÖ		DJ	
	f	%	f	%	f	%
Evet	14	66.70	16	80.00	14	71.10
Hayır	7	33.30	4	20.00	4	28.90

Tablo 55'te yer alan bulgulara göre öğrencilerin işbirlikli gruplarda liderlik yapma konusunda büyük oranda olumlu düşündükleri görülmektedir. DB grubunda yer alan öğrencilerin %66.70'lik bir kısmının evet, %33.30'luk bir kısmının hayır şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. DÖ grubunda yer alan öğrencilerin %80.00'lik bir kısmının evet, %20.00'lik bir kısmının iyi hayır şeklinde görüş belirttikleri saptanmıştır. DJ grubunda yer alan öğrencilerin %71.10'luk bir kısmının evet %28.90'lık bir kısmının hayır olarak görüş belirttikleri görülmektedir. Her üç grupta da öğrenciler liderlik yapma konusunda olumlu yanıtlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan olan öğrencilere işbirlikli gruplarda öğretmen desteği olmadan kendi çalışmalarını öğrendikleri bilgi düzeyine ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Bu soru “*İşbirlikli Grupla Çalışmalardan Öğretmenin Yardımı Olmadan Kendi Kendinize Ne Düzeyde Bilgi Edindiniz?*” şeklinde sorulmuş ve devamını aşağıdaki yanıtlardan biriyle tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtların frekansları ve yüzdeleri hesaplanmış ve aşağıda Tablo 56'da yer verilmiştir.

Tablo 56. Öğrencilerin Gruplarda Öğretmen Yardımı Olmadan Öğrenme Düzeylerine İlişkin Düşünceleri

Görüşler	DB		DÖ		DJ	
	f	%	f	%	f	%
Çok iyi	6	28.60	4	20.00	3	16.70
İyi	10	47.60	11	55.00	9	50.00
Yeterli	4	19.00	5	25.00	5	27.80
Çok az	1	4.80	-	-	1	5.60
Edinmedim	-	-	-	-	-	-

Tablo 56'daki bulgular analiz edildiğinde; öğrencilerin işbirlikli gruplarda öğretmen yardımı olmadan öğrenme düzeyleriyle ilgili olarak büyük oranda iyi olduğu şeklinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. DB grubunda yer alan öğrencilerin %28.60'lık bir kısmının çok iyi, %47.60'lık bir kısmının iyi, %4.80'lik bir kısmının çok az olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. DÖ grubunda yer alan öğrencilerin %20.00'lik bir kısmının çok iyi, %55.00'lik bir kısmının iyi, %25.00'lik bir kısmının yeterli olduğu yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır. DJ grubunda yer alan öğrencilerin %16.70'lik bir kısmının çok iyi, %50.0'lik bir kısmının iyi, %27.80'lik bir kısmının yeterli ve %5.60'lık bir kısmının çok az olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Her üç grupta da öğrenciler öğretmen olmadan hiç bilgi edinmedim şeklinde yanıt vermemiştir. Öğrencilerin en olumlu yanıt verdikleri şıkkın iyi olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma kapsamında yer olan öğrencilere işbirlikli gruplarla çalışmanın sonunda farklı becerilere yönelik olarak kendi gelişimlerini değerlendirmelerinin nasıl olduğu sorulmuştur. Bu soru “*Sınıfta yaptığınız işbirlikli çalışmayı dikkate alarak; aşağıda verilen alanlarda durumunuzu nasıl değerlendirirsiniz.*” şeklinde sorulmuş ve kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Maddelerin puanları 1-5 arasında yer almaktadır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlara ilişkin madde puan ortalamaları aşağıda Tablo 57’de sunulmuştur.

Tablo 57. Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Kendilerinde Gelişen Becerilere İlişkin Görüşleri

Görüşler	DB	DÖ	DJ
Problemleri çözme	4.38	4.40	4.50
Yazılı belge hazırlama	3.88	4.15	4.17
Konuşma yapma	4.38	4.50	4.50
Grup içi ve gruplar arası çalışma	4.23	4.40	4.44
Organize etme ve plan hazırlama	4.05	4.20	4.11
Zamanı iyi değerlendirme	3.86	4.40	4.28

Maksimum ortalama puan 5’tir.

Yukarıda Tablo 57’de yer alan bulgular çerçevesinde, öğrencilerin işbirlikli gruplarla çalışmanın sonunda becerilerindeki gelişim düzeyleri ile ilgili olarak büyük oranda olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. “*Problemleri Çözme*” maddesi için; DB grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.38, DÖ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.40, DJ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.50 olduğu saptanmıştır. Bu maddeye ilişkin en yüksek ortalama DJ grubunda yer alan öğrencilerin en düşük ortalama ise DB grubundaki öğrencilerin sahip oldukları görülmektedir. “*Yazılı Belge Hazırlama*” maddesi için; DB grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 3.88, DÖ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.15, DJ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.17 olduğu saptanmıştır. Bu maddeye ilişkin en

yüksek ortalamaların DJ grubunda yer alan öğrencilere en düşük ortalamaya DB grubu öğrencilerine ait olduğu tespit edilmiştir. “*Konuşma Yapma*” maddesi için; DB grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.38, DÖ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.50 olduğu, DJ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.50 olduğu belirlenmiştir. Bu maddeden alınan en yüksek puan ortalamasına DJ ve DÖ gruplarının eşit şekilde sahip olduğu, DB grubunun puan ortalamasının ise nispeten daha düşük olduğu saptanmıştır.

“*Grup İçi ve Gruplar Arası Çalışma*” maddesi için; DB grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.23, DÖ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.40 olduğu, DJ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.44 olduğu belirlenmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun DJ, en düşük puan ortalamasına sahip olan grubun ise DB olduğu tespit edilmiştir. “*Organize Etme ve Plan Hazırlama*” maddesi için; DB grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.05, DÖ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.20 olduğu, DJ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.11 olduğu belirlenmiştir. Bu maddeye yönelik en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun DÖ en düşük puan ortalamasına sahip olan grubun ise DB olduğu görülmektedir.

“*Zamanı İyi Değerlendirme*” maddesi için; DB grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 3.86, DÖ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.40 olduğu, DJ grubundaki öğrencilerin madde puan ortalamalarının 4.28 olduğu saptanmıştır. Bu maddede ise en yüksek puan ortalamasını DÖ grubunun, en düşük puan ortalamasını ise DB grubunun aldığı belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin becerilerinin gelişimine yönelik olumlu yanıtlar verdikleri görülmektedir. Problemleri çözme, yazılı belge hazırlama, konuşma yapma, grup içinde ve diğer gruplarla çalışma, organize etme ve planlama yapabilme, zamanlarını etkin ve verimli şekilde değerlendirme becerileri üzerinde işbirlikli öğretim çalışmalarının olumlu etkisi olduğu yorumunda bulunulabilir. En olumlu yanıtlara ve dolayısıyla en yüksek puan ortalamalarına genel anlamda sahip olan grubun DÖ, en düşük puan ortalamasına sahip olan grubun ise DB olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan olan öğrencilere daha sonra yapacakları işbirlikli çalışmalarda neleri tercih edecekleri sorulmuştur. Bu soru “*Eğer Yeniden Bir İşbirlikli Grup Çalışması Yapsanız, Aşağıda Verilenlerden Hangisi Ya Da Hangilerini Tercih Ederdiniz?*” şeklinde sorulmuş ve tabloda yer alan şıklardan istediklerini işaretlemeleri söylenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtların frekansları ve yüzdeleri hesaplanmış ve aşağıda Tablo 58’de yer verilmiştir.

Tablo 58. Öğrenciler, Yapacakları Sonraki Çalışmalara Yönelik Düşünceleri

Görüşler	DB		DÖ		DJ	
	f	%	f	%	f	%
Türkçe dersinin dışındaki derslerde de çalışma yapmak	16	76.20	12	60.00	9	50.00
Zamanı iyi kullanmak	13	61.90	16	80.00	15	83.30
Gruptaki arkadaşlarımla iyi bir iş bölümü yapmak	12	57.10	12	60.00	11	61.10
Çalışmamızı daha çok kaynaktan yapmak	10	47.60	13	65.00	12	66.70

Yukarıda bulunan Tablo 58’deki bulgulara göre; öğrencilerin daha sonra yapacakları işbirlikli çalışmalarda tercihlerinin ağırlıklı olarak olumlu olduğu belirlenmiştir. “*Türkçe dersinin dışındaki derslerde de çalışma yapmak*” maddesi için DB grubunda yer alan öğrencilerin %76.20’lik bir kısmının, DÖ grubunda yer alan öğrencilerin %60.00’lik bir kısmının, DJ grubunda yer alan öğrencilerin %50.00’lik bir kısmının olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. “*Zamanı iyi kullanmak*” maddesi için DB grubunda yer alan öğrencilerin %61.90’lık bir kısmının, DÖ grubunda yer alan öğrencilerin %80.00’lik bir kısmının, DJ grubunda yer alan öğrencilerin %83.30’luk bir kısmının olumlu düşündükleri belirlenmiştir. “*Gruptaki Arkadaşlarımla İyi Bir İş Bölümü Yapmak*” maddesi için DB grubunda yer alan öğrencilerin %57.10’lik bir kısmının, DÖ grubunda yer alan öğrencilerin %60.00’lik bir kısmının, DJ grubunda yer alan öğrencilerin %61.10’luk bir kısmının olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. “*Çalışmamızı Daha Çok Kaynaktan Yapmak*” maddesi için DB grubunda yer alan öğrencilerin %47.60’lık bir kısmının, DÖ grubunda yer alan öğrencilerin %65.00’lik bir kısmının, DJ grubunda yer alan öğrencilerin %66.70’lik bir kısmının olumlu düşündükleri belirlenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin daha sonra yapacakları işbirlikli çalışmaların başka derslerde olmasını istedikleri, zamanı daha iyi kullanmaya çalışacakları, grup arkadaşlarıyla daha verimli çalışacakları ve farklı kaynaklardan yararlanacaklarına ilişkin maddelerin hepsine büyük oranda olumlu yanıt vermişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin bu çalışmada edindikleri tecrübelerden sonraki çalışmalarda yararlanacakları yorumunda bulunulabilir.

Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanma sürecine ilişkin çözümler.

Yapılan analizlerde elde edilen nitel verilerde, Türkçe dersinde işbirlikli tekniklerin uygulanma sürecine yönelik ifadeler tespit edilmiş ve birlikte değerlendirilmiştir. Eldeki bulgular çerçevesinde “**Türkçe dersinde işbirlikli tekniklerin uygulanma süreci**” teması

belirlenmiştir. Yapılan detaylı analizler neticesinde bu temanın da alt temalar oluşturduğu saptanmıştır. Oluşturulan alt temalar işbirlikli öğretim teknikleri uygulama sürecine ilişkin bilgiler ortaya koymaktadır. Yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular Tablo 59’da sunulmaktadır.

Tablo 59. *Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Uygulanma Sürecine İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları*

	Veri kaynağı						Toplam
	Görüşme			Gözlem			
	Öğrenci		Öğrt.	Öğrt	Arş.		
	DB	DÖ				DJ	
	f	f	f	f	f	f	f
Uygulamanın nasıl olduğuna ilişkin görüşler	83	95	80	22	13	6	299
-Yapım ve çekim eklerini bulma	13	16	13	3	2	1	48
-Soru çözme	13	15	12	3	1	1	45
-Çalışma kâğıdını doldurma	12	15	13	2	1	-	43
-Anlam kaymalarını bulma	12	12	11	3	3	1	42
-Zarf türlerini bulma	10	13	11	3	1	-	38
-Fiil ve kişi eklerini bulma	9	8	8	2	2	1	30
-Fiil anlam özelliklerini bulma	7	8	7	3	1	1	27
-Ek fiilleri ayırt etme	7	8	5	3	2	1	26
Uygulama ortamına ilişkin görüşler	40	41	39	11	8	4	143
-Grupla birlikte çalışma	17	16	16	3	3	1	56
-Öğretmenin belirttiği şekilde çalışma	10	8	9	2	2	1	32
-Her hafta farklı bir konuda çalışma	4	5	2	3	2	1	17
-Öğretici bir uygulama	3	3	3	3	1	1	14
- Çok zor bir uygulama	3	5	5	-	-	-	13
-Yorucu bir çalışma	3	4	4	-	-	-	11
Toplam	123	136	119	33	21	10	442

Tablo 59 incelendiğinde; bu temaya yönelik olarak uygulama gruplarındaki öğretmen ve öğrenci görüşleri ile yapılan gözlemlerle ilgili yüklemelerin yer aldığı görülmektedir. Öğretmen, öğrenci görüşleri ve gözlemler benzer özelliklerine göre birlikte ele alınarak kodlanmış, işbirlikli öğretim süreci ile ilgili ifadeler iki alt temada belirtilmiştir. Bu alt temalar, “**Uygulamanın nasıl olduğuna ilişkin görüşler**” ve “**Uygulama ortamına ilişkin görüşler**” olarak tanımlanmıştır. Bu ana tema altında ifade edilen görüşler genel olarak değerlendirildiğinde; işbirlikli öğretim ortamlarında nelerin yapıldığı ve uygulama ortamına ilişkin farklılıkların belirlenmesini içerdiği söylenebilir. Bu tema ile ilgili olarak görüşme ve gözlem formlarında yer alan örnek cümleler belirlenmiştir. Bu cümlelerin genellikle bir bütün olarak sunulması uygun görülmüştür. Verilen cümlelerin içinde parçalar halinde alt temalara ilişkin bulguların yer aldığı görülmektedir. İki alt temaya örnek cümleler ayrı ayrı verilecektir.

Uygulamanın nasıl olduğuna ilişkin görüşler.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin süreç içerisinde nasıl yapıldığına uygulamasına ilişkin olarak yapılan kodlamaların “**Yapım ve çekim eklerini bulma**”, “**Soru çözme**”, “**Çalışma kâğıtlarını doldurma**”, “**Anlam kaymalarını bulma**”, “**Zarf türlerini bulma**”,

“Fiil ve kişi eklerini bulma”, “Fiil anlam özelliklerini bulma” ve “Ek fiilleri ayırt etme” alt başlıkları halinde sıralandığı görülmektedir. Bu alt temalarla ilgili her çalışma grubundan öğrencilerin söylediklerine yer verilmeye çalışılmıştır.

Uygulama sürecinin nasıl yapıldığına yönelik en yüksek kodlamaların olduğu alt tema **“Yapım ve çekim eklerini bulma”** olarak saptanmıştır. Bu alt temaya ilişkin olarak öğrencilerden birinin,

Gr-D - 11-K *“Gruplarda çalışırken yapım eklerini ve çekim eklerini çalıştık. Bu konu önce karmaşık geldi ama sonra arkadaşlarımızla birlikte  ğrendik. Kitaptan okuduğumuz zaman eklerin yapım eki mi yoksa çekim eki mi olduğunu tartışıyorduk.”* dediği, başka bir  ğrencinin,

Gr-DB- 1-E *“Arkadaşlarımızla yapım ve çekim eklerini çalıştık. Bir arkadaşımız tam anlamıyordu. Başkanınızla ona öğrettik. Sanırım tek başına  ğrenemezdi. Bununla ilgili çalışmalar yaptık.”* şeklinde ifade verdiği ve bir öğrencinin ise

Gr-DJ- 14-E *“Başlangıçta bize açıklama yapıldı ve biz ekleri öğrenmeye başladık. Yapım ve çekim ekleriyle ilgili ders notları verilmiştir. Biz birlikte çalışarak öğrendik.”* sözleriyle düşüncelerini ifade ettiği tespit edilmiştir.

Uygulama sürecine yönelik olarak yapılan kodlamalarla belirlenen bir diğer alt tema da **“Soru   zme”** olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur. Bu alt tema ile ilgili bir  ğrencinin,

Gr-D - 9-K *“Her hafta soru   zd k. Başlarda soru çözmekte zorlanıyorduk. Ama sonra daha kolay ve hızlı çözmeye başladık.”* derken bir başkasının,

Gr-D - 19-E *“Arkadaşlarımızla konuyu çalışıp bitirdikten sonra hep beraber soruları   zd k. Birbirimize yardım ettik. Başkanımız da bize yardım etti. Hepimiz doğru yapınca bitirdik.”* dediği ve yine bir diğerinin,

Gr-DB- 6-K *“Her konu bitince soru   zd k. Anlamadığımız sorularda öğretmene sorduk. Ama çok değil. Birlikte   z nce daha kolay oldu.”* şeklinde konuştuğu belirlenmiştir. Konuyla ilgili olarak bir  ğrencinin,

Gr-DJ- 13-E *“Konuyu öğrendikten sonra soru çözdük ve bence faydalıydı...arkadaşlarımıza da soru çözmesinde yardımcı oldum.”* dediği ve bir başkasının,

Gr-DJ- 14-E *“ nceleri soruları tam   zemiyordum ama sonra arkadaşlarımla desteğiyle çözmeye başladım. Bu sayede daha çok şey öğrendim.”* şeklinde düşüncelerini belirttiği saptanmıştır.

Uygulama sürecinin nasıl yapıldığına yönelik bir diğer alt tema da “**Çalışma kâğıtlarını doldurma**” olarak saptanmıştır. Bu alt temaya ilişkin olarak öğrencilerden birinin,

Gr-DÖ-Ö1-K “Derse çalıştıktan sonra çalışma kâğıtlarını doldurduk. Hepimizin ayrı ayrı çalışma kâğıdı vardı ama birlikte doldurduk. Arkadaşlarımız doğru yapmış mı diye bakıp sonra verdik öğretmene.” demiş, bir başkası,

Gr-DB-Ö9-K “Her hafta çalışma kâğıtları verildi ve biz de bunları doldurduk. Bazıları zordu bazıları daha kolaydı ama hepsini yaptık.” demiştir. Başka bir öğrencinin bu konuyla ilgili,

Gr-DJ-Ö8-E “En çok çalışma kâğıtlarıyla çalıştık. Çünkü her hafta hepimize verildi. Aslında kolaydı ve sınıf içinde cevapladık. İçinde farklı resimlerin olması da güzeldi.” diyerek, yine bir diğer öğrenci ise,

Gr-DJ-Ö16-K “Öğretmenimizin verdiği çalışma kâğıtlarını arkadaşlarımızla yaptık. Sanırım hepsini de tam doldurduk. Ben başarılı olduğumuz düşünüyorum” demiştir.

Öğrencilerin uygulama sürecine yönelik olarak yaptıkları kodlamalarda oluşan alt temalardan birinin de “**Anlam kaymalarını bulma**” olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu alt temayla ilgili olarak öğrencilerden birinin düşüncelerini,

Gr-DÖ-Ö3-K “Fiillerde yer alan anlam kaymalarını çalıştık. Aslında biraz karışık gibiydi ama sonra öğrendik. Ben bu konuyu tam anladım mesela...” şeklinde açıklarken bir diğeri,

Gr-DB-Ö15-K “Konular genellikle kolaydı ama cümlelerin sonunda anlam kayması konusu vardı o bence zordu. Tek başıma anlayamazdım gibime geliyor.” diyerek, yine bir diğeri ise,

Gr-DJ-Ö18-E “Bir sürü şey öğrendik...anlam kayması gibi...bazıları zordu ama bazıları kolaydı...” sözleriyle açıklamıştır.

Uygulama süreciyle ilgili olarak yapılanlardan biri de “**Zarf türlerini bulma**” alt teması çerçevesinde toplanmıştır. Bu alt temaya ilişkin olarak öğrencilerden birinin,

Gr-DÖ-Ö12-E “...zarf türlerini de çalıştık. Bununla ilgili olarak çok fazla alıştırma yaptık. Okuldan sonra da çalıştık.” şeklinde düşüncelerini belirttiği, bir başka öğrencinin,

Gr-DB-Ö8-E “Başkanımız zarf türlerini öğrenmemiz için çok çalıştı ve birbirimize yardım ettik. Ben bu kadar fazla zarf olduğunu bilmiyordum ve önceleri biraz karıştırdım

açıkçası. İyi ki bu çalışmayı yapmışız çünkü daha kolay anladım ve sınavlarda da yapabildim.” şeklinde açıkladığı görülmektedir. Öğrencilerden birinin ise

Gr-DJ-Ö11-K “En zor konulardan biri zarfların türleriydi. Bunun için grupta çalıştık ve birbirimize anlattık. Kitapta okuduğumuz yerlerde de bulduk. Ben altını çizdim sonra arkadaşlarımızla kontrol ettik.” dediği belirlenmiştir.

Öğrencilerin uygulama sürecine yönelik olarak yaptıkları kodlamalarda oluşan alt temalardan birinin de “**Fiil ve kişi eklerini bulma**” olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu alt temayla ilgili olarak öğrencilerden birinin düşüncelerini,

Gr-DÖ-Ö6-K “Fiillere gelen ekleri bulduk. Bir de kişilere gelenleri bulduk. Bunların farklı olduğunu öğrendik...Kitapta da bu konuyla ilgili etkinlikler vardı onları da yaptık.” şeklinde ifade ederken bir diğeri,

Gr-DÖ-Ö18-E “Fiillerin sonuna gelen zaman eklerini öğrendik ve bir ben, sen, o zamirlerinin aldıkları ekleri ayırt ettik. Zaman ekleri hem basitti hem de iki farklı ek üst üste geliyordu. Aslında bakınca zor gibi ama çalışınca anlıyorsunuz.” diyerek, bir başkası,

Gr-DB-Ö2-E “Yüklemlere gelen ekler vardı bir de... kişilere gelen ekler işi yapanı ya da bir şeyin sahibini belirtiyor. Bunu öğrendik.” sözleriyle, yine bir diğeri ise,

Gr-DJ-Ö7- E “Fiil ve kişi ekleri de beni zorlayan konulardandı. Elimden geldiği kadar grupta arkadaşlarıma destek verdim bu konuda onları da çalıştırdım. Ama önce ben çalıştım tabii ki...” sözleriyle açıklamıştır.

Yapılan görüşme ve gözlem formlarındaki yanıtlar çerçevesinde uygulama süreciyle ilgili olarak oluşturulan bir başka alt temanın “**Fiil anlam özelliklerini bulma**” alt teması çerçevesinde toplanmıştır. Bu alt temaya ilişkin olarak öğrencilerden birinin,

Gr-DÖ-Ö8-K “Aslında çok güzel bir çalışma oldu. Fiillerle ilgili çok çalıştık. Onların... anlam özelliklerini de öğrendik. Oluş, durum ve iş fiillerinin farklarını anladık.” sözleriyle sürece ilişkin bilgi verdiği, başka bir öğrencinin ise

Gr-DB-Ö12-E “Fiillerin farklı durumlara ilişkin anlam özellikleri olduğunu...” ifadesiyle, bir diğeri,

Gr-DJ-Ö5-K “Fiillerin anlam özelliklerine ilişkin çalışmalar yaptık. Oluş, durum, iş fiillerini çalıştık. Sınavlarda da yaptık.” sözleriyle sürece ilişkin bilgi vermiştir.

Sürece ilişkin olarak oluşturulan son alt temanın “**Ek fiilleri ayırt etme**” olduğu belirlenmiştir. Bu alt tema ile ilgili olarak uygulama gruplarındaki öğrencilerin söylediklerine bakıldığında öğrencilerden birinin,

Gr-DÖ-Ö18-E “Yüklem ve isimlere getirilen ek fiilleri öğrendik. Grupta bununla ilgili çalışma yaptık” dediği, bir başka öğrencinin,

Gr-DB-Ö14-E “Ek fiiller konusuyla ilgili çalışmalar da yaptık...çalışma kâğıtlarını doldurduk. İsmi de yüklem yaptığını öğrendik.” dediği ve yine bir başka öğrencinin ise,

Gr-DJ-Ö1-K “Sonlara doğru ek fiilleri öğrendik. Arkadaşlarımızla bununla ilgili tartışma yaptık ve soruları çözdük.” dediği belirlenmiştir.

Öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin söylediklerine bakıldığında genel olarak öğrendikleri konuları değerlendirdikleri ve süreçte yaptıkları çalışmaları anlattıkları görülmektedir. Ancak olumsuz bir görüş olmadığı da ifade edilebilir. Öğrencilerin birlikte ilk çalışmaya başladıklarında biraz zorlandıkları ancak sonradan uyumlu çalıştıkları yorumunda bulunulabilir.

Uygulama ortamına ilişkin görüşler.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulama ortamlarına ilişkin olarak yapılan kodlamaların “**Grupla birlikte çalışma**”, “**Öğretmenin belirttiği şekilde çalışma**”, “**Her hafta farklı bir konuda çalışma**”, “**Öğretici bir uygulama**”, “**Çok zor bir uygulama**”, “**Yorucu bir çalışma**” başlıkları halinde sıralandığı görülmektedir. Bu alt temalarla ilgili her çalışma grubundan öğrencilerin söylediklerine yer verilmeye çalışılmıştır.

Uygulamanın ortamına ilişkin olarak yapılan kodlamaların en fazla “**Grupla birlikte çalışma**” alt temasında olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler bu alt temaya ilişkin olarak süreç boyunca grup olarak çalışmalarına yönelik düşüncelerini ifade etmiştir. Belirlenen bu alt temaya ilişkin olarak bir öğrenci,

Gr-DÖ-Ö7-E “Uygulama sürecinde dört arkadaşım ile birlikte çalıştık. Yaptığımız tüm çalışmaları hep beraber grup olarak yaptık.” derken bir başka öğrenci,

Gr-DB-Ö9-K “Öncelikle bizi gruplara ayırdılar ve birlikte çalışmaya başladık. Önceleri biraz zor oldu ama sonra birlikte çalışmaya alıştık.” demiştir. Bir diğer öğrenci,

Gr-DB-Ö15-K “Daha önce birlikte hiç çalışmadığımız arkadaşlarımızla grup olarak çalıştık. Öğretmenimiz bize grupta nasıl çalışacağımızı gösterdi ve yapmamız gerekenleri söyledi. Bence eğlenceliydi.” şeklinde açıklama yapmıştır. Yine başka bir öğrenci de,

Gr-DJ-Ö5-K “Öncelikle birlikte grup olarak çalışmak biraz tuhafıma gitti. Daha önce hiç böyle bir çalışma yapmamıştık. Ama sonra böyle çalışmaya alıştık ve birbirimize yardım ettik.” şeklinde sürece ilişkin düşüncelerini söylemiştir.

Uygulama ortamına yönelik kodlamalar ile ilgili alt temalardan birinin “**Öğretmenin belirttiği şekilde çalışma**” olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler bu alt temaya ilişkin olarak düşüncelerini ifade etmiştir. Öğrencilerden birinin düşüncesini şu sözlerle,

Gr-DÖ-Ö4-E “Çalışmaya başladığımda öğretmen bize nasıl çalışacağımız ayrıntılı olarak gösterdi ve biz her hafta onun söylediği şekilde birlikte çalıştık. Bize verdiği notları çalıştık.” ifade etmiş, bir diğeri,

Gr-DB-Ö16-E “İlk önce öğretmen bize çalışmamız için notlar verdi ve çalışmayı bize anlattı. Hangi sırayla bize yapacağımızı gösterdi ve çalışırken de bir çalışmanın süresi bitince bizi sonrakine yönlendirdi. Öğretmeni takip etmekte başlangıçta yavaşlık ama sonra o bitti demeden bitirmeye başladık.” ifade etmiştir. Aynı konuyla ilgili bir başka öğrenci,

Gr-DJ-Ö11-K “Öğretmenimiz biz gelmeden önce masaları hazırlıyordu ve üzerine uymamız için kurallar olan notları koyuyordu. Bizim o hafta ne yapacağımızı bize öğretmen söyledikten sonra biz kendimiz grupla çalışmaya başlıyorduk. Arada öğretmenin dediğini de yapıyorduk. Öğretmen çalımı kâğıtlarını bize verdiğiğinde bunları dosyalar halinde saklamamızı söyledi biz de sakladık. Sonradan sınavda çok yararlı oldu.” diyerek görüşünü belirtmiştir.

Uygulama ortamına yönelik kodlamalarla oluşturulan alt temalar arasında birinin “**Her hafta farklı bir konuda çalışma**” bulunmaktadır. Öğrenciler bu alt temaya ilişkin olarak düşüncelerini açıklamıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerden biri bununla ilgili olarak,

Gr-DÖ-Ö4-E “Her hafta başka bir konuyu çalıştık. Ama iki ders boyunca aynı konuyu çalıştığımız için ve sonrasında da çalışma kâğıtlarını doldurduğumuz için öğrendik.” şeklinde, bir başkası,

Gr-DB-Ö13-K “Öğretmenimiz bize haftalık olarak önceden hazırlanan notları verdi. Biz her hafta Türkçe dersinde farklı bir şey öğrendik...Bu konuları tam çalıştık.” şeklinde ve yine bir diğeri de,

Gr-DJ-Ö2-K “Aslında biz her hafta bir konu çalıştık sayılır...” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Uygulama ortamına yönelik olarak yapılan kodlamaların analizi sonucunda elde edilen alt temalardan birinin de “**Öğretici bir uygulama**” olduğu saptanmıştır. Öğrenciler bu alt temaya yönelik fikirlerini açıkladığı örnek cümleler aşağıda sunulmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerden biri bununla ilgili olarak,

Gr-DÖ-Ö17-K “Yaptığımız çalışmanın bizlere çok şey öğrettiğini düşünüyorum. Daha çok anladık ve birbirimize öğrettik.” sözleriyle düşüncelerini açıkladığı, bir başkasının,

Gr-DB-Ö2-E “Aslında çok şey öğrendik. Konuları daha çok soru çözerek daha iyi anladık. Bunda öğretmenimizin de çok desteği oldu. Teşekkür ederim.” sözleriyle açıkladığı görülmüştür. Yine bir başka öğrencinin ise,

Gr-DJ-Ö13-E “Önceki yaptığımız derslere göre daha çok şey öğrendik. Önceden tek çalıştığımız için bazılarını anlayamıyorduk. Ama grupta çalışınca herkes daha iyi öğrendi bence.” diyerek fikrini belirttiği saptanmıştır.

Öğrenme ortamına ilişkin olarak oluşturulan bir diğer alt temanın “**Çok zor bir uygulama**” olduğu belirlenmiştir. Bu alt tema ile ilgili olarak uygulama gruplarındaki öğrencilerin söylediklerine bakıldığında öğrencilerden birinin,

Gr-DÖ-Ö5-E “Biz çok çalıştık ama bence bu çalışmaları yapmak bu kadar kâğıdı hazırlamak çok zor olmalı.” dediği, bir diğerinin

Gr-DB-Ö11-E “Grupla çok çalıştık ve gerçekten çok zorlandık. Çünkü herkese durmadan anlatmak ve öğrenmeleri için çabalamak zorunda kaldık. Bazı arkadaşlarımız çok zor öğrendi bazen de çok çalışmadılar ama yine de öğrenmeye çaba gösterdik.” dediği ve yine bir diğerinin de,

Gr-DJ-Ö10-E “Öğretmenimiz bizimle çok ilgilendi. Başlarda bizim için de çok zor gibi geldi ama öğrendikçe daha kolaymış gördük. Yine de o kadar fazla şey hazırlanmıştı ki bence çok zor bunları hazırlamak, açıkçası ben hazırlayamazdım.” dediği belirlenmiştir.

Öğrenme ortamına ilişkin olarak oluşturulan bir diğer alt temanın “**Yorucu bir çalışma**” olduğu belirlenmiştir. Bu alt tema ile ilgili olarak uygulama gruplarındaki öğrencilerin söylediklerine bakıldığında öğrencilerden birinin,

Gr-DÖ-Ö3-K “Arkadaşlarla birlikte çok güzel çalıştık ama gerçekten yorulduk. Çünkü hep birlikte çalışmaya alışkın değildik. Herkese laf anlatmak da yorucu.” dediği, bir başkasının ise,

Gr-DB-Ö16-E “İlk başlangıçta daha çok yorulduk ama sonra daha kolay yaptık.” dediği,

Gr-DJ-Ö7-E “Her hafta yaptığımız için yorulduk ama öğretmenimiz bence çok daha fazla yoruldu” dediği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin uygulama ortamına yönelik olarak ifade ettikleri görüşlerin ortak noktasının öğrenme ortamının nasıl ilerlediğine ve yapılan düzenlemelere ilişkin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin grupta birlikte, öğretmenin gösterdiği şekilde çalıştıklarını ifade ettikleri ve öğretici fakat zor ve yorucu bir öğrenme süreci olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelere yönelik yapılan analizlerde de öğrencilerin söyledikleriyle tutarlı olacak şekilde görüşlerini açıkladıkları belirlenmiştir. Uygulama öğretmenlerinden uygulama süreciyle ilgili olarak birinin,

Gr-DÖ-Öğrt “Uygulama boyunca kullanılan tüm materyalleri araştırmacı hazırlamıştı ve bana her hafta uygulamadan önce teslim etti ve sonrasında da öğrencilerden topladığımız çalışma kâğıtlarını ve formları ben kendisine teslim ettim. Yine her hafta sınıfın düzenlenmesini önceden gelerek yaptı ve sonrasında da eski haline getirdi. Her hafta için farklı bir Türkçe kazanımına yönelik olarak hazırlanmış materyaller kullanıldı ve öğrencilerin uyması gereken kurallar belirlenmişti. Bana gerekli bilgiler verildiği için süreçte çok zorlanmadım ve öğrencilerin başta çok zorlansalar bile gittikçe daha hızlı yaptıklarını ve çalışmaya adapte olduklarını gördüm. Dil bilgisi kazanımları üzerinde çok fazla durulduğu ve grup olarak çalıştıkları için de öğrenciler bence konuları daha iyi öğrendiler.” demiştir. Bir diğer öğretmen ise,

Gr-DB-Öğrt “Araştırmacının yaptığı planlamanın çok ayrıntılı olduğunu düşünüyorum. Her türlü materyal hazır olarak bana teslim edildi. Uygulama boyunca hangi dakikadan sonra neyin yapılacağı belirlenmişti. Zaten araştırmacı tüm süreç boyunca sınıfta bulundu. Hazırladığı yönergeleri öğrenciler takip etti ve gruplarda çalışma kurallarına genel olarak uyuldu. Açıkçası ilk başlarda zorlandılar ve kendi aralarında yüksek sesle konuşular ama sonra daha sakin olarak çalışmayı öğrendiler. Bunun bir nedeninin de kendi arkadaşlarıyla çalışmak istemeleri ancak gruplarda zorunlu olarak başka arkadaşlarıyla çalışmaları olduğunu düşünüyorum. Bunu kabullendikten sonra daha seri çalışmaya başladılar. Öğrenmek için gerçekten çaba gösterdiklerini düşünüyorum.” şeklinde süreç ve ortama ilişkin düşündüklerini belirtmiştir. Diğer bir öğretmen de,

Gr-DJ-Öğrt “Öğrencileri öncelikle gruplara ayırdık. Açıkçası öğrenciler başta itiraz ettiler ancak sonra kabullendiler. Sonra araştırmacı öğrencilere ve bana gerekli açıklamaları yaptı ve süreç boyunca her şeyi adım adım açıkladı. Sonra hazırladığı materyaller, sınıfta dağıtmama yardım etti ve süreçte gözlemci olarak yer aldı. Sorduklarıma yanıt verdi. Öğrenciler yapacaklarını öğrendikten sonra ilk hafta birlikte çalıştılar. Sonraki süreçte ise farklı gruplarla çalıştılar ve sona tekrar birlikte çalıştılar. Ben bu konuda başta tedirgin oldum. Çünkü öğrencilerin bu şekilde verimli çalışmayacaklarını düşündüm ancak yaptığımız sınavlarda bu kaygımın yersiz olduğunu ve öğrencilerin daha başarılı olduklarını gördüm. Öğrenme ortamını araştırmacı her hafta kendisi hazırladı ve sonrasında tekrar düzeltti. Sınıf içinde dağıtılan materyalleri öğrenciler çalıştıktan sonra toplayıp kendisine verdim. Kolaylıklar dilerim bu konuda.” sözleriyle düşüncelerini belirtmiştir. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulama süreci ve uygulama ortamlarına ilişkin veriler gözlemlerle de tespit edilmiştir. Yapılan gözlemlerden örnekler tarih sırasına uygun olarak ve ilgili kısaltmalar yapılarak sunulmuştur. Bu doğrultuda ilgili veriler paragraflar halinde aşağıda yer almaktadır:

Gz-Arş-DÖ-04.11.2019 “Öğrenciler çalışmaya başlayınca önce biraz acemilik çektiler ve birbirlerine yardımcı olma konusunda biraz zorlandılar. Grup olarak çalışmak sanırım biraz etkiledi onları. Zorlanınca öğretmenden yardım istediler ve biraz gürültü oldu sınıfta açıkçası” **Gz-Öğrt.-DJ-13.11.2019** “Geçen haftaya göre öğrencilerin birlikte çalışmaya daha iyi uyum sağladığını düşünüyorum. Daha az şikâyet geldi. Gruplarda da daha fazla birliktelik oldu.” **Gz-Arş-DB-19.11.2019** “Öğrenciler çalışmak için sanki daha hevesliler. Daha kolay çalışıyorlar ve birbirlerine destek oluyorlar. Bazı gruplarda birkaç öğrenci zorlanıyor ama arkadaşları onlara gerçekten destek veriyor öğrenmeleri için.” **Gz-Öğrt-DÖ-02.12.2019** “Öğrenciler sürece gerçekten iyi adapte oluyorlar ve birlikte artık zorlanmadan çalışıyorlar. Konulara ilişkin ara sıra soru soruyorum ve genelde doğru yanıtıyorlar. Dikkatimi çeken bir konuda grupta bir öğrenciye soru sorunca diğerleri ona ipucu veriyor. Bu da grup çalışması için gerçekten güzel bir netice.” **Gz-Arş-DJ-18.12.2019** “Öğrenciler konularla ilgili daha çabuk organize oluyor ve başlangıca göre daha seri hareket ediyorlar. Konulara ilişkin not vb. alarak çalışıyorlar ve notlarını bir araya getirebiliyorlar. Bu nasıl olacak gibi sorular neredeyse artık hiç sorulmuyor.” **Gz-Öğrt-DB-24.12.2019** “Öğrenciler birbirlerine daha fazla destek oluyor ve gruplarının başarılı olması için çalışıyorlar. Bu konuda özellikle grup başkanları daha disiplinli ve gruptakileri motive ediyor.”

Öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve gözlem raporlarından verilen örnekler dikkatle incelendiğinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulama süreci ve sınıf ortamındaki uygulamalarına ilişkin genel olarak bir görüş sahibi olunduğu ve işbirlikli öğretim tekniklerinin kavranıldığı yorumunda bulunulabilir. Genel olarak görüşme ve gözlemlerden elde edilen tüm verilerin birbirleriyle uyumlu olduğu ve birbirlerini destekledikleri görülmektedir. Bu doğrultuda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin uygulamaya yönelik gerekli özen ve dikkati gösterdikleri, özverili olarak süreçte gereken çalışmayı yürüttükleri ifade edilebilir.

Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasının faydaları/katkılarına ilişkin çözümlemeler.

Araştırma sonunda uygulanan görüşme ve gözlem formları analiz edilerek işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasının katkıları/faydalarının neler olduğuna yönelik kodlamalar saptanmıştır. Bu kodlamaların “**Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasının katkıları/faydaları**” ana teması toplanması uygun bulunmuştur. Bu temanın alt temaları belirlenmiş ve aşağıda yer alan tablo 60’ta sunulmuştur.

Tablo 60. *Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Uygulanmasının Katkılarına/Faydalarına İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları*

	Veri kaynağı						Toplam
	Görüşme			Gözlem			
	Öğrenci		Öğrt	Öğrt	Arş.		
	DB	DÖ				DJ	
	f	f	f	f	f	f	
Bilişsel faydalarına ilişkin görüşler	88	103	81	31	31	11	345
-Öğrenmeyi kolaylaştırma	17	18	15	3	3	1	57
-Daha iyi anlama	15	17	13	3	3	1	52
-Konuları kolay kavrama	12	13	11	3	3	1	43
-Akademik başarı artışı	12	12	10	3	3	1	41
-Farkındalığı artırma	8	10	9	2	2	1	32
-Fiil türlerini anlama	5	7	6	2	2	1	23
-Öğretici ve eğitici olma	5	6	5	3	3	1	23
-Derse aktif katılma	4	6	3	3	3	1	20
-Sorumluluk alma	4	5	3	3	3	1	19
-Kalıcı öğrenme	2	4	3	3	3	1	16
-Farklı fikirler sunma	2	3	2	1	1	1	10
-Tartışma yapma	2	2	1	2	2	-	9
Sosyal faydalarına ilişkin görüşler	79	82	67	19	16	7	270
-Grupla uyum içinde çalışma	18	19	16	3	3	1	60
-İşbirliği yapma	16	16	13	3	3	1	52
-Yardımlaşma	14	15	10	3	2	1	45
-İletişimde bulunma	11	12	10	2	2	1	38
-Farklı kişilerle çalışma	8	8	9	2	1	1	29
-Farklı fikirlere saygı duyma	6	5	5	1	1	1	19
-Birlikte karar verme	3	4	3	3	2	1	16
-Arkadaşlık kurma	3	3	1	2	2	-	11
Toplam	167	185	148	50	47	18	615

Tablo 60'a bakıldığında; öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerle gözlemlerden elde edilen bulguların işbirlikli öğretim tekniklerini uygulamanın katkıları ve faydalarına ilişkin ana temanın **“Bilişsel faydalarına ilişkin görüşler”**, **“Sosyal faydalarına ilişkin görüşler”** şeklinde iki alt temaya ayrıldığı saptanmıştır. Bu temalar tabloda en fazla yükleme yapılan temadan en az yükleme yapılan temaya doğru sıralanarak sunulmuştur. Bu ana tema altındaki alt temalara ilişkin kodlamalara ilişkin örnek cümleler aşağıda sırasıyla sunulmuştur. Öncelikle öğrenci görüşleri, sonrasında öğretmen görüşleri ve en sonunda da gözlemlere ilişkin cümleler aktarılacaktır. Her uygulama grubundan öğrenci görüşleri sunulmaya çalışılmıştır.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasının bilişsel katkılarına/ faydalarına ilişkin görüşler.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin bilişsel katkıları/faydalarına ilişkin olarak yapılan kodlamalar detaylı olarak incelenmiş ve 12 farklı başlık altında verilerin toplandığı belirlenmiştir. Bu başlıkların en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılandan doğru sırasıyla **“Öğrenmeyi kolaylaştırma”**, **“Daha iyi anlama”**, **“Konuları kolay kavrama”**,

“Akademik başarı artışı”, “Farkındalığı artırma”, “Fiil türlerini anlama”, “Öğretici ve eğitici olma”, “Derse aktif katılma”, “Sorumluluk alma”, “Kalıcı öğrenme”, “Farklı fikirler sunma”, “Tartışma yapma” olarak sıralanmaktadır. Bu bağlamda BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II yöntemlerinin Türkçe dersinde uygulanmasının bilişsel açıdan katkıları/faydalarına ilişkin tespit edilen kodlamalar detaylı olarak sunulmuştur.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin bilişsel açıdan katkıları/faydalarına yönelik olarak yapılan yüklemelerin en fazla “**Öğrenmeyi kolaylaştırma**” başlığı altında toplandığı belirlenmiştir. Bu alt başlığa kaynaklık eden öğrencilerden elde edilen verilere yönelik örnek cümleler aşağıda yer almaktadır. Bir öğrenci,

Gr-DÖ-Ö1-K “*Türkçedeki bazı konuları tam anlayamıyordum. Sınavlarda da bu yüzden yanlışım çok oluyordu. Bu çalışmayı yaparken ve sonrasında yapılan sınavlarda daha az yanlış yaptım. Soruları daha kolay ve zorlanmadan yapabiliyorum. Özellikle bu çalışmada çalıştığımız konularda hemen hiç yanlışım çıkmıyor.*” diyerek görüşlerini belirtmiş, bir diğer öğrenci,

Gr-DB-Ö5-E “*Bu çalışmadan okulda düzenlenen kurslara katılıyordum ama bazı konuları yine de karıştırıyordum. Grubun içinde birbirimize sorduğumuz ve sürekli olarak anlattığımız için daha kolay öğreniyorum.*” diyerek, yine başka bir öğrenci ise,

Gr-DJ-Ö17-E “*Okuldaki sınavlarda daha fazla soru çözüyorum ve testlerde de daha az hata yapıyorum. Türkçeyi öğrenmek benim için kolaylaştı sanki.*” demiştir. Başka bir öğrenci bu konuda,

Gr-DJ-Ö18-E “*Sınıf içinde soru çözerken bu çalışmada işlediğimiz konuları daha kolay ve rahat yapabiliyorum. Hatta okulda deneme sınavı yapıldı. Soruları beklediğimden çok daha iyi yaptım. Buna çok şaşırdım.*” diyerek soruları eskisine göre daha kolay yapabildiğini ifade etmiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasının öğrencilere bilişsel açıdan katkıları/faydalarına ilişkin olarak belirlenen alt başlıklardan biri “**Daha iyi anlama**” olarak belirlenmiştir. Uygulama öğrencilerinin bu alt başlığa yönelik görüşlerinden alınan örnek ifadeler sunulmuştur. Öğrencilerden birinin,

Gr-DÖ-Ö4-E “*Çalışma boyunca öğrendiklerimi daha kolay anladım.*” dediği, bir başkasının,

Gr-DÖ-Ö7-E “*Bu etkinlik sonucunda konularla ilgili çok fazla çalışma yaptığımız için daha iyi anladık. Bu nedenle de bu konuda kendimizi geliştirdiğimizi düşünüyorum.*” dediği, yine bir diğerinin ise,

Gr-DB-Ö11-E “Eskiye göre konuları daha iyi anladığıma ve başarılı olduğuma inanıyorum. Arkadaşlarımın desteği de önemli tabii ki...” dediği saptanmıştır. Bir başka öğrencinin düşüncelerini,

Gr-DJ-Ö18-E “Bence sınıftaki çoğu arkadaşım eskisinden daha çok şey öğrendi ve konuları anladı. Çünkü yapılan sınavda okuldaki sınıf puanımız yükseldi.” sözleriyle açıkladığı görülmektedir.

Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasının öğrencilere bilişsel açıdan katkılarına/faydaları ilişkin olarak belirlenen alt başlıklardan bir diğeri de “**Konuları kolay kavrama**”dır. Belirlenen bu alt başlığa ilişkin öğrencilerin ifade ettikleri görüşlerinden örnek cümleler aşağıda yer almaktadır. Bir öğrenci bu konuda,

Gr-DÖ-Ö3-K “Önceden ekleri ve fiilleri çok anlayamıyordum ama bu çalışmada kolayca kavradım ve artık karıştırmıyorum.” diyerek konuları daha kolay kavradığını belirtmiştir. Başka bir öğrenci bu konuda,

Gr-DB-Ö15-K “Özellikle fiillere getirilen zaman ekleri ve ek fiili tam anlayamıyordum ama bu çalışmada tam olarak kavradığımı düşünüyorum. Yükleme hangi ekin geleceğini artık tahmin ediyorum ve isim ya da fiil soylu yüklemeleri tam anladım.” demiştir. Bir diğer öğrenci,

Gr-DJ-Ö8-E “Daha önceden Türkçede çok da başarılı değildim ve bana dil bilgisi konuları çok zor geliyordu. Bu çalışmada çok zor olmadığını gördüm ve konuların ipuçlarını kavradım. Bunda sürekli olarak soru çözmemizin de faydası olduğunu düşünüyorum.” konuları daha kolay kavradığını dile getirmiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasının öğrencilere bilişsel açıdan katkılarına/faydalarına yönelik olarak saptanan alt başlıklardan biri de “**Akademik başarı artışı**”dır. Bu başlığa ilişkin olarak belirlenen öğrenci görüşlerinden örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur. Bu çalışma sürecinin başarısını artırdığını ifade eden bir öğrenci,

Gr-DÖ-Ö5-E “İlk baştaki Türkçe notum çok iyi değildi hatta biraz düşüktü. Bu çalışmayı yaptıktan sonra gittikçe yükselmeye başladı. Bu da benim okuldaki başarıma için çok iyi. Çünkü Türkçe dersindeki notlarımız yılın sonundaki notumuzu çok etkiliyor.” demiştir. Başka bir öğrenci bu konuda,

Gr-DB-Ö6-K “Yazılılarda bu çalışmanın gerçekten çok faydasını gördüm. Türkçe dersindeki başarıma etkisi oldu.” sözleriyle, bir diğer öğrenci,

Gr-DJ-Ö15-K *“Türkçede bazı konuları çok yapamıyordum. Özellikle dil bilgisini. Bir de okuduğumuz metinlerdeki anlam sorularını yapamıyordum. Bu çalışmada sürekli olarak tekrar ettiğimiz için daha başarılıyım. Son yapılan sınavda önceki sınavlara göre daha başarılı olduğumu gördüm. Sınıf içinde çoğu arkadaşımın da notu yükseldi. Aslında bu beni şaşırttı. Başta bu çalışmaya çok katılmayı istemedim yorucu olacağını düşündüğüm için. Ama şimdi iyi ki yapılmış diyorum.”* sözleriyle düşüncelerini paylaşmıştır.

Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasının bilişsel açıdan katkılarının/faydalarının neler olduğuna yönelik soruya ilişkin olarak öğrencilerin verdikleri yanıtlar çerçevesinde oluşturulan alt başlıklardan bir diğeri **“Farkındalığı artırma”**dır. Öğrencilerden elde edilen verilerde bu alt başlıkla ilgili örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerden biri,

Gr-DÖ-Ö1-K *“Çalıştığımız konulara yönelik ayrıntıları fark ettim. Önceden bunu pek yapamıyordum.”* derken, bir başkası,

Gr-DB-Ö9-K *“Türkçe dersinde başarılı olduğumuz fark ettim. Önceden ben başarısızım zaten diye önemsemiyordum fazla açıkçası...”* demiştir. Bir diğer öğrenci ise farkındalıkla ilgili olarak,

Gr-DJ-Ö15-K *“Artık bazı konuları daha iyi anlıyorum ve bir soru çözerken nelere dikkat etmem gerektiğinin farkındayım. Öğretmenimizin bize yaptığı çalışmalardan da önemli olan kısımları rahatlıkla diğerlerinden ayırarak not alıyorum.”* cümleleriyle düşüncelerini açıklamıştır.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasının bilişsel açıdan faydaları ile ilgili olarak oluşturulan alt temalardan biri **“Fiil türlerini anlama”**dır. Oluşturulan bu alt temanın ortaya çıkmasına kaynaklık eden öğrenci ifadeleri aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerden birinin,

Gr-DÖ-Ö12-E *“Daha önce fiillerle ilgili olarak evde çalıştığım zaman ve sorularını çözssem de tam anlayamıyordum. Hatta bazen doğru yaptığım sorular başka türlü sorulunca yapamıyordum. Şimdi fiillerin farklı türleriyle...daha kolay yapıyorum.”* dediği, bir başka öğrencinin ise,

Gr-DB-Ö9-K *“Önceden isim-fiil köklerini karıştırıyordum. Ama şimdi daha iyi öğrendim. Grup içinde sürekli olarak birbirimize sorduğumuz içinde aklımda kaldı.”* sözleriyle düşüncelerini açıkladığı görülmektedir. Yine bu alt başlıkla ilgili olarak diğer bir öğrencinin,

Gr-DJ-Ö15-K “Fiil köklerini artık daha kolay anlıyorum. Filleri yapamam diye bir algım vardı. Ama şimdi daha iyi yapabildiğimi gördüm. Sınavlarda da yaptım.” şeklinde konuyla ilgili olarak gelişimini ifade etmiştir.

Türkçe dersinde işbirlikli öğretim yönteminin uygulanmasının öğrencilere bilişsel alanda yaptığı katkıların neler olduğuna ilişkin elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda oluşturulan alt başlıklardan birinin de “**Öğretici ve eğitici olma**” olduğu saptanmıştır. Öğrencilerden biri düşüncelerini şu sözlerle açıklarken,

Gr-DÖ-Ö8-K “Yaptığımız çalışmanın konuları daha iyi öğrenmemizi sağladığını düşünüyorum. Aslında bu şekilde birlikte çalışmak daha kolay öğrenmemizi sağlıyor.” bir başka öğrenci,

Gr-DB-Ö16-E “Bu çalışmanın sınıftaki herkes için çok öğretici olduğunu gördüm. Arkadaşlarımla birlikte çalışırken daha çok şey öğreniyoruz. Sonuçta hepimizin bilgisi bir araya geliyor.” diyerek ve bir diğer öğrenci de,

Gr-DJ-Ö11-K “Önceden öğrendikleri arasında karıştırma yaşıyordum. Bu şekilde ders işleyince çok daha kolay öğrendim ve bilgim arttı.” diyerek kendi düşüncelerini açıklamıştır.

İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasının bilişsel açıdan katkıları/faydalarına yönelik olarak oluşturulan alt temalardan birinin de “**Derse aktif katılma**” olduğu görülmektedir. Bu alt temanın ortaya çıkmasına kaynaklık eden görüşler aşağıda örnek ifadelerle sunulmuştur. Bir öğrenci,

Gr-DÖ-Ö3-K “Önceden derse çok katılmak istemiyordum. Bilemezsem diye de korkuyordum. Ancak şimdi derse daha çok katılıyorum. Sanki katıldıkça daha çok öğreniyormuşum gibime de geliyor.” sözleriyle düşüncelerini açıklarken, bir diğeri,

Gr-DB-Ö4-K “Sınıftaki herkes derse çok katılıyor. Önceden bazı arkadaşlarımız vardı. Sanki sınıfta yokmuş gibiydiler. Onlar bile daha çok parmak kaldırıyor.” ifadelerini kullanmıştır. Yine bir başka öğrenci de,

Gr-DJ-Ö7-E “Topluluk önünde konuşmaktan sıkıldığım için derse çok katılmıyordum. Şimdi daha çok katılıyorum.” diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Türkçe dersinde yedinci sınıf düzeyinde işbirlikli tekniklerin uygulanmasının öğrencilere bilişsel açıdan yaptığı faydalarına ilişkin olarak saptanan bir diğer alt başlık da “**Sorumluluk alma**”dır. Bu alt başlıkla ilgili olarak ifade edilen görüşlerden örnek cümleler aşağıda yer almaktadır. Bir öğrenci,

Gr-DÖ-Ö15-E “Grupla çalıştığımız için herkes üzerine düşen sorumluluğu yerine getirdi. Bazen yapmak istemeyenler de oldu ama sonra yaptılar.” şeklinde, bir diğeri,

Gr-DÖ-Ö18-E “Hepimiz çok çalıştık ve ne yapmamız gerekiyorsa yaptık. En çok başkanımız sorumluluk aldı.” diyerek, yine bir diğeri,

Gr-DB-Ö3-E “Bu çalışmanın en güzel yanı grupta herkesin işinin belli olması ve sorumluluğunu yapmasıydı. Bir arkadaşımız başta kaçıyordu ama sonra o da çalıştı.” derken, bir başkası da,

Gr-DJ-Ö15-K “Önceleri biraz zorlandık...Sonra kendi öğrenmemizden ve arkadaşlarımızdan sorumlu olduğumuz için çaba gösterdik.” sözleriyle düşüncelerini ortaya koymuştur.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasının öğrencilere bilişsel açıdan yaptığı katkıları/faydalarına ilişkin olarak tespit edilen alt temalar arasında yer alan “**Kalıcı öğrenme**” ile ilgili görüşler aşağıda sunulmaktadır. Bu alt temanın ortaya çıkmasına kaynaklık eden öğrencilerden birinin,

Gr-DÖ-Ö1-K “Derste öğrendiklerimi çabuk unutmuyorum. Mesela bir sınavda sorulan soruda hemen grupta yaptığımız konuşmalar geliyor ve hatırlıyorum.” sözleriyle düşüncelerini açıkladığı, bir başkasının

Gr-DB-Ö6-K “Daha uzun süre öğrendiklerimi hatırlıyorum.” diyerek, bir diğerrinin ise,

Gr-DB-Ö10-K “Derste çalıştıklarımız bence daha kalıcı oldu” sözleriyle, bir başka öğrencininse,

Gr-DJ-Ö18-E “Ben aslında öğreniyordum fakat çabuk unuttuyordum. Şimdi çok soru çözdüğümüz için çabuk unutmuyorum.” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasının bilişsel alandaki katkılarına ilişkin tespit edilen alt başlıklardan biri “**Farklı fikirler sunma**”dır. Bu alt başlığa yönelik belirlenen görüşler aşağıda sunulmuştur. Bu konuda görüşünü belirten bir öğrencinin,

Gr-DÖ-Ö3-K “Grupta çalışırken herkes farklı bir şey söylediği için daha önce aklımıza gelmeyen ve bilmediğimiz bir süre şey öğrendik.” dediği, bir diğerrinin,

Gr-DB-Ö18-K “Birlikte çalışırken bir konu hakkında birisi farklı bir şey söylüyordu...Bu şekilde daha çok fikir ortaya çıkıyordu.” dediği, yine bir başkasının,

Gr-DJ-Ö17-E “Her hafta farklı bir şey öğrendik ve arkadaşlarım da yeni yeni şeyler söylediler. Mesela bazı soruların daha kolay çözülmesi için pratik, yeni fikirler söylediler.

Sonra bazen okuduğumuz hikâyelerde olaylar hakkında da yeni fikirler belirttiler. Ben daha önce hiç öyle düşünmemiştim.” dediği belirlenmiştir.

Öğrencilerin işbirlikli tekniklerin uygulamasından elde ettiği bilişsel alandaki faydalar arasında yer alan bir diğer alt temanın da **“Tartışma yapma”** olduğu tespit edilmiştir. Bu alt temaya yönelik olarak kaynak durumunda olan öğrencilerin söyledikleri aşağıda yer almaktadır. Bir öğrenci,

Gr-DÖ-Ö15-E *“Konuları grupta tartışarak öğrendik. Bu sayede öğrendiklerimizi de pekiştirdik.”* sözleriyle, başka bir öğrenci,

Gr-DB-Ö13-K *“Grupla çalışırken bir konuda herkes farklı bir şey dediği için tartışarak en doğru kararı verdik.”* sözleriyle bu alt temaya yönelik düşüncelerini belirtmiştir. Başka bir öğrenci de görüşünü,

Gr-DJ-Ö7-E *“Bazen bir konu hakkında hemen karar aldık ve soruları çözdük ama bazen de tartışarak en doğru çözüme karar verdik. Bu bizi geliştirdi.”* diyerek dile getirmiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasının sosyal katkılarına/faydalarına ilişkin görüşler.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin sosyal alana yönelik katkılarına/faydalarına yönelik olarak katılımcılardan elde edilen veriler ayrıntılı olarak analiz edilerek sekiz farklı alt tema oluşturduğu saptanmıştır. Bu alt temalar **“Grupla uyum içinde çalışma”**, **“İşbirliği yapma”**, **“Yardımlaşma”**, **“İletişimde bulunma”**, **“Farklı kişilerle çalışma”**, **“Farklı fikirlere saygı duyma”**, **“Birlikte karar verme”**, **“Arkadaşlık kurma”** olarak oluşturulmuştur. Bu alt temalara ilişkin doğrudan alıntılar en fazla olandan en az olana doğru sıralanarak aşağıda sunulmuştur.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasının sosyal alana yönelik katkıları/faydalarına yönelik tespit edilen alt gruplardan en fazla kodlamaya sahip olanı **“Grupla uyum içinde çalışma”**dır. Bu alt gruplamaya ilişkin olarak öğrencilerin belirttikleri görüşlerden örneklere aşağıda yer verilmektedir. Bir öğrenci,

Gr-DÖ-Ö3-K *“Derste grup olarak çalışmaya ve birlikte hareket etmeye alıştım. Ama başlarda bu çok kolay olmadı.”* diyerek, başka bir öğrenci,

Gr-DB-Ö8-E *“Grup içinde daha çok uyum oluştu...Başlarda herkes farklı bir şey diyor ve kendininki olsun istiyordu ama şimdi birbirimize uyum sağladık.”* diyerek grup uyumlarının sağlandığını ifade etmiştir. Başka bir öğrenci bununla ilgili olarak,

Gr-DJ-Ö12-K “Grupla birlikte uyumlu bir şekilde çalışmayı öğrendik.” diyerek, başka bir öğrenci de,

Gr-DJ-Ö16-K “Daha çok çalıştık ve grupla birlikte hareket etmeyi de öğrendik. İlk başta biraz zordu bu ama sonra alıştık.” sözleriyle grup çalışmalarının uyum sürecine ilişkin bilgi vermiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulamasının sosyal alana ilişkin sağladığı katkıları/faydalarına yönelik yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bir alt temanın da “İşbirliği yapma” olduğu görülmektedir. Saptanan bu alt temayla ilgili olarak öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerden biri,

Gr-DÖ-Ö1-K “Bu uygulamada biz grupta işbirliği yaparak çalıştık...bizim için bu çalışma bence çok faydalı ve yararlı oldu. İşbirliği yapınca herkes kendi bildiğini başkasına öğretti ve grupta daha fazla şey öğrenilmiş oldu.” diyerek, bir başka öğrenci de,

Gr-DB-Ö4-K “Derslerimizde birlikte işbirliği yapmamızın çok katkısı oldu.” diyerek, bir diğer öğrenci ise,

Gr-DJ-Ö11-K “Türkçe dersinde işbirlikli çalışma yapmamız daha iyi öğrenmemizi sağladı. Sonuçta herkes farklı şeyler biliyor. Derste birbirimizi çalıştırınca öğreniyoruz. Hepimiz için çok faydalı oldu.” diyerek işbirlikli öğretim üzerine düşüncelerini açıklamıştır.

Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasının sosyal alana yönelik katkıları/faydalarıyla ilgili olarak saptanan bir diğer alt başlık da “Yardımlaşma”dır. Bu alt başlığa ilişkin belirlenen örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-DÖ-Ö4-E “Birbirimize gerektiğinde yardım ettik. Mesela bazı arkadaşlarımız ilk başta çok anlamadılar ve çalışma kâğıtlarını dolduramadılar. Onlara nasıl yapmaları gerektiğini öğrettik.” diyerek öğrenme sürecindeki yardımlaşmalarına ilişkin bilgi vermiştir. Bir başka öğrenci bu konuyla ilgili olarak,

Gr-DB-Ö5-E “Arkadaşlarla çalışırken biraz zorlandım ama alıştım ve birlikte çok şey öğrendik.” sözleriyle, bir diğer öğrenci,

Gr-DJ-Ö10-E “Arkadaşlarımızla yardımlaşarak beraber yaptık. Yapamayan arkadaşlarımıza grup olarak yardım ettik. Sınavlara hazırlanırken de yardımlaştık. Hiç anlamadığını söyleyen arkadaşlarımız bile birlikte yardımlaşarak çalışınca soruları yapmaya başladı.” sözleriyle düşüncelerini açıklamıştır.

Gr-DJ-Ö11-K “Grupta bazı arkadaşlarımız daha iyi biliyorlardı. Ama bazı konularda da biz iyi biliyorduk. Birbirimize yardım edince hepimiz öğrenmiş olduk. Eski

çalışmalarımıza göre bence herkesin durumu daha çok düzeldi. Arkadaşlarımızın yardımları ve desteğiyle...” şeklinde sürece ilişkin bilgi vermiştir. Burada yardımlaşmanın öğrencilerin birbirlerinin öğrenmeleri konusunda oldukça önemli olduğu görülmektedir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulamasının sosyal alana ilişkin sağladığı katkıları/faydalarına yönelik yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bir alt temanın da **“İletişimde bulunma”** olduğu görülmektedir. Saptanan bu alt temayla ilgili olarak öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerden biri,

Gr-DÖ-Ö1-K “Arkadaşlarımla çalışırken onları daha yakından tanıdım. Bazı konuşmalardan sonra şaşırdım. Çünkü onları çok da iyi tanımadığımı gördüm. Konuşmak, iletişim kurmak güzeldi. Birbirimizi daha iyi tanımış olduk.” şeklinde düşüncelerini açıklayarak iletişim kurmanın kendilerine kattıklarını anlatmıştır. Başka bir öğrenci iletişim konusunda,

Gr-DB-Ö12-E “Konuşmalarımız önce derslerle ilgiliydi ama sonra birbirimizi de tanıdık. Bazıları için bu iyi oldu. Özellikle çok konuşmayan bir arkadaşımız vardı. Onun başka taraflarını öğrendim.” görüşlerini belirtmiştir. Bir diğeri ise,

Gr-DJ-Ö14-E “Daha önceden sınıfta doğru dürüst nerdeyse konuşmadığımız bazı arkadaşlarımız vardı. Onlarla konuşunca tanıdık...” ifadelerini kullanmıştır.

Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasının sosyal alana yönelik katkıları/faydalarıyla ilgili olarak saptanan bir diğer alt başlık da **“Farklı kişilerle çalışma”**dır. Bu alt başlığa ilişkin belirlenen örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-DÖ-Ö8-K “Grupta daha önce hiç çalışmadığımız farklı kişilerle çalıştım. Aslında bunları biz seçmedik ve bu yüzden başlarda çok anlaşılamadık ama sonra alıştık.” diyerek, bir başkası,

Gr-DB-Ö3-E “Farklı olarak önceden çalışmadığımız arkadaşlarımızla çalıştık. Farklı arkadaşlarla aynı grupta çalışmak biraz zordu. Çünkü herkes kendi sözünün olmasını istiyor. Bir de değişik bir şey deyince önce herkes itiraz ediyordu ama sonradan düzeldi gibi...” diyerek ve bir başka öğrenci de,

Gr-DJ-Ö12-K “Gruplarda farklı arkadaşlarla çalıştık sonra yine farklı arkadaşlarla ayrı çalıştık. Bu hem zordu hem de tanımak açısından güzeldi.” sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulamasının sosyal alana ilişkin sağladığı katkıları/faydalarına yönelik yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bir alt temanın da **“Farklı fikirlere saygı duyma”** olduğu görülmektedir. Saptanan bu alt temayla ilgili olarak öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerden biri,

Gr-DÖ-Ö8-K “*Grup içinde arkadaşlarımızın söyledikleri bazen farklı geliyordu ama bunları dinliyorduk ve uygunsa yapıyorduk.*” demiştir. Bir diğer öğrenci,

Gr-DB-Ö11-E “*Farklı farklı düşünceler oluyordu. Mesela bir hikâye okurken herkes başka bir yorumda bulunuyordu ve soruları çözerken kafamız karışıyordu. Sonra sırasıyla söylenenleri dinledik ve uygun olanlara karar verdik.*” şeklinde düşüncelerini söylerken bir diğeri ise,

Gr-DJ-Ö15-K “*Herkes kendi fikrini söyledi sonuçta ve buna hakkı var...*” demiştir.

Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasının sosyal alana yönelik katkıları/faydalarıyla ilgili olarak saptanan bir diğer alt başlık da **“Birlikte karar verme”**dir. Bu alt başlığa ilişkin belirlenen örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-DÖ-Ö2-K “*Soruları çözerken hep birlikte karar verdik. Sırasıyla herkesin yaptığını kontrol ettik bazen birlikte karar verirken zor oldu. Bazı arkadaşlarımız kendi istediklerinin olmasını istediler ama onların dediğini yapınca başarılı olamadık ve sonra birlikte yaptık.*” sözleriyle düşüncelerini belirtmiştir Bir diğer öğrenci ise,

Gr-DB-Ö13-K “*Biz önceleri yalnız çalıştığımız için birlikte çalışarak karar vermeye alışkın değildik. Ama birlikte karar verince herkes daha az yoruluyor. Çünkü iyi bilen arkadaşlarımız bilmeyenlere öğretiyor.*” diyerek, bir başkası da,

Gr-DJ-Ö16-K “*Hep birlikte karar verdik sonuçta...*” diyerek düşündüklerini açıklamıştır.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulamasının sosyal alana ilişkin sağladığı katkıları/faydalarına yönelik yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bir alt temanın da **“Arkadaşlık kurma”** olduğu görülmektedir. Saptanan bu alt temayla ilgili olarak öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerden biri,

Gr-DÖ-Ö11-K “*Biz grupta çalıştığımız için birbirimizi tanıdık ve daha önce az tanıdığımız kişilerle de arkadaşlık yapmaya başladık. Neden bilmiyorum önceden konuşmadığımızı ben de...*” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Gr-DB-Ö6-K “Sınıfa bu yıl gelen bir arkadaşımız vardı. Kimse onunla çok konuşmuyordu. Bu çalışmada bizim grupta olduğu için onunla arkadaş olduk. Ben çok memnun oldum buna.” diyerek, bir başka öğrenci de,

Gr-DB-Ö17-E “Grup içinde birbirimizle çok şey paylaştık. Arkadaşlıklarımız daha iyi oldu. Grup çalışması bence bu yönden faydalıydı.” sözleriyle ve benzer olarak bir diğer öğrenci de,

Gr-DJ-Ö8-E “Arkadaşlarımızla birlikte çalışmak güzeldi. Hem birbirimize yardım ettik hem de birbirimizi daha iyi tanıdık. Çünkü derste sürekli öğretmeni dinlediğimiz için çok birbirimizi tanıyamıyorduk. Böyle olunca herkes arkadaşının bilmediği yanlarını da öğreniyor.” sözleriyle gruptaki çalışmaların arkadaşlıklar üzerindeki etkisini açıklamıştır.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin olarak kaynaklardan elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin verdiği yanıtlara genel olarak değerlendirildiğinde; bilişsel alana yönelik faydalarıyla ilgili olarak öğrencilerin işbirlikli öğretim tekniklerinin konuları öğrenmelerini kolaylaştırdığını, daha iyi anlamalarını, kavramalarını sağladığını, başarılarını artırdığını ve farkındalıklarını geliştirdiğini, fiillerle ilgili konuları anlamalarını sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu şekilde ders işlemenin öğretici ve eğitici olduğunu, derse daha çok katılmalarını sağladığını, sorumluluk lama konusunda destek verdiğini, kalıcı olarak öğrenmelerini sağladığını ve grupta farklı fikirler duyduklarını ve yaptıkları tartışmalarla kendilerini geliştirdiklerini söylemişlerdir. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasının sosyal alana yönelik katkılarına ilişkin olarak öğrencilerin söylediklerinin grupla uyumlu çalışmayı öğrenmelerini sağladığı, işbirliği yapma ve yardımlaşmalarını desteklediği, birbirleriyle daha iyi iletişim kurmalarına olanak verdiği, daha önce birlikte çalışmadıkları arkadaşlarıyla çalışarak birbirlerinin fikirlerine saygı duymayı öğrendiklerini söyledikleri saptanmıştır. Yine öğrenciler çalışırken, kararları alırken birlikte karar verdiklerini ve yeni arkadaşlıklar kurduklarını ya da var olan arkadaşlıklarını geliştirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin bu ana temaya yönelik olarak söylediklerinin öğrencilerin söyledikleriyle uyumlu olduğu ve desteklediği görülmektedir. Öğretmenlerden birinin,

Gr-DÖ-Öğrt “Çalışma boyunca birlikte çalıştıkları için daha kolay anlamaya başladılar. İlk başta bu onlara zor geldi ve alışmakta zorlandılar ancak sonrasında bir şekilde anlamayı öğrendiler. Birbirlerine yardım ettikleri için de daha kolay kavradılar ve anladılar. Sınıfta birkaç öğrenci vardı onların grupta sorun çıkaracağını düşünüyordum ama grupla çalışmayı ve kurallarına uymayı öğrendiler ve bu biraz ilginç oldu benim için. Yaptığım sınavlarda genel olarak sınıfın grupla çalıştıkları konularda daha başarılı olduğunu söyleyebilirim. Hatta bir iki öğrencim beklentimin de üzerindeydi. Grup içinde zamanla hem

daha iyi anlamayı hem de çalışmayı öğrendiler.” sözleriyle düşüncesini ifade etmiştir. Bir diğer uygulama öğretmeni ise,

Gr-DB-Öğrt “Öğrencilere yapılan bu çalışmanın pek çok farklı konuda faydası oldu. Öğrencilerin bu çalışmada konulara yönelik yaptıkları farklı etkinlikler ve birlikte çalışmaları onların daha kalıcı öğrenmesini sağladı. Bir de daha önceden bu şekilde uzun süre bir çalışma yapmadıkları için ilgilerini çekti ve başarılı olmak için gerçekten mücadele ettiler. Bu da onların daha çok çabalamasını ve dolayısıyla da öğrenmesini sağladı. Grupta başarısı düşük arkadaşlarını çalıştırdılar ve teneffüslerde bile soru çalıştılar. Bu doğrultuda işbirlikli öğretimin onların farklı alanlarına yönelik faydalarının olduğunu gördüm.” şeklindeki ifadesi öğrencilerin uygulamadan olumlu etkilendiğini ortaya koymaktadır. Diğer bir uygulama öğretmenin,

Gr-DJ-Öğrt “Bu çalışmanın sınıfımda yapılmasından gerçekten çok memnun oldum. Öğrenciler hem daha çok öğrendiler ve konuları anlayarak kavradılar hem de birlikte çalıştıkları için daha iyi anlamaya başladılar. Grupla çalışmayı öğrendiler ve birçok şeyi birlikte yaptılar biraz da uzun bir çalışma olunca birbirlerini daha iyi tanıdılar. Grupta birbirlerine destek vermeleri çok güzeldi. Birlikte çalışmak istemeyen öğrenciler bile birlikte çalışmaya başladılar ve anlaştılar. İlk başlarda bazı gruplarda az da olsa sorun vardı ama sonra bu aşıldı ve birlikte başarılı olmak için çabaladılar. Anlamakta zorlanan arkadaşlarına yardımcı oldular. Bu da birlikte öğreneceklerine inandıkları için gerçekleşti.” sözleriyle düşündüklerini ifade ettiği belirlenmiştir. Süreçle ilgili olarak yapılan gözlemlerde bu ana temaya ilişkin bilgilerin olduğu saptanmıştır. Bu gözlemler tarih sırasına uygun olarak aşağıda yer alacaktır.

Gz-Arş-DÖ-25.11.2019 “Öğrenciler gruplarda çalışırken artık daha fazla birbirlerine yardım ediyorlar. Bir öğrenci bir şeyi yapamadığında diğer öğrenciler hemen ona yardım ediyorlar. İlk başlarda kine göre daha uyumlular ve birbirlerini dinliyorlar.” **Gz-Öğrt-DB-03.12.2019** “Grup çalışmaları tam olarak artık yapılıyor ve konulara yönelik soruları daha kolay yapıyorlar. Arkadaşlıkları daha ön plana çıkıyor ve başarılı olmak için çabalıyorlar.” **Gz-Arş-DJ-18.12.2019** “Başlangıçta bazı gruplarda birlikte çalışmak istemeyenler ve durmadan şikâyet edenler vardı ama şimdi gayet uyumlu çalışıyorlar ve birbirlerinin öğrenmesi için her şeyi yapıyorlar. Özellikle başkanlar çok çabalıyor.” **Gz-Öğrt-DJ-25.12.2019** “Öğrencilerden biri anlamadığında diğerleri hemen yardımcı oluyor. Birlikte karar verdikten sonra devam ediyorlar.” **Gz-Arş-DB-31.12.2019** “Artık Başlangıçta anlamayanlar bile birlikte rahatlıkla çalışıyor. Grup olarak kaynaştılar gibi ve öğrenmelerini kontrol ediyorlar.”

Araştırmacı ve uygulama öğretmenlerinin notlarından elde edilen gözlem sonuçlarının da öğretmen ve öğrencilerin görüşleriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda işbirlikli öğretim tekniklerinin Türkçe dersinde uygulanmasının öğrencilerin bilişsel ve sosyal alanlardaki gelişmelerini olumlu etkilediğinin öğretmen ve araştırmacı görüşleriyle de ortaya konulduğu ifade edilebilir.

Türkçe dersinde işbirlikli tekniklerin uygulanmasında oluşan duyuşsal duruma ilişkin çözümlemeler.

Araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin analiz edilmesi sonucunda uygulamaya ilişkin olarak öğrencilerin duyuşsal durumlarını ifade ettikleri kodlamalar belirlenmiştir. Bu kodlamalar bir araya getirilerek “**Türkçe dersinde işbirlikli tekniklerin uygulanmasına ilişkin olarak öğrencilerin duyuşsal durumları**” teması oluşturulmuştur. Tablo 61’de bu ana tema altında oluşan alt temalar ve bu temaların elde edildiği kaynaklarla temalara ilişkin yükleme sayıları sunulmaktadır.

Tablo 61. *Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Uygulanmasına İlişkin Öğrencilerin Duyuşsal Durumlarına İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları*

	Veri kaynağı						Toplam
	Görüşme			Gözlem			
	Öğrenci		Öğrt.	Öğrt.	Arş.		
	DB	DÖ				DJ	
	f	f	f	f	f	f	f
Uygulamadan önce	56	56	52	10	6	1	181
- <i>Tedirgin olma</i>	13	12	13	2	1	-	41
- <i>Şaşırma</i>	10	11	12	2	1	-	36
- <i>Merak etme</i>	9	9	8	2	1	-	29
- <i>İsteksiz olma</i>	9	8	7	1	1	1	27
- <i>Korku hissetme</i>	5	6	4	-	-	-	15
- <i>Sıkıcı bulma</i>	4	5	3	2	1	-	
- <i>Zorlanma</i>	4	4	3	-	-	-	11
- <i>Kendine güvenmeme</i>	2	1	2	1	1	-	7
Uygulamadan sonra	55	62	50	15	12	5	199
- <i>Güzel bulma</i>	15	16	13	3	3	1	51
- <i>Özgüven hissetme</i>	10	14	13	2	1	1	41
- <i>İstekli olma</i>	9	11	7	3	3	1	34
- <i>Zevk/keyif alma</i>	8	8	6	3	2	1	30
- <i>Arkadaşlarına güvenme</i>	8	7	5	2	1	1	24
- <i>Sevme</i>	3	4	4	1	2	-	14
- <i>Olumlu tutum sahibi olma</i>	2	2	2	1	-	-	7
Toplam	111	118	102	25	18	6	380

Tablo 61’de, öğrencilerin duyuşsal durumlarına ilişkin yapılan görüşme ve gözlemler sonucunda tespit edilen kodlama ve yüklemeler bulunmaktadır. Öğrencilerin verdikleri yanıtların uygulamadan önce ve uygulamadan sonraya ilişkin olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda da belirlenen kodlamaların ana tema altında “**Uygulamadan önce**” ve “**Uygulamadan sonra**” olarak iki alt tema oluşturduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular

çerçevesinde öğrencilerin duyuşsal durumlarına ilişkin doğrudan alıntılarla daha net aktarılması uygun görülmüştür.

Uygulamadan önce öğrencilerin duyuşsal durumuna ilişkin görüşler.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin olarak öğrencilerin uygulamadan önceki duyuşsal durumlarına ilişkin olarak elde edilen bulgular sunulacaktır. Elde edilen veriler çözümlenirken uygulamanın yapılacağını öğrendiklerinde hissettiklerini ifade ettikleri kodlamalar bir araya getirilmiştir. Öğrencilerin uygulamanın yapılacağını duyduklarında hissettikleri sekiz başlık altında toplanmıştır. Bu alt başlıklar yükleme sayısına göre sırasıyla **“Tedirgin olma”, “Şaşırma”, “Merak etme”, “İsteksiz olma”, “Korku duyma”, “Sıkıcı bulma”, “Zorlanma”, “Kendine güvenmeme”** olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin uygulamadan önceki duyuşsal durumlarına ilişkin yapılan kodlamaların en fazla **“Tedirgin olma”** alt temasında toplandığı saptanmıştır. Öğrenciler yapılacak çalışmaların kendilerini tedirgin ettiğini ifade etmişler ve bununla ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu alt temaya ilişkin olarak düşüncelerini yansıtan cümlelerden örnekler aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerden birinin,

Gr-DÖ-Ö3-K *“Bize bu çalışma ilk söylendiğinde kendimi çok tedirgin hissettim. Çünkü daha önce böyle bir çalışmayı sınıfta yapmamıştık. Sanki çok zor olacakmış gibime geldi.”* sözleriyle yaşadığı tedirginliği dile getirmiştir. Bir diğer öğrenci ise,

Gr-DÖ-Ö16-E *“Öğretmen bize söylediğinde kendimi tedirgin ve gergin hissettim. Diğer öğrencilerle birlikte çalışacağımı duymak beni rahatsız etti ama...”* diyerek, bir diğeri de,

Gr-DB-Ö12-E *“Arkadaşlarımızla bunu ilk duyduğumuzda aramızda konuştuk. Bu konuda çoğumuzun bilgisi olmadığı için tedirgin olduk ve nasıl yapılacağına ilişkin fikir yürüttük.”* sözleriyle düşüncelerini açıklamıştır. Bir başka öğrencinin tedirginliğini şu sözlerle,

Gr-DJ-Ö10-E *“İlk başta hem çekindim hem de tedirgin oldum. Ben çok konuşmayı sevmediğim için grupta çalışmak zor gibi gelmişti...”* ifade etmiştir.

Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasına yönelik olarak öğrencilerin uygulama öncesindeki duyuşsal durumlarına ilişkin olarak belirlenen bir alt başlığın da **“Şaşırma”** olduğu saptanmıştır. Bu başlığa yönelik olarak görüşlerini belirten bir öğrencinin,

Gr-DÖ-Ö10-K “Bu uygulamanın yapılacağını duyduğumda gerçekten çok şaşırdım. Ama uygulama başlayınca kendimi şanslı hissettim.” şeklinde dile getirdiği belirlenmiştir. Bir diğer öğrencinin,

Gr-DB-Ö13-K “Uygulama ile ilgili ilk bilgileri öğrendiğimizde bana oldukça şaşırtıcı geldi. Bunun gibi bir şeyi daha önce tam olarak bilmiyordum ve okulumuzda yapılmamıştı.” sözleriyle, bir diğerinin de,

Gr-DJ-Ö17-E “Sınıfta duyunca hepimiz çok şaşırdık ve aramızda konuştuk. Nasıl olacağını bilmediğimiz için...” sözleriyle düşüncelerini açıkladığı tespit edilmiştir.

Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasına yönelik olarak öğrencilerin uygulama öncesindeki duyuşsal durumlarına ilişkin olarak belirlenen bir diğer alt temanın da “**Merak etme**” olduğu belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak görüşlerini belirten bir öğrencinin,

Gr-DÖ-Ö8-K “Aslında en çok nasıl yapılacağını merak ettim ve arkadaşlarım da merak etti.” dediği, bir başkasının,

Gr-DB-Ö18-K “Sınıfta öğretmen söylediğinde çok merak ettim nasıl yapılacağını. Sonra grupta kimlerle çalışacağımı da merak ettim tabii ki..” dediği ve bir diğer öğrencinin de

Gr-DJ-Ö11-K “Sanırım bu konuda en çok merak ettiğim şey nasıl yapılacağıydı. Arkadaşlarım da bunu merak etti. Bize ne yapacağımız anlatılana kadar da merak ettim açıkçası...” dediği belirlenmiştir.

Uygulama öncesindeki öğrencilerin duyuşsal durumlarına ilişkin olarak oluşturulan bir diğer alt tema “**İsteksiz olma**” olarak saptanmıştır. Buna yönelik olarak kodlamalarda tespit edilen öğrenci görüşleri aşağıda örnek ifadelerle verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-DÖ-Ö1-K “Bu tür bir çalışmayı daha önce bilmediğim için aslında yapılmasını istemedim ve çok da istekli değildim ama...” sözleriyle hissettikleri belirtmiştir. Aynı konuda başka bir öğrenci de,

Gr-DB-Ö12-E “Bu bizim için yeni bir çalışma olduğu için arkadaşlarım da ben de çoğunlukla başlarda isteksizdik. Sonra başlayınca bu değişti.” sözleriyle düşüncelerini ifade etmiş, bir başkası da,

Gr-DJ-Ö14-E “Ben başarılı olamayacağımı düşündüğüm için yapılmasını istemedim önceleri...” diyerek kendini ifade etmiştir.

Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasına yönelik olarak öğrencilerin uygulama öncesindeki duyuşsal durumlarına ilişkin olarak belirlenen bir diğer alt temanın da **“Korku duyma”** olduğu belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak görüşlerini belirten bir öğrencinin,

Gr-DÖ-Ö3-K *“Ben ilk duyduğumda biraz korktum açıkçası ve arkadaşlarla nasıl çalışacağımızı bilemedim.”* dediği, bir başkasının yaşadığı korkuyu,

Gr-DB-Ö17-E *“...bu çeşit hiç çalışmadığımız için korktum doğal olarak...”* sözleriyle dile getirdiği ve yine bir başkasının da

Gr-DJ-Ö12-K *“Hiç bilmediğimiz bir şeydi ve ilk olarak bu çalışmanın yapılmasından korktum ve çalışırken de ya yanlış yaparsam diye korktum. Sonuçta sınıfta rezil olacağımı düşündüm ama...”* diyerek duygularını açıkladığı saptanmıştır.

Uygulama öncesine yönelik olarak öğrencilerin duyuşsal durumlarıyla ilgili saptanan alt temalardan biri de **“Sıkıcı bulma”**dır. Bu alt temaya ilişkin belirlenen kodlamalarda yer alan öğrenci görüşlerine örnek teşkil eden cümleler aşağıda sunulmuştur. Bir öğrenci,

Gr-DÖ-Ö8-K *“Ben Türkçe dersinde çok başarılı olmadığım için dersi zaten sıkıcı buluyordum. Hatta Türkçe dersine katılmayı bile çok istemiyordum. Bu yüzden öğretmenimiz çalışmayı anlatınca da sıkıcı olacağını düşündüm.”* demiştir. Bir diğeri ise,

Gr-DB-Ö6-K *“Türkçe bazen bana sıkıcı geliyordu. Özellikle de dil bilgisi konuları. Yapamayacağımı düşündüğüm için de sıkılıyordum. Bu çalışmanın da aynı olacağını sandığım için sıkıcı olur diye tahmin ettim. Ama şimdi öyle düşünmüyorum elbette.”* diyerek, bir diğeri de

Gr-DJ-Ö18-E *“Önce farklı kişilerle grup çalışması yapacağımızı duydum ve bu bana hem zor hem de sıkıcı geldi. Seçmediğim arkadaşlarla sürekli birlikte çalışma fikri çok sıkıcıydı ve istemedim başta.”* diyerek uygulama öncesine ilişkin duygularını açıklamıştır.

Uygulama öncesi öğrencilerin duyuşsal durumlarına ilişkin bir diğer alt temanın da **“Zorlanma”** olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya kaynaklık eden bir öğrenci,

Gr-DÖ-Ö16-E *“Bunun bizi zorlayacağını düşündüm ve sanki bilmediğimiz bir konu çok zor olacakmış gibi geldi.”* demiştir. Bir başkası da,

Gr-DB-Ö15-K *“İlk anlatılınca karmaşık geldiği için zor olacağını sandım.”* sözleriyle düşüncelerini dile getirmiş ve yine bir diğer öğrenci de,

Gr-DJ-Ö3-E “Bazı arkadaşlarımın bu çalışmaya katılmak istemediklerini duyunca ben de zor olacağı kaygısına kapıldım.” diyerek zor olacağına ilişkin düşüncelerini belirtmiştir.

Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasına yönelik olarak öğrencilerin uygulama öncesindeki duyuşsal durumlarına ilişkin olarak belirlenen bir diğer alt temanın da “**Kendine güvenmeme**” olduğu belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak görüşlerini belirten bir öğrencinin,

Gr-DÖ-Ö1-K “Bu çalışmanın sonunda başarılı olacağıma çok inanmadım ve bu yüzden...” dediği, bir diğerinin,

Gr-DB-Ö5-E “Bilmediğimiz için kendime çok da güvenmedim ve gruplardaki çalışmalarda biraz geride kaldım ilk önce ama...” dediği ve başka bir öğrencinin aynı alt temaya yönelik olarak

Gr-DJ-Ö17-E “Arkadaşlarımın bu çalışmayla ilgili söylediklerinden dolayı bunu yapabileceğim konusunda güvensizlik duydum. Başka arkadaşlarım da böyle düşündüler.” sözleriyle duygularını dile getirmiştir.

Öğrencilerin uygulama başlamadan önceki duyuşsal durumlarına yönelik elde edilen verilerde aslında tam olarak neyle karşılaşacaklarını bilmemelerinin etkisi olduğu ve çok zor olacağına ilişkin ön yargılarının etkili olduğu görülmektedir. Bu belirsizlik onlarda karmaşık duyguların yaşanmasına neden olmuş biraz da ürkütmüştür. İşbirlikli çalışmaların sınıflarda çok fazla uygulanmaması bu duruma neden olarak gösterilebilir.

Uygulamadan sonra öğrencilerin duyuşsal durumuna ilişkin görüşler.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin olarak öğrencilerin duyuşsal durumları ana temasının bir diğer alt teması da öğrencilerin uygulamadan sonraki duyuşsal durumlarını ortaya koymaya yöneliktir. Aslında bu durum uygulanan yöntemlerin öğrencilerin önceki duygularına göre neler hissettiğini ve sürecin onlarda ne gibi farklılıklar oluşturduğunu sergilemektedir. Öğrencilerin uygulamalardan sonra neler hissettikleri nitel verilerin analizi sonucunda yedi başlık altında belirlenmiş ve en fazla kodlama yapılandırılarak sıralı bir şekilde ifade edilmiştir. Bu alt temaya ilişkin başlıkların “**Güzel bulma**”, “**Özgüven hissetme**”, “**İstekli olma**”, “**Zevk/keyif alma**”, “**Arkadaşlarına güvenme**”, “**Sevme**”, “**Olumlu tutum sahibi olma**” şeklinde ifade edilmektedir.

İşbirlikli yöntemlerin uygulanmasından sonra öğrencilerin duyuşsal durumlarına yönelik olarak en çok yükleme yaptıkları alt temanın “**Güzel bulma**” olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenciler çalışmayı genel olarak beğenmişler ve güzel olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Güzel bulma alt başlığına ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur. Bir öğrencinin düşüncelerini,

Gr-DÖ-Ö5-E “*Türkçe dersini böyle işleyince grupta çalışmanın daha güzel olduğunu düşündüm.*” sözleriyle açıkladığı görülmektedir. Bir başka öğrenci, ,

Gr-DB-Ö12-E “*Uygulama bence gerçekten çok güzeldi. Ben bittiği için üzülüm.*” şeklinde duygularını ifade ettiği ve bir diğerinin,

Gr-DB-Ö14-E “*Uygulamada grupta çalışmak çok güzeldi. Birlikte öğrenmek çok hoşuma gitti. Diğer gruplardaki arkadaşlarımla yarışmak, kazanmak için çabalamak da güzeldi.*” diyerek ve yine bir başkasının,

Gr-DJ-Ö18-E “*Çok çok hoşuma gittiğini belirtiyim. Özellikle yaptığımız sunumlar çok güzel ve öğreticiydi.*” şeklinde kendi duygularını dile getirdiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin uygulamanın sonrasında duygularının neler olduğuna ilişkin bir başka alt başlığın da “**Özgüven hissetme**” olduğu görülmüştür. Bu alt başlığa ilişkin öğrenci örnek ifadeleri aşağıda alıntılar halinde sunulmuştur. Bir öğrencinin,

Gr-DÖ-Ö2-K “*Önceden derste kendime güvenmediğim için parmak kaldırmıyordum. Aslında çoğunlukla biliyordum da cevapları ama çekiniyordum yanlışsa diye. Bu çalışmada sürekli aktif olduğumuz için alıştım ve yanlış yapmaktan da korkmuyorum.*” diyerek, diğer bir öğrenci,

Gr-DÖ-Ö3-K “*...soruları gittikçe daha kolay yapabildiğimi fark ettim. Bu kendime güven duymamı sağladı. Grupta da daha aktif olduğum için...*” diyerek uygulamadan sonra kendi duygularındaki değişimleri ifade etmiştir. Bir başka öğrenci ise,

Gr-DB-Ö8-E “*Derse daha fazla katılım ve sorulara parmak kaldırma konusunda güvenim arttı. Bu sayede artık çekingenliğim azaldı ve bu çok iyi oldu benim için.*” demiştir. Bir diğer öğrencinin,

Gr-DJ-Ö10-E “*Önceden derse katılmak konusunda çok daha fazla çekiniyordum. Konuları öğrendikçe bu çekingenliğim gitti. Kendime daha fazla güvenmeye başladım ve...*” diyerek görüşlerini açıklamış ve yine bir diğer öğrenci de

Gr-DJ-Ö13-E “*Önceden derste dinlemeyi tercih ediyordum ve öğretmen kaldırmadıkça sorulara cevap vermiyordum. Şimdi eskisine göre çok daha fazla katılıyorum ve bu sayede de güven duydum kendime.*” sözleriyle düşüncelerini belirtmiştir.

Uygulamaların sonrasında öğrencilerin duyuşsal durumlarına ilişkin kodlanan alt temalardan biri de “İstekli olma”dır. Bu alt temaya yönelik olarak bir öğrencinin,

Gr-DÖ-Ö1-K “Uygulama başlamadan önce bazı şeyleri yapamayacağımı düşünüyordum ve bu yüzden katılmak istemedim ama grupta çalışmaya başlayınca derse katılmak ve başarılı olmak için daha istekli oldum.” diyerek, diğer bir öğrenci ise,

Gr-DB-Ö16-E “Aslında sınıfta başlangıçta çoğu arkadaşım grupla çalışmak istemiyordu ama sonra fikirleri değişti. Benim de değişti.” diyerek ve bir başkası ise,

Gr-DJ-Ö12-K “İlk önce birlikte çalışacağımızdan dolayı biraz çekindim ama sonra grubumuzdaki çalışmalara kendi isteğimle katıldım.” diyerek kendini ifade etmiştir.

Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasına ilişkin olarak belirlenen öğrencilerin duyuşsal durumu ana temasının alt teması olan öğrencilerin uygulamadan sonraki duyuşsal durumlarına ilişkin bir başka başlığın da “Zevk/keyif alma”dır. Bu alt başlığa yönelik olarak öğrenci görüşlerinden örnek cümleler aşağıda sunulmaktadır. Bir öğrencinin,

Gr-DÖ-Ö10-K “Öğrenme süreci normalden çok daha fazla eğlenceliydi bence ve hepimiz grupla çalıştığımız için zevk aldık.” sözleriyle bir diğeri,

Gr-DB-Ö13-K “Hem çok hoş ve eğlenceli hem de keyif aldığımız bir uygulamaydı. Grup olarak yapınca çok sıkılmıyorsunuz.” sözleriyle, bir başkası,

Gr-DJ-Ö14-E “Sanırım yaptığım en zevkli çalışmalardan biriydi bu ve benim için oldukça eğlenceliydi. Arkadaşlarımızla çalışmak hoşuma gitti.” ve yine başka bir öğrencinin ise,

Gr-DJ-Ö16-K “Bu çalışmadan ben zevk aldım ve arkadaşlarımla çok eğlendim. Aslında başta böyle düşünmemiştim ama böyle ders işlemek hem farklı hem de çok eğlenceliydi.” şeklindeki sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğrencilerin uygulamanın sonrasında duygularının neler olduğuna ilişkin bir başka alt başlığın da “Arkadaşlarına güvenme” olduğu görülmüştür. Bu alt başlığa ilişkin öğrenci örnek ifadeleri aşağıda alıntılar halinde sunulmuştur. Bir öğrencinin,

Gr-DÖ-Ö5-E “İlk başta arkadaşlarımla birlikte çalışma konusunda onlara çok güvenmedim ama sonra çalıştıkça birlikte çabaladık ve onlara daha fazla güvenim arttı.” diyerek, bir başka öğrenci de,

Gr-DB-Ö14-E “Ben birlikte çalışınca hem kendime hem de grubumdakilere güvendim ve beraber öğrendik sonuçta.” diyerek, bir diğeri de,

Gr-DJ-Ö7-E “*Ben yaptıkça birlikte başarılı olacağımıza güvendim.*” sözleriyle düşüncelerini açıklamıştır.

Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasına ilişkin olarak belirlenen öğrencilerin duyuşsal durumu ana temasının alt teması olan öğrencilerin uygulamadan sonraki duyuşsal durumlarına ilişki bir başka başlığın da “**Sevme**”dir. Bu alt başlığa yönelik olarak öğrenci görüşlerinden örnek cümleler aşağıda sunulmaktadır. Bir öğrencinin,

Gr-DÖ-Ö3-K “*Önceden ben Türkçeyi çok fazla sevmiyordum. Karışık ve zor gibiydi ama şimdi daha çok seviyorum.*” diyerek, bir başka öğrenci,

Gr-DB-Ö9-K “*Türkçe dersine daha çok çalışmamızı ve sevmemizi sağladı.*” diyerek bir başka öğrenci,

Gr-DJ-Ö16-K “*Ben böyle grupta öğrenmeyi sevdim. Aslında Türkçenin diğer konularını da hep böyle birlikte öğrenseydik.*” diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

Öğrencilerin uygulamanın sonrasında duygularının neler olduğuna ilişkin bir başka alt başlığın da “**Olumlu tutum sahibi olma**” olduğu görülmüştür. Bu alt başlığa ilişkin öğrenci örnek ifadeleri aşağıda alıntılar halinde sunulmuştur. Bir öğrencinin,

Gr-DÖ-Ö12-E “*Türkçeye karşı duygularım değişti ve bence olumlu yönde tutumlar geliştirdik.*” sözleriyle, bir başkasının,

Gr-DB-Ö3-E “*...tutumlarımız da farklılaştı.*” diyerek ve bir diğeri de,

Gr-DJ-Ö13-E “*...bence öğrenmeyle ilgili tutum, duygu ve düşüncelerimiz daha olumlu...*” diyerek kendi fikrini belirtmiştir.

Öğrencilerin uygulamanın öncesinde ve sonrasındaki duyuşsal durumlarına ilişkin görüşler birlikte değerlendirildiğinde; uygulamadan önce nasıl olacağını bilmedikleri için olumsuz olarak düşünülebilecek farklı duygulara sahip oldukları ama sonrasında bu duyguların olumlu hale geldiği görülmektedir. Uygulamadan sonra öğrencilerin uygulamayı güzel ve keyifli buldukları ve severek etkinliklere katıldıkları belirlenmiştir. Ayrıca başarılm oldukça ve öğrendikçe özgüvenlerinin arttığını, isteyerek çalışmalara katıldıklarını, arkadaşlarına daha çok güvendikleri ve Türkçe dersine ilişkin olumlu anlamda tutuma sahip olduklarını ifade ettikleri saptanmıştır.

Öğrencilerin uygulama sonrasına ilişkin bu pozitif düşünceleri, işbirlikli öğretim tekniklerinin öğrencileri daha verimli olarak çalışmalara katılmaları yönünde desteklediği şeklinde yorumlanabilir. Bu konuda öğretmen görüşlerinin ve yapılan gözlemlerdeki

kodlamaların da öğrenci görüşleriyle paralel olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin birinin bu konuda,

Gr-DÖ-Öğrt “Öğrencilerin süreçte derse karşı daha pozitif olduklarını ve olumlu bir tutuma sahip olduklarını söyleyebilirim. Başarılı oldukça ‘Yapabiliyorum’ duygusunu yaşadılar bu da onların derse severek, isteyerek katılmalarını, kendilerine güvenmelerini sağladı.” şeklindeki görüşü ile bir diğer öğretmenin

Gr-DB-Öğrt “Öğrenciler bu çalışmadan önce derse katılma konusunda çekingendiler ama şimdi sanki birbirleriyle yarışıyorlar. Kendilerine soru sormamadan rahatsız olan öğrenciler derse kendiliklerinden katılmaya başladı. Öz güvenleri gelişti. Grup çalışmalarında önceleri değil ama sonraları eğlendiklerini ve hırslandıklarını gördüm.” diyerek belirtmiştir. Öğretmenlerden bir diğerinin ise bu temaya yönelik olarak,

Gr-Öğrt “Öğrenciler grupta çalışmayı öğrendiler ve mutlu oldular. Çünkü başardılar ve eğlendiler. Farklı bir tecrübeye de sahip oldular ama ilk başlarda tedirgindiler. İlk önce söylediğimde çoğu çekindi, yapmak istemedi, grup arkadaşlarını benimsemedi ama sonra alıştı.” sözleriyle düşüncelerini açıklamıştır. Bu konudaki gözlem raporları incelendiğinde ise,

Gz-Öğrt-DÖ-12.11.2019 “Öğrenciler birlikte çalışma konusundaki tedirginlerini gittikçe aşıyorlar ve süreç geçtikçe daha olumlu bir tutuma sahip olacaklar.” **Gz-Arş-DB-**

13.11-2019 “Öğrenciler artık kendileri çalışmayı yapmaya başladı ve birlikte çalışmaya alıştı ve eğleniyorlar arada gülüyorlar. Aslında çok çabalıyorlar ve öncelikle daha fazla parmak kaldırıyorlar. Derste birbirlerine karşı daha fazla toleranslılar. Öğretmen de öğrencilerin derse daha fazla katılmaları için onları için onları destekliyor ve gerekli dönütleri veriyor.”

Gz-Öğrt-DB-27.11.2019 “Öğrenciler artık severek katılıyorlar. Sorumluluklarını yerine getiriyorlar. Arkadaşlarıyla çalışmaktan hoşlanıyorlar ve öğrendikçe ve başarılı oldukça öz güvenleri artıyor. Kendilerinden daha eminler ve sorulara daha çok parmak kaldırıyorlar.”

Gz-Öğrt-DJ-28.11.2019 “Öğrenciler grupta çalışırken oldukça neşeliler ve zevk alıyorlar”

Gz-Arş-DÖ-02.12.2019 “Çalışma ilerledikçe öğrenciler grupta çalışmayı daha iyi gerçekleştiriyor ve uyumlulaşıyorlar. Konuları daha net kavradıkça daha çok derse katılıyorlar ve bundan da hoşlanıyorlar.” şeklinde gözlemlerin olduğu saptanmıştır. Bu görüşler öğrenci ve öğretmen görüşleri ile tutarlılık sergilemektedir.

Öğrenci, öğretmen görüşleri ve gözlem raporları birlikte ele alındığında öğrencilerin uygulamadan önce tedirginlik ve şaşkınlık yaşadıkları, uygulamanın nasıl olacağını merak ettikleri ve bunu tam bilmedikleri için de isteksizlik hissettikleri, Başarısız olmaktan korktukları saptanmıştır. Bu çalışmanın grupta yapılmasının onlar için sıkıcı olabileceğini ve

onları zorlayacağını düşündükleri, bu yüzden de çalışmayı yapmak için kendilerine yeterince güvenmedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin hissettiği bu olumsuz düşüncelerin uygulamadan sonra değiştiği görülmektedir. Uygulamadan sonra ise işbirlikli öğretimi güzel ve zevkli buldukları, kendilerine güvendikleri, gruba çalışmanın onlar için keyifli hale geldiği, arkadaşlarıyla güvenli bir çalışma yaptıkları, isteyerek öğrenme etkinliklerine katıldıkları ve bu şekilde çalışmayı sevdikleri, grup çalışmalarına ve Türkçe dersine karşı daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri ve gözlem raporları da bu bilgilerle uyumluluk göstermektedir.

Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanma sürecinde yaşanan problem durumlara ilişkin çözümlemeler.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinden elde edilen bulgularda işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanması sürecinde ortaya bazı problemler çıktığı belirlenmiştir. Bu problem durumlarına yönelik yapılan kodlama ve yüklemeler dikkate alınarak “**Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanma sürecinde problem yaşanan durumlar**” ana teması oluşturulmuştur. Öğrenci, öğretmen görüşmeleri ve gözlem raporlarından elde edilen tüm bulgular detaylı olarak incelenmiş ve problem durumlarının iki alt temada toplandığı görülmüştür.

Tablo 62. *Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Uygulanmasında Yaşanan Problem Durumlarına İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları*

	Veri kaynağı						Toplam
	Görüşme				Gözlem		
	Öğrenci		Öğrt		Öğrt.	Arş.	
	DB	DÖ	DJ				
	f	f	f	f			
Gruba bağlı problemler	26	24	22	12	5	2	91
-Kendi arkadaşlarıyla çalışmak isteme	9	8	7	3	1	1	29
-Grup çalışmasını istememe	6	6	5	2	1	-	20
-Anlaşamama	5	4	5	2	1	-	17
- Grup çalışmalarına katılmama	4	4	4	2	1	-	15
-Sorumluluklarını savsaklama	2	2	1	3	1	1	10
Ortama bağlı problemler	17	15	17	5	4	2	60
-Gürültü	11	10	9	3	3	1	37
-Zaman kısıtlaması	6	5	8	2	1	1	23
Toplam	43	39	39	17	9	4	151

Tablo 62’ye bakıldığında uygulama sürecinde problem yaşanan durumların iki alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temaların “**Gruba bağlı problemler**” ve “**Ortama bağlı problemler**” şeklinde oluştuğu belirlenmiştir. Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasında yaşanan problem durumlarına ilişkin olarak örnek ifadeler aşağıda sunulmaktadır.

Gruba bağılı problem durumlarına ilişkin görüşler.

Çalışmaya ilişkin nitel verilerden elde edilen bulguların detaylı analizi sonucunda gruba bağılı olarak yaşanan problem durumlarının kendi içinde beş alt temaya ayrıldığı belirlenmiştir. Bu alt temaların yapılan kodlama ve yükleme sayılarına göre en fazla olandan başlamak suretiyle “**Kendi arkadaşlarıyla çalışmak isteme**”, “**Grup çalışmasını istememe**”, “**Anlaşamama**”, “**Grup çalışmalarına katılmama**”, “**Sorumluluklarını savsaklama**” şeklinde sıralandığı saptanmıştır.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasında gruba bağılı olarak ortaya çıkan problemler arasında en fazla yüklemeye sahip olanının “**Kendi arkadaşlarıyla çalışmak isteme**” olduğu tespit edilmiştir. Bu alt başlık altında çözümlemelere kaynaklık eden örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerden birinin,

Gr-DÖ-Ö8-K “*Grupta çalışırken aslında kendi seçtiğimiz arkadaşların olmasını daha çok isterdim. Aslında sadece ben değil birçok kişi istedi, bu yüzden oluşturulan gruplara itiraz edildi*” diyerek, bir başkasının,

Gr-DB-Ö16-E “*Herkes kendi arkadaşıyla aynı grupta olmak istediği için başlangıçta biraz sorun oldu ve öğretmene başka gruba geçmek istediklerini söyleyenler bile oldu ama...*” diyerek, bir diğeri ise,

Gr-DJ-Ö3-E “*Arkadaşlarımızdan biri sürekli şikâyet etti kendi arkadaşlarıyla çalışmak için. Sadece kızlarla çalışmak istiyormuş. Öğretmen onunla konuşunca şikâyeti bıraktı.*” diyerek düşüncelerini açıklamıştır.

İşbirlikli öğrenmem yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin gruba bağılı olarak yaşanan bir diğeri problem durumunun “**Grup çalışmasını istememe**” olduğu görülmüştür. Bu alt başlığa ilişkin öğrenci örnek ifadeleri aşağıda alıntılar halinde sunulmuştur. Bir öğrencinin,

Gr-DÖ-Ö5-E “*Gruplar oluşturulduktan sonra bazı arkadaşlarımız grupla çalışmak istemediklerini söylediler ama sonra alıştılar.*” diyerek, bir diğeri,

Gr-DB-Ö10-K “*Daha önce böyle bir çalışma yapmadığımız için ben yalnız daha başarılı olurum diye düşündüm. Sonradan bu fikrim değişti.*” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Bir başka öğrenci ise,

Gr-DJ-Ö1-K “*Birkaç öğrenci gruptaki etkinlikleri tek başına yapmak istedi, soruları yalnız çözmeye kalktı ama öğretmen bunlara izin vermedi ve birlikte çalışıldı.*” sözleriyle duruma ilişkin düşüncelerini ifade etmiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasında gruba bağlı olarak ortaya çıkan problemlerden birinin de **“Anlaşamama”** olduğu tespit edilmiştir. Bu alt başlık altında çözümlemelere kaynaklık eden örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerden birinin,

Gr-DÖ-Ö14-E *“Grup oluşturulurken önceden bizlere sorulmadığı için bazı arkadaşlarımızla anlaşımadık. Zaten önceden de anlaşıyorduk. Ama biraz zaman geçince mecburen anlaşmaya başladık. İlk başta tartışmalar oluyordu sonra olmadı.”* sözleriyle, bir diğer öğrenci,

Gr-DB-Ö7-K *“Önceden gruptaki arkadaşlarla hiç geçinemiyorduk. Sürekli yapılacaklar konusunda kavga ediyorduk. Gruptaki iki kişi kendi dediklerinin olması için laf yarışına giriyordu.”* diyerek, bir başka öğrenci ise,

Gr-DJ-Ö13-E *“Gruptaki arkadaşlarımızla birlikte çalışmakta ve anlamakta önceleri zorlandık ve sürekli herkes itiraz etti ama sonra aramız düzeldi.”* sözleriyle grup çalışmasının ilk başladığı süreçte yaşadıkları anlaşmazlık durumlarını ifade etmiştir. Ama genel olarak süreç ilerledikçe anlaşmazlıkların çözümlendiği görülmektedir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasında gruba bağlı yaşanan problemlere ilişkin oluşturulan alt başlıklardan biri **“Grup çalışmalarına katılmama”**dır. Bu alt başlığın oluşmasına kaynaklık eden görüşlerden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur. Bir öğrenci,

Gr-DÖ-Ö11-K *“Grupta yapılan çalışmalara bazı arkadaşlar az katıldı ya da katılmak istemedi.”* diyerek, bir başka öğrenci,

Gr-DB-Ö17-E *“Gruptaki bazı arkadaşlarımız çalışmaları başlangıçta yapmak istemedi. Hatta kendi kâğıtlarını bile doldurmaya üşendiler ama sonra yaptılar.”* diyerek, bir diğer öğrenci de

Gr-DJ-Ö9-E *“Aslında bazı arkadaşlarımız kendilerine güvenmedikleri için çalışmalara katılmak istemedi ve grupta sorun çıkardı.”* diyerek arkadaşlarının grup çalışmalarına katılmamak istemelerini ifade etmiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasında gruba bağlı yaşanan problemlere ilişkin oluşturulan alt başlıklardan biri **“Sorumluluklarını savsaklama”**dır. Bu alt başlığın oluşmasına kaynaklık eden görüşlerden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur. Bir öğrenci,

Gr-DÖ-Ö14-E *“Başlarda bazı arkadaşlarımız kendi sorumluluklarının yapmadı ve başkanın yapmasını istedi.”* sözleriyle, bir diğeri,

Gr-DB-Ö6-K *“Mesela bir araştırma yapılması gerekiyordu veya kitaptaki bir yerin incelenmesi gerekiyordu. Bazı arkadaşlar hiçbir şey yapmak istemiyordu ve sonradan da yapmış gibi davranıyordu.”* diyerek, yine bir diğeri de

Gr-DJ-Ö17-E “...sadece başlarda oldu ama bazen kendilerinin işlerini bile yapmayanlar oldu ve bunları şikâyet edince de kavga ettiler. Ama bence kendilerine zarar verdiler.” sözleriyle süreçte yaşanan problemleri ifade etmişlerdir.

Ortama bağlı problem durumlarına ilişkin görüşler.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasında yaşanan problem durumlarına ilişkin olarak alt temalarından bir diğeri de “**Ortama bağlı problemler**”dir. Bu alt tema kendi içinde “**Gürültü**” ve “**Zaman kısıtlaması**” olmak üzere iki alt gruba ayrılmıştır.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasında ortama bağlı problem durumlarına yönelik olarak yüklemenin en fazla yapılanının “**Gürültü**” olduğu belirlenmiştir. Bu alt başlığa kaynaklık eden kodlamalara ilişkin örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir. Gürültü ile ilgili olarak bir öğrenci,

Gr-DÖ-Ö7-E “Gruplarda çalışırken biraz gürültü oldu ve ben konuşulanları anlamakta zorlandım. Özellikle ilk başlarda gruplarda herkesin sesi çok çıkıyordu ve bu ses hepimizi rahatsız etti. Bu özellikle ilk başlarda daha çok oldu.” sözleriyle, bir diğer öğrenci,

Gr-DB-Ö16-E “Gürültü oldu biraz. Gruplarda bağırarak çalışanlar oldu. Öğretmen uyarınca azaldı ama sonra yine oldu” sözleriyle, başka bir öğrenci ise,

Gr-DJ-Ö17-E “Sınıfta en çok gürültü ve ses problemleri oldu. Gruplarda çalışırken sınıfın birazcık daha sessiz olarak çalışması gerekiyordu. Kendi çalışmamıza bazen odaklanmakta zorlandık.” şeklinde sözleriyle gürültü problemini belirtmiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasında ortama bağlı problem durumlarına yönelik olarak yüklemenin en fazla yapılanının “**Zaman sıkıntısı**” olduğu belirlenmiştir. Bu alt başlığa kaynaklık eden kodlamalara ilişkin örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir. Bu konuda görüşünü belirten bir öğrenci,

Gr-DÖ-Ö10-K “Biz başlangıçta çalışma kâğıtlarını falana zamanında tam bitiremiyorduk ve teneffüslerde de çalışıyorduk ama sonra hızlandık ve hatta tekrar edecek zamanımız bile kaldı.” şeklindeki sözleriyle, bir başka öğrencinin,

Gr-DB-Ö16-E “Zamanı kullanma konusunda başlarda çok iyi değildik ve bazen yetiştiremedik. Ama sonra daha iyi olduk.” şeklindeki sözleriyle, bir diğer öğrenci de,

Gr-DJ-Ö1-K “Zaman bence başlarda daha uzun olabilirdi. Ben yaptım ama bir iki arkadaşımız çalışmayı tamamlamakta çok zorlandı. Zaten yavaş okudukları için. Onlara biz yardım ettik ancak öyle bitirebildiler.” diyerek zaman sıkıntısını dile getirmişlerdir.

Uygulama sürecinde yaşanan problem durumlarına yönelik olarak uygulama öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında bir öğretmenin,

Gr-DÖ-Öğrt “Öğrenciler daha önce iyi anlaştıkları arkadaşlarıyla birlikte çalışmak istediler ve gruptakileri durmadan şikâyet ederek istedikleri gruplara geçmeye çalıştılar ama yaklaşık iki haftadan sonra bunu bıraktılar. Sonra alıştılar ve birlikte çalıştılar. Bazı öğrenciler üzerlerine düşeni yapmak istemedi ve başkasının yapması için çabaladılar sonra kendilerine uyarı yapınca çalıştılar. En büyük sorunlardan biri de bence gürültüydü. Özellikle başlarda öğrenciler uyum sağlamakta da zorlandıkları için çok gürültülü çalıştılar ama sonra bu azaldı.” sözleriyle uygulamanın başlarında sorunların daha fazla olduğunu belirtmiştir. Bir diğer öğretmen,

Gr-DB-Öğrt “Bazı öğrenciler ilkokul birden itibaren arkadaşlar ve doğala olarak da birlikte çalışmak istiyorlar ve bunu başta kabul etmekte zorlandılar. Bazı öğrenciler de kendi hemcinsleriyle çalışmak istedi. Özellikle kızlar erkeklerle uğraşmak istemediklerini söylediler. Uygulama açısından mecburen grup içinde konuştukları ve tartıştıkları için biraz gürültü oluyor. Ama öğrenciler için yapacak bir şey yok. Bir iki öğrenci de asalaklık yapıp grupta çalışmayarak sadece –miş gibi, yapmak istedi ama uyarıları yapınca çalıştılar. Ama tabii ki her zaman olduğu gibi bazı öğrenciler canla başla çalışırken bazısı sadece verileni yaptı.” diyerek uygulama sürecinde karşılaştığı problemleri açıklamıştır. Bir diğeri de yine bu konuyla ilgili olarak,

Gr-DJ-Öğrt “Öğrenciler birlikte aynı grupta çalışırken çok değil de farklı gruplarla birlikte çalışırken arada karıştırdılar. Bazı gruplarda öğrenciler birlikte çalışmak istemedi ve kabul etmekte zorlandılar. İlk başta bu yüzden isteksizlik gösterdiler ve çalışmalar gönülsüz katıldılar ama sonra kabul edip çalıştılar. Sınıfta mecburen biraz gürültü oldu ama bu aşırı değildi bence.” diyerek düşüncelerini açıklamıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin öğrencilerin görüşleriyle uyumlu olduğu belirlenmiştir. Gözlem raporları incelendiğinde de uyumluluğun devam ettiği saptanmıştır. Aşağıda öğretmen ve araştırmacının süreçteki gözlemlerine ilişkin rapor sonuçlarından örnekler yer almaktadır.

Gz-Öğrt-DÖ-12.11.2019 “Öğrenciler çalışırken gürültü oluyor. Aslında her hafta daha az oluyor gibi. Henüz tam anlamıyla uyum sağlayamadılar. Arada yine de uyarmak zorunda kalıyorum.” **Gz-Arş-DB-27.11.2019** “Gürültü ister istemez oluyor ama baştakine göre azaldı. Ama bazen öğrenciler yeni bir çalışma yapılırsa bununla çalışmak istiyorum diye taleplerini belirtiyorlar ama bu çalışmada durumu kabullendiler.” **Gz-Öğrt-DJ-05.12.2019** “Bazı öğrenciler grupta çalışırken gerçekten tam olarak çalışmıyor ve arkadaşlarına yük oluyorlar. Uyardım ama yine de az da olsa görüyorum.” **Gz-Arş-DÖ-10.12.2019** “Öğrencilerin bir kısmı daha fazla çalışırken bir kısmında gayret daha az. Süreçte öğretmen bir iki kez uyardı ve faydası oldu. Gürültü azaldı ve artık rahatsız edecek boyutta değil.” **Gz-Öğrt-DJ-25.12.2015** “Öğrenciler baştaki gibi geriden davranmıyorlar ve çalışıyorlar

açıkçası. Grupta da daha uyumlular. Ama yine de bir iki öğrenci var sınıfta sorumluluklarından kaçan...” şeklindeki gözlemci ifadeleri de süreçte karşılaşılan sorunları ortaya koymaktadır.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan problemlerin çok fazla olmamakla birlikte en belirgin olanlarının öğrencilerin kendi arkadaşlarıyla çalışmayı istemesi ve ortamdaki gürültü olduğu görülmektedir. Gürültü düzeyi çalışmaları ve öğrencilerin anlamalarını başlangıçta olumsuz olarak etkilemiştir. Ancak bu sorunlar aşılmayacak düzeyde olmamıştır ve görüş ve gözlemlerden anlaşılabileceği gibi başlarda daha fazla olmakla birlikte sonradan azalmıştır.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasında grup çalışmasına ilişkin çözümler.

Yapılan çalışma kapsamında elde edilen bulguların analizi sonucunda belirlenen yükleme ve kodlamaların öğrencilerin grup çalışmasına ilişkin düşünceleri üzerine bir ana tema oluşturduğu belirlenmiştir. Buna uygun olarak **“İşbirlikli öğrenme yöntemlerinde grup çalışması”** adlı tema oluşturulmuştur. Elde edilen veriler değerlendirilmiş ve ayrıntılı olarak incelemiştir. Daha sonra elde edilen bulgular Tablo 63’te sunulmuştur.

Tablo 63. İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Uygulanmasının Tekrar Uygulanmasına İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları

	Veri kaynağı						Toplam
	Görüşme			Gözlem			
	Öğrenci		Öğrt.	Öğrt.	Arş.		
	DB	DÖ					
	f	f	f	f	f	f	
Olumlu görüşler	44	48	36	14	10	6	158
-Grup çalışmasında bilgi paylaşımının artması	10	13	10	3	1	1	38
-Grupla çalışmayı sevme	9	12	8	2	2	1	34
-Grupla hızlı öğrenme	9	10	7	3	1	1	31
-Birlik ve beraberlik duygusuna sahip olma	6	5	3	3	2	1	20
-Arkadaşlarla anlaşma	4	4	3	2	3	1	17
-Grup çalışmasının heyecanlı olması	4	3	3	1	1	1	13
-Grupta güvenli öğrenme	2	1	2	-	-	-	5
Olumsuz görüşler	11	9	9	5	3	-	37
-Uğraşmak istememe	3	3	3	2	2	-	16
-Tek başına daha iyi anlama	3	3	2	2	1	-	13
-Öğretmenden daha iyi öğrenme	3	2	3	-	-	-	8
-Arkadaşlarına öğretmek istememe	2	1	1	1	-	-	5
Toplam	55	57	45	19	19		195

Tablo 63’te yer alan bulgular incelendiğinde grupla çalışmaya ilişkin olarak görüşme ve gözlemler sonucunda elde edilen yükleme ve kodlamalara yer verildiği görülmektedir. Elde edilen bulguların olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt temada toplandığı saptanmıştır. Bu doğrultuda da belirlenen kodlamaların ana tema altında **“Olumlu görüşler”** ve **“Olumsuz**

görüşler” olarak iki alt tema oluşturduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular çerçevesinde öğrencilerin grupta çalışmaya yönelik durumlarının doğrudan alıntılarla daha net aktarılması uygun görülmüştür.

Grupla birlikte çalışma konusunda olumlu görüşlere ilişkin görüşler.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin olarak öğrencilerin yaptıkları grup çalışmalarına yönelik elde edilen bulgulara yer verilecektir. Yapılan analizler neticesinde elde edilen verilerdeki ortak kodlamalar belirlenerek bir araya getirilmiştir. Grup çalışmasına ilişkin olarak olumlu düşünceleri bir araya getirilerek yedi başlık altında toplanmıştır. Bu alt başlıklar yükleme sayısına göre sırasıyla **“Grup çalışmasında bilgi paylaşımının artması”**, **“Grupla çalışmayı sevme”**, **“Grupla hızlı öğrenme”**, **“Birlik ve beraberlik duygusuna sahip olma”**, **“Arkadaşlarla anlaşma”**, **“Grup çalışmasının heyecanlı olması”**, **“Grupta güvenli öğrenme”** olarak belirlenmiştir. Bu alt başlıklar aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin grupta çalışmaya yönelik olarak olumlu görüşlerine ilişkin yapılan kodlamaların en fazla **“Grup çalışmasında bilgi paylaşımının artması”** alt temasında toplandığı saptanmıştır. Öğrenciler grupta çalışmaya yönelik olarak düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu alt temaya ilişkin olarak düşüncelerini yansıtan cümlelerden örnekler aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerden birinin,

Gr-DÖ-Ö12-E *“Benim bilmediğimi arkadaşlarım onların bilmediğini ben onlara öğrettim ve bu sayede bildiklerimizi paylaştık. Hepimizin bilgisi bir araya geliyor. Herkes daha çok öğreniyor.”* dediği, bir diğerinin,

Gr-DB-Ö14-E *“...grup olarak birlikte çalışmak daha iyi ve paylaşarak öğrenmemizi sağlıyor. Çünkü kendimiz çalıştığımızda yanlış yapıp yapmadığımızı tam bilemiyoruz. Grupla çalışınca yanlış yaptığımız yerlerde arkadaşlarımız bizi uyarıyor ve doğrusunu öğreniyoruz.”* dediği ve yine bir başkasının,

Gr-DJ-Ö8-E *“...grup olarak birlikte çalışırsak bildiklerimizi bir araya getiriyoruz...arkadaşlarla daha iyi öğreniliyor”* dediği ve belirlenmiştir.

Öğrencilerin grupta çalışmaya yönelik olarak olumlu görüşlerine ilişkin yapılan kodlamaların en fazla **“Grupla çalışmayı sevme”** alt temasında toplandığı saptanmıştır. Öğrenciler grupta çalışmaya yönelik olarak düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu alt temaya ilişkin olarak düşüncelerini yansıtan cümlelerden örnekler aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerden birinin,

Gr-DÖ-Ö8-k “Ben bu şekilde çalışmayı sevdim. Arkadaşlarımla birlikte çalışmak çok hoşuma gidiyor.” dediği, bir diğerinin,

Gr-DB-Ö10-K “...grupta çalışmak daha çok hoşuma gitti. Ben yalnız çalışmayı çok sevmediğim...” dediği ve yine bir başkasının,

Gr-DJ-Ö18-E “...çünkü birlikte çalışmayı seviyorum.” dediği ve belirlenmiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasında grupla çalışmaya yönelik olumlu görüşler çerçevesinde oluşturulan alt başlıklardan biri “**Grupla hızlı öğrenme**”dir. Bu alt başlığın oluşmasına kaynaklık eden görüşlerden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur. Bir öğrenci,

Gr-DÖ-Ö13-E “...tek başıma çalışınca sıkıcı oluyor. Grupla daha iyi ve hızlı anlıyorum...” şeklinde düşüncelerini belirttiği, bir başkasının,

Gr-DB-Ö1-E “Arkadaşlarımla çalışınca daha hızlı ve kolay öğreniyorum. Tek başıma zaman kaybediyorum ve oyalanıyorum.” dediği ve yine bir diğerininse,

Gr-DJ-Ö5-K “...çünkü daha çok şeyi çok daha hızlı öğreniyoruz. Tek başına yaparken insan bazen anlamıyor ve sonra bırakıyor kimseden yardım alamadığı için. Grupta birbirimize sorduğumuz için bu olmuyor ve tek başına çalışmama göre daha hızlı öğreniyorum.” dediği tespit edilmiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasında grupla çalışmaya yönelik olumlu görüşler çerçevesinde oluşturulan alt başlıklardan biri “**Birlik ve beraberlik duygusuna sahip olma**”dır. Bu alt başlığın oluşmasına kaynaklık eden görüşlerden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur. Bir öğrencinin bununla ilgili olarak,

Gr-DÖ-Ö1-K “...çünkü birlik ve beraberlik var...birlikten güç doğar.” şeklinde düşüncelerini belirttiği, bir başkasının,

Gr-DB-Ö17-E “...birlik olunca grubumuzda daha çok başarının olduğunu düşünüyorum...” dediği ve yine bir diğerininse,

Gr-DJ-Ö9-E “Tek çalışınca tek bir fikir oluyor ama böyle olunca hepimizin bilgi gücü bir araya geliyor ve daha iyi oluyor bence.” dediği saptanmıştır.

Öğrencilerin grupla çalışmaya yönelik olarak olumlu görüşlerine ilişkin yapılan kodlamaların en fazla “**Arkadaşlarla anlaşma**” alt temasında toplandığı saptanmıştır. Öğrenciler grupla çalışmaya yönelik olarak düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu alt temaya ilişkin olarak düşüncelerini yansıtan cümlelerden örnekler aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerden birinin,

Gr-DÖ-Ö3-K “...daha iyi anlaşmamızı sağlıyor ve bu sayede de daha iyi öğreniyoruz.” dediği, bir diğerinin,

Gr-DB-Ö15-K “...arkadaşlarımı daha iyi tanıyorum ve anlamaya başladık bu sayede.” dediği ve yine bir başkasının,

Gr-DJ-Ö17-E “Birlikte çalıştığımız için başlarda değil ama sonra daha iyi anlamaya başladık ve bu da iyi oldu.” dediği ve belirlenmiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasında grupla çalışmaya yönelik olumlu görüşler çerçevesinde oluşturulan alt başlıklardan biri “**Grup çalışmasının heyecanlı olması**”dır. Bu alt başlığın oluşmasına kaynaklık eden görüşlerden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur. Bir öğrencinin bununla ilgili olarak,

Gr-DÖ-Ö11-K “...çünkü birlikte daha heyecanlı...” şeklinde düşüncelerini belirttiği, bir başkasının,

Gr-DB-Ö13-K “Grupla çalışmak daha heyecanlı yalnızken sıkıcı oluyor.” dediği ve yine bir diğerininse,

Gr-DJ-Ö4-E “Bu şekilde çalışmak güzel, eğlenceli ve heyecanlı oluyor.” dediği saptanmıştır.

Öğrencilerin grupla çalışmaya yönelik olarak olumlu görüşlerine ilişkin yapılan kodlamaların en fazla “**Grupta güvenli öğrenme**” alt temasında toplandığı saptanmıştır. Öğrenciler grupla çalışmaya yönelik olarak düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu alt temaya ilişkin olarak düşüncelerini yansıtan cümlelerden örnekler aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerden birinin,

Gr-DÖ-Ö8-K “...çünkü grup içinde daha öğrenme konusun da kendime daha güvenli hissederim.” dediği, bir diğerinin,

Gr-DB-Ö10-K “Bu şekilde çalışınca öğrendiklerimin doğruluğuna daha çok güveniyorum” dediği ve yine bir başkasının,

Gr-DJ-Ö18-E “Grupta birbirimize öğretiyoruz ve güven oluyor bilgimize karşı ve bu yalnızken olmuyor.” dediği ve belirlenmiştir.

Grupla birlikte çalışma konusunda olumsuz görüşlere ilişkin görüşler.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin olarak öğrencilerin yaptıkları grup çalışmalarına yönelik elde edilen bulgulara yer verilecektir. Yapılan analizler neticesinde elde edilen verilerdeki ortak kodlamalar belirlenerek bir araya getirilmiştir. Grup çalışmasına

ilişkin olarak olumsuz düşünceleri bir araya getirilerek dört başlık altında toplanmıştır. Bu alt başlıklar yükleme sayısına göre sırasıyla **“Uğraşmak istememe”**, **“Tek başına daha iyi anlama”**, **“Öğretmenden daha iyi öğrenme”**, **“Arkadaşlarına öğretmek istememe”** olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin grupla çalışmaya yönelik olarak olumsuz görüşlerine ilişkin yapılan kodlamaların en fazla **“Uğraşmak istememe”** alt temasında toplandığı saptanmıştır. Öğrenciler grupla çalışmaya yönelik olarak düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu alt temaya ilişkin olarak düşüncelerini yansıtan cümlelerden örnekler aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerden birinin,

Gr-DÖ-Ö2-K “...çünkü gruptakiler çok fazla çalışmıyorlar. Ben mecburen çalışıyorum ve artık onlarla uğraşmak istemiyorum.” dediği, bir diğerinin,

Gr-DB-Ö12-E “...kimse dinlemiyor ve şımarıyor...onlarla uğraşmaktan yoruldum” dediği ve yine bir başkasının,

Gr-DJ-Ö6-E “...uğraşmak çok zor ve artık yapmak istemiyorum ama bu bizim ilk grup çalışmamızdı. Belki sonradan farklı düşünebilirim.” dediği ve belirlenmiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasında grupla çalışmaya yönelik olumsuz görüşler çerçevesinde oluşturulan alt başlıklardan biri **“Tek başına daha iyi anlama”**dır. Bu alt başlığın oluşmasına kaynaklık eden görüşlerden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur. Bir öğrencinin bununla ilgili olarak,

Gr-DÖ-Ö18-E “...tek başıma iken daha iyi anlıyorum. Gürültülü ortamlarda anlayamıyorum...konuları anlamakta zorluk çekiyorum. Ben her türlü kendime yeterim. Zaten başarılıyım.” şeklinde düşüncelerini belirttiği, bir başkasının,

Gr-DB-Ö16-E “Tek başıma daha iyi öğreniyorum. Grupta herkes çok konuşuyor ve kafam karışıyor. Grupta birkaç kişiyle aynı anda öğrenmek ve grupta anlamayanlara anlatmak, ilgilenmek çok zaman alıyor.” dediği ve yine bir diğerininse,

Gr-DJ-Ö1-K “...çünkü tek başıma daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum. Kendim yalnız başıma çalıştığım zaman daha iyi anlıyorum. Bir konuyu diğerlerinin de anlaması için sözcük israfı yapıyorum. Laf anlatamıyorum çünkü.” dediği saptanmıştır.

Öğrencilerin grupla çalışmaya yönelik olarak olumsuz görüşlerine ilişkin yapılan kodlamaların en fazla **“Öğretmenden daha iyi öğrenme”** alt temasında toplandığı saptanmıştır. Öğrenciler grupla çalışmaya yönelik olarak düşüncelerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bu alt temaya ilişkin olarak düşüncelerini yansıtan cümlelerden örnekler aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerden birinin,

Gr-DÖ-Ö2-K “...öğretmenlerim anlatınca daha iyi anlıyorum.” dediği, bir diğerinin,

Gr-DB-Ö12-E “Ben kendim çalışınca ve öğretmen anlatınca daha iyi anlıyorum. Çünkü grupta tam olarak ifade edemiyorum bazen...” dediği ve yine bir başkasının,

Gr-DJ-Ö6-E “Öğretmen daha ayrıntılı anlattığı için daha iyi anlıyorum. Zaten biz de öğretmen kadar bilmiyoruz ki...” dediği belirlenmiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasında grupla çalışmaya yönelik olumsuz görüşler çerçevesinde oluşturulan alt başlıklardan biri “**Arkadaşlarına öğretmek istememe**”dir. Bu alt başlığın oluşmasına kaynaklık eden görüşlerden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur. Bir öğrencinin bununla ilgili olarak,

Gr-DÖ-Ö18-E “Diğer arkadaşlarımla öğrenmesi için çabalamak istemiyorum. Ben zaten başarılıyım zaman kaybediyorum böyle olunca” şeklinde düşüncelerini belirttiği, bir başkasının,

Gr-DB-Ö16-E “Grupta bazıları çalışmıyor anlara öğretmek istemiyorum.” dediği ve yine bir diğerininse,

Gr-DJ-Ö1-K “Herkes gereken çabayı gösterse belki sorun olmaz ama hiç bir şey yapmadan okula gelenlere öğretmek benim görevim değil zaten. Onlar da başarısız olsun. Çünkü bunu hak ediyorlar.” dediği saptanmıştır.

Uygulama sürecindeki grup çalışmalarına ilişkin olarak öğretmenlerin görüşlerinin de öğrencilerle paralel olduğu görülmektedir. Bir öğretmenin bu konuda,

Gr-DÖ-Öğrt “Öğrenciler grup olarak çalışarak daha fazla şey öğrendiler ve kendilerini bir gruba ait olarak hissetmelerinin de olumlu olduğunu söyleyebilirim. Ancak bazı öğrenciler grupta çalışmak yerine tek başlarına çalışmak istediler. Bu durumun nedeni bazen gruptakilerin sorumluluklarını yapmak istememesi bazen de öğrencinin gerçekten yalnız öğrenmeye daha yatkın olmasıydı.” şeklindeki sözlerle düşüncelerini dile getirdiği, bir diğerininse,

Gr-DB-Öğrt “Aslında grup çalışmaları genel olarak güzel geçti diyebilirim. Ama arada şikâyet edenler oldu. Yalnız çalışmak isteyenler de oldu. Grup çalışmalarında bazen hazırlıksız gelenler arkadaşlarını yordular ve kızdırdılar. Ama çok eğlendikleri de oldu ve birlikte olmak ve hareket etmek konusunda genel olarak iyiydiler. Öğrenciler kendilerinin öğretmen olmadığını ve sorumluluğun kendilerinde olmadığını söylediler. Aslında bu sorun

sadece bir iki kez oldu. Bunda da öğrencilerin çalışmadan derse gelerek arkadaşlarını kullanmak istemesi etkili oldu. Çoğunlukla eğlenceli ve uyumlu çalışmalar yapıldı.” diyerek görüşlerini belirtmiştir. Bir diğer öğretmen de,

Gr-DJ-Öğrt “Grupta daha çabuk kavradıklarını düşünüyorum ve genel olarak anlaştılar ve birbirlerini de daha iyi tanıdılar. Beraberlik algıları ve başarılı olma hevesleri yüksekti. Elbette daha önce böyle bir çalışma yapmadıkları için grupta değil de yalnız çalışmaya alışkindılar. Bu yüzden bazı öğrenciler tek başlarına çalışmak konusunda ısrarcı oldular ama sonra vazgeçtiler. Özellikle başkanlar çok uğraştılar bazı öğrencilerle. Bence eğlendiler ve heyecanlı zamanları da oldu. Özellikle sunumlarda ve sınavlarda bu çok belirgindi. Grupta yapmanın onlara güven sağladığını gördüm.” diyerek düşüncelerini açıklamıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin öğrencilerin görüşleriyle uyumlu olduğu belirlenmiştir. Gözlem raporları incelendiğinde de uyumluluğun devam ettiği saptanmıştır.

Gz-Öğrt-DÖ-19.11.2019 “Öğrencilerden bir kaç grupla değil de yalnız hareket ediyordu... Grupta öğrendiklerine daha çok güvenerek derse katılıyorlar. Başta değil ama şimdi daha iyi anlaşıyorlar” **Gz-Arş-DB-22.11.2019** “Öğretmen birkaç kez grup çalışmalarına katılmak istemeyenleri uyardı. Bazı çalışkan öğrenciler derste arkadaşlarına anlatmak istemiyor.” **Gz-Öğrt-DJ-30.11.2019** “Başarılı olan öğrenciler kendilerine yettikleri için diğerleri için çok da çaba göstermek istemiyorlardı ama sonra kendi başarılarının gruba bağlı olduğunu anlayınca çalıştılar ve katıldılar.” **Gz-Arş-DÖ-10.12.2019** “Sınıf içinde arkadaşlarını çalışmadıkları için şikâyet ettiler ve öğretmen soruna müdahale ederek takip etti ve sonra ders normal olarak devam etti.” **Gz-Öğrt-DJ-25.12.2015** “Farklı gruplara ayrılıp tekrar bir araya geldikleri için biraz zorlandılar ve asıl gruplarında daha iyi çalıştılar. Diğer gruplarda sanki öğretmek istemiyorlar. Ama uyarınca çalıştılar.” şeklindeki gözlemci ifadeleri de grup çalışmalarına yönelik gözlemleri ihtiva etmektedir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasında grup çalışmalarının genel olarak sorunsuz ilerlediği ancak gerek ilk kez yapılması gerekse bazı öğrencilerin gruptaki sorumluluklarından kaçmasından dolayı bazı ufak tefek sorunların olduğu görülmektedir. Bazı öğrenciler tek başlarına çalışmayı tercih etmektedir. Bu durumda gerek bu şekilde çalışmaya alışkın olmaları gerekse öğrenme stillerinin yalnız çalışmaya yönelik olması etkili olmaktadır. Ayrıca grup çalışmalarında arkadaşlarına öğretmek için çaba göstermeyi gereksiz ve zaman kaybı olarak gören öğrencilerin de olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin grupla çalışmayı sevdiğini, heyecanlı ve eğlenceli vakit geçirdiklerini, arkadaşlarıyla daha iyi anlaşmaya başladıklarını ve kendilerini gruba ait hissederek birlik olduklarını belirttikleri de görülmektedir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin öğrenci öz değerlendirme bulguları.

İşbirlikli yöntemlerin uygulanmasından sonra öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeleri için hazırlanan öz değerlendirme formuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlar aşağıda Tablo 64'te yer almaktadır. Öz değerlendirme formunda beş farklı soru yer almaktadır. Öğrencilerin yanıtları frekans ve yüzde analiziyle analiz edilmiştir.

Tablo 64. Öğrencilerin Öz Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Sorular	Görüşler	DB		DÖ		DJ	
		f	%	f	%	f	%
Grup çalışmasında kendi düşüncelerimi açıkladım mı?	Evet	19	90.50	19	95.00	17	94.40
	Hayır	2	9.50	1	5.00	1	5.60
Grup arkadaşlarımla konuya ilişkin bildiklerimi paylaştım mı?	Evet	16	76.20	19	95.00	16	88.90
	Hayır	5	23.80	1	5.00	2	11.10
Grup arkadaşlarımla düşüncelerimi dinledim mi?	Evet	20	95.20	19	95.00	18	100.00
	Hayır	1	4.80	1	5.00	-	-
Grup çalışmasında yeterli gayreti gösterdim mi?	Evet	20	95.20	20	100.00	17	94.40
	Hayır	1	4.80	-	-	1	5.60
Grupta kendi üzerime düşen görevlerimi tam olarak yaptım mı?	Evet	20	95.20	19	95.00	18	100.00
	Hayır	1	4.80	1	5.00	-	-

Tablo 64'te bulunan bulgular incelendiğinde; öğrencilerin büyük bir kısmının grup çalışmalarında kendi düşüncelerini açıkladıklarını belirttikleri görülmektedir. DB grubunda yer alan öğrencilerin %90.50'si, DÖ grubundaki öğrencilerin %95.00'i ve DJ grubundaki öğrencilerin %94.40'ı bu yönde görüş belirtmiştir. Grup arkadaşlarıyla bildiklerini paylaşma konusunda ise DB grubundaki öğrencilerin %76.20'si, DÖ grubundaki öğrencilerin %95.00'i ve DJ grubundaki öğrencilerin %88.90'ı olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu maddede DB grubundaki öğrencilerin olumlu puanlarının diğerlerine göre nispeten düşük olduğu görülmektedir.

Grup arkadaşlarının düşüncelerini dinleme konusunda ise DB grubundaki öğrencilerin %95.20'si, DÖ grubundaki öğrencilerin %95'i ve DJ grubundaki öğrencilerin tamamı olumlu yanıt vermiştir. Grup çalışmalarında yeterli düzeyde gayret gösterip göstermedikleri sorulduğunda DB grubundaki öğrencilerin %95.20'si, DÖ grubundaki öğrencilerin tamamı ve DJ grubundaki öğrencilerin %94.40'ının olumlu yanıt verdikleri belirlenmiştir. Grupta kendi üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirme konusunda ise DB grubundaki öğrencilerin %95.20'si, DÖ grubundaki öğrencilerin %95.00'i ve DJ grubundaki öğrencilerin tamamı olumlu yönde yanıt vermiştir. Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde tüm gruplardaki öğrencilerin grup çalışmalarında kendilerinin çalışmasını olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Bu aslında kendi performanslarından memnun oldukları şeklinde de yorumlanabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde; nicel ve nitel verilerden elde edilen bulguların sonuçları, sonuçların alanyazındaki diğer bulgularla karşılaştırıldığı tartışma ve bulguların sonuçlarıyla bağlantılı olarak sunulan öneriler yer almaktadır.

Sonuç

Bu bölümde; araştırmaya elde edilen sonuçlar “*Nicel bulguların sonuçları*” ve “*Nitel bulguların sonuçları*” olarak iki ana başlıkta yer verilmiştir.

Nicel bulgulara ilişkin sonuçlar.

Araştırmanın nicel boyutundaki bulguların sonuçları; “*Akademik Başarı Testi*”, “*Birinci ve İkinci Ünite Modüler Testleri*”, “*Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği*”, “*Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*”nden elde edilen sonuçlar araştırma soruları doğrultusunda sırasıyla sunulmuştur.

Akademik başarı testine ilişkin sonuçlar.

1. Araştırma gruplarının ön test-son test arasındaki akademik başarı puanlarındaki artışın belirlenmesi amacıyla yapılan analizlerde DB, DÖ ve DJ gruplarına ilişkin puan artışının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu, KM grubunda ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 24). Bu farklılığın KM ile DB, DÖ, DJ grupları arasında DB, DÖ ve DJ grupları lehine olduğu görülmüştür. İşbirlikli yöntemlerin uygulandığı gruplarda görülen bu başarının başlıca nedenlerinin; öğrencilerin işbirlikli tekniklerin uygulanmasına kısa sürede uyum sağlaması, bilgiyi akranlarından daha kolay alması ve okul dışı ve okul içindeki bilgi akışının sürekli olarak sağlaması olduğu ifade edilebilir.

Elde edilen bu bulgular neticesinde, akademik başarı testine ilişkin *Araştırma sorusu 1* tam olarak doğrulanamamıştır. Çünkü işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulandığı DB, DÖ ve DJ gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı puanları ön test-son test arasında anlamlı düzeyde farklılaşırken KM grubundaki öğrencilerin ön test-son test akademik başarı puan ortalamaları arasında bir miktar artış görülmesine karşın bu fark anlamlı düzeyde

değildir. Bu durum işbirlikli tekniklerin mevcut uygulanan yönetime göre Türkçe öğretiminde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

2. Araştırma gruplarının son test arasındaki akademik başarı puanlarındaki artışın belirlenmesi amacıyla yapılan analizlerde KM ile DB, DÖ, DJ grupları arasında DB, DÖ ve DJ grupları lehine olmak üzere anlamlı farklılığın olduğu ancak deney gruplarına uygulanan yöntemler arasında bir farkın olmadığı görülmektedir (Tablo 25).

Uygulanan işbirlikli tekniklerin öğrencilerin başarılarını mevcut öğrenme yöntemine göre daha fazla artırdığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular çerçevesinde *Araştırma sorusu 2'nin* doğrulanmadığı görülmektedir.

3. Araştırma gruplarına yönelik yapılan uygulamalar bittikten dört hafta sonra akademik başarı testi kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır. DB, DÖ, DJ ve KM gruplarının son test ve kalıcılık testleri arasında anlamlı düzeyde farklılık belirlenmemiştir (Tablo 26). İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulandığı DB, DÖ, DJ ve mevcut yöntemin uygulandığı KM grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı puanları son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme süreci içinde öğrendiklerini unutmadıkları yorumunda bulunulabilir. Elde edilen bu bulgular neticesinde, *Araştırma sorusu 3* doğrulanamamıştır.

4. Araştırma gruplarına ilişkin kalıcılık testi puan ortalamaları incelendiğinde; grupların kalıcılık testinde aldıkları puan ortalamaların arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın KM ile DB, DÖ, DJ grupları arasında DB, DÖ ve DJ grupları lehine olmak üzere anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (Tablo 27).

Elde edilen bulgular çerçevesinde *Araştırma sorusu 4*'ün doğrulandığı görülmektedir. Bu doğrultuda uygulanan işbirlikli tekniklerin mevcut öğrenme yöntemine göre öğrencilerin öğrendiklerine ilişkin kalıcılık düzeyleri üzerinde daha etkili olduğu yorumunda bulunulabilir. Sonuç olarak; Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde MEB tarafından uygulanan öğretim yöntemine kıyasla daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Birinci ve ikinci ünite modüler testlerine ilişkin sonuçlar.

1. DB, DÖ ve DJ gruplarının her iki ünitenin modüler testine ilişkin ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; her iki testte de son test lehine olmak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II yöntemlerinin uygulama

sürecinde öğrencilerin her iki ünite kazanımları üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Tablo 28, 29, 30). KM grubunun her iki ünite modüler testine ilişkin ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; ilk ünitenin modüler testine ilişkin son test lehine anlamlı farklılık olduğu, ikinci ünitenin modüler testinde ise son test lehine puan artışı bulunmakla birlikte bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır (Tablo 31). Mevcut uygulanan yöntemin ilk ünite kazanımlarında etkili olduğu ancak ikinci ünite kazanımlarında etkili olmadığı yorumunda bulunulabilir. Kullanılan yöntemler; bazı konuların öğretilmesinde etkili olurken bazı konuların öğretilmesinde sınırlı bir etkiye sahip bulunmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın yürütüldüğü iki üniteye yer alan konularda işbirlikli öğretim tekniklerinin mevcut yönetime göre daha etkili olduğu söylenebilir. Türkçe dersinde kullanılan işbirlikli öğretim tekniklerinin öğrencilerin birinci ve ikinci üniteye kazandırdıkları kazanımlarında MEB tarafından uygulanan öğretim yöntemine kıyasla daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bu bulgular neticesinde, *Araştırma sorusu 1* büyük oranda doğrulansa da bunun tam olarak gerçekleştiği ifade edilemez. Çünkü işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulandığı deney grupları ve mevcut öğrenme yönteminin kullanıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamalarının birinci ünite için son test lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyduğu belirlenmiştir. Ancak ikinci üniteye ilişkin puan ortalamalarının deney gruplarında son test lehine anlamlı farklılık oluşturmakla birlikte kontrol grubunda oluşturmadığı saptanmıştır. Bu durum genel olarak değerlendirildiğinde birinci ünite konularının öğretiminde araştırmada uygulanan işbirlikli öğretim teknikleri ve mevcut öğrenme yönteminin etkili olduğu yorumunda bulunulabilir. Ancak ikinci üniteye ilişkin konuların öğretiminde süreçte uygulanan işbirlikli öğretim teknikleri istatistiksel anlamda etkili olurken mevcut öğrenme yönteminde bir miktar artış olmasına karşın istatistiksel olarak bu fark anlamlı düzeyde değildir. Bu durum ise işbirlikli tekniklerin mevcut yönetime göre genelde Türkçe öğretiminde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

2. Araştırma gruplarının birinci ve ikinci ünite modüler son test puan ortalamaları incelendiğinde; birinci ünite modüler son testinde gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir (Tablo 32). Anlamlı farklılığın *KM ile DB ve DÖ* grupları arasında DB ve DÖ grupları lehine olduğu saptanmıştır. KM grubuna kıyasla DJ grubunun puanı daha yüksek olmasına karşın anlamlı farklılık oluşturacak boyutta değildir. İkinci ünite modüler son test puan ortalamalarında da gruplararası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu ve bu farklılığın

KM ile DB grupları arasında DB grubu lehine olduğu saptanmıştır. KM grubuna kıyasla DÖ ve DJ gruplarının puanı daha yüksek olmasına karşın anlamlı farklılık oluşturacak boyutta değildir.

Elde edilen bulgular çerçevesinde değerlendirme yapıldığında; araştırma gruplarının birinci ve ikinci ünite modüller son test puan ortalamalarında açısından anlamlı farklılık bulunduğu ve bu farklılığın deney grupları lehine olduğu belirlenmiştir. Buna göre genel olarak uygulama sürecinde kullanılan işbirlikli öğretim yönteminin okullarda uygulanan mevcut müfredata kıyasla öğrencilerin öğrenmesinde modüllerde yer alan konular çerçevesinde daha etkili olduğu yorumunda bulunulabilir. Sonuçlar *Araştırma sorusu 2* 'nin doğrulandığını göstermektedir.

Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeğine ilişkin sonuçlar.

1. DB grubunun motivasyon ölçeği ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında içsel motivasyon faktörüne ilişkin son test lehine anlamlı farklılığın olduğu ancak toplam puan ve diğer faktörlerde ön teste kıyasla son testte artış olmasına karşın bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 33). BİOK yönteminin uygulama sürecinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonları üzerinde bir faktörde olumlu etkisi olduğu ancak geneline bakıldığında anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde bir etkisinin bulunmadığı yorumunda bulunulabilir.

DÖ grubunun motivasyon ölçeği ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında toplam puan ve tüm faktörlerinde son test lehine anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir (Tablo 34). ÖTBB yönteminin uygulama sürecinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonları üzerinde olumlu etkisi olduğu yorumunda bulunulabilir.

DJ grubunun motivasyon ölçeği ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında toplam puan ve üç faktörde son test lehine anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir (Tablo 35). Ancak dışsal motivasyon faktöründe son test lehine bir miktar puan artışı olmakla birlikte anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Jigsaw II yönteminin genel olarak uygulama sürecinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu yorumunda bulunulabilir.

KM grubunun motivasyon ölçeği ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir farklılık belirlenmemiştir (Tablo 36). Bu

sonuçlara göre mevcut öğrenme yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonları üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada TDYMÖ'nün gruplar arası ön test-son testlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; DB, DÖ ve DJ gruplarının genel olarak ön test puanlarına göre son testlerde daha yüksek puan aldıkları ancak tüm deney gruplarında anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı görülmektedir. DB grubunda içsel motivasyon ve hedef motivasyonu faktörlerinde, DÖ grubunda toplam ve tüm faktörlerde, DJ grubunda ise toplam, içsel, hedef ve motivasyonsuzluk faktörlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. KM grubuna ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Elde edilen sonuçlara göre TDYMÖ'ye ilişkin *Araştırma sorusu 1* doğrulanamamıştır. Bu doğrultuda çalışmada tercih edilen işbirlikli öğretim tekniklerinin mevcut uygulanan yöntemle kıyaslandığında öğrencilerin motivasyonlarını daha pozitif olarak etkilemektedir. Bu da öğrenme ortamlarında işbirlikli tekniklerin kullanılmasının teşvik edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

2. Araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin motivasyon ölçeği son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; toplam puan, dışsal motivasyon ve hedef motivasyonu faktörlerinde ÖTBB ve Jigsaw yöntemlerinin mevcut yönteme göre; içsel motivasyon faktöründe ÖTBB yönteminin BİOK ve mevcut yönteme göre istatistiksel olarak daha etkili oldukları belirlenmiştir. Ölçeğin motivasyonsuzluk faktöründe ise gruplararası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir (Tablo 37).

Elde edilen sonuçlara göre; araştırma gruplarının TDYMÖ'den aldıkları son test puan ortalamalarının motivasyonsuzluk faktörü haricinde toplam puan ve diğer faktörleri açısından anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyduğu saptanmıştır. Buna göre uygulama sonrasında araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin uygulama öncesine göre farklılaştığı yorumunda bulunulabilir. Bu da öğretim ortamlarında işbirlikli öğretim tekniklerinin kullanılmasının mevcut öğrenme yöntemine göre genel itibarıyla daha etkili olduğunu göstermektedir. Toplam puan açısından bakılırsa en yüksek puan ortalamasına DÖ grubunun en düşük puan ortalamasına ise KM grubunun sahip olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları açısından değerlendirilecek olunursa ÖTBB yönteminin diğer yöntemlere göre öğrencilerin motivasyonları üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir. Sonuçlar Türkçe dersine yönelik motivasyon için *Araştırma sorusu 2*'nin doğrulandığını göstermektedir.

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasının öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırmada MEB tarafından uygulanan öğretim yöntemine kıyasla daha etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin motivasyonlarını

artırmada kullanılan yöntemler arasında en etkili olan yöntemin ise ÖTBB olduğu saptanmıştır.

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine ilişkin sonuçlar.

1. DB grubunda yer alan öğrencilerin TDTÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında toplam puan ve diğer faktörler açısından ise anlamlı farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir (Tablo 38). DÖ grubunda yer alan öğrencilerin TDTÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında toplam puan ve tüm faktörleri açısından ise anlamlı farklılığın bulunduğu saptanmıştır (Tablo 39). DJ grubunda yer alan öğrencilerin TDTÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında toplam puan ve derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü anlamlı farklılığın bulunduğu; diğer iki faktör açısından ise bulunmadığı saptanmıştır (Tablo 40). KM grubunda yer alan öğrencilerin TDTÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında toplam puan ve tüm faktörleri açısından ise bulunmadığı saptanmıştır (Tablo 41).

DB, DÖ, DJ ve KM gruplarının TDTÖ'den aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; Bütün gruplarda ön test puanlarına göre son test puanlarında bir artışın olduğu görülmektedir. DÖ grubunda elde edilen puanların ölçeğin toplamı ve tüm faktörlerinde son test lehine olmak üzere anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. DJ grubunda ise ölçeğin toplamı ve bir faktöründe son test lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu ancak diğer iki faktörde son testlerde bir miktar puan artışı gözlenmekle birlikte bunun farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı görülmektedir. DB ve KM gruplarında da son testlerde ön testlere göre bir miktar puan artışı olduğu ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı saptanmıştır. Bu durumda *Araştırma sorusu 1*'in tam olarak doğrulanmadığı görülmektedir.

2. Araştırma gruplarının tutum ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamaları karşılaştırılmış ve aralarında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Tablo 42). Bu farklılığın ölçeğin toplam puanı, derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü, derse ilişkin olumsuz tutumlar faktörü açısından DÖ ile DB, KM arasında DÖ lehine olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin derse yönelik etkinlikler faktöründe ise DÖ ile DJ, KM arasında DÖ lehine olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin tutumları üzerinde araştırmada kullanılan yöntemler arasında en etkili yöntemin ÖTBB olduğu yorumunda bulunulabilir. ÖTBB yönteminden sonra ise Jigsaw II yönteminin geldiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre BİOK ve mevcut öğrenme yönteminin

öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını genel olarak olumlu etkilediği ancak belirleyici bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre; araştırma gruplarının TDTÖ'den aldıkları son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ölçeğin toplamında ve tüm faktörlerinde DÖ lehine olduğu tespit edilmiştir. Toplam puan açısından değerlendirilecek olunursa en yüksek puan sıralamasının DÖ, DJ, KM ve DB şeklinde sıralandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin tutumları üzerinde kullanılan yöntemler arasında etkili yöntemin ÖTBB olduğu, sonrasında ise Jigsaw II olduğu görülmektedir. KM ve DB puanlarının birbirine çok yakın olmakla birlikte KM çok küçük bir farkla da olsa DB grubundan daha yüksek puan almıştır. Buna göre uygulama öncesinde araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin toplam puan ve tüm faktörlerde anlamlı farklılık oluştuğu için *Araştırma sorusu 2*'nin doğrulandığını ortaya koymaktadır.

Nitel bulgulara ilişkin sonuçlar.

Araştırmanın nitel boyutundaki bulguların sonuçları; öğretmen ve öğrencilere uygulanan yapılandırılmış görüşme formları, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve araştırmacı ve öğretmenlerin gözlem formları, öğrenci öz değerlendirme formunun analiziyle elde edilmiştir.

Uygulama öncesi öğretmen yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin sonuçlar.

1. Uygulama öğretmenlerine araştırma öncesinde yapılan yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde; işbirlikli öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerinin olduğu, bu bilgileri üniversite derslerinde veya kendi çabalarıyla öğrendikleri görülmektedir (Tablo 43-44). Yapılan bu çalışmadan önce işbirlikli öğretim tekniklerini iki öğretmenin derslerinde ortalama olarak ayda bir kez kullandığı bir öğretmenin ise öğretmenliği süresince sadece bir kez kullandığı saptanmıştır (Tablo 45). Öğretmenlerin daha önceki çalışmalarında çalışma gruplarını oluştururken sistemli olarak hareket ettikleri (Tablo 46); cinsiyet, yetenek ve sosyal beceriler yönünden heterojen olmasına dikkat ettikleri, çalışma gruplarını 4-6 öğrenciden oluşturdukları tespit edilmiştir (Tablo 47). Ayrıca yaptıkları işbirlikli öğretim çalışmalarında; öğrencilerin derse katılımlarını artırmayı, işbirlikli çalışmalarını desteklemeyi ve kendi çabalarıyla öğrenmelerini sağlamayı amaçladıklarını ifade etmişlerdir (Tablo 48). Uygulama sürecinde; öğrencilerin davranışlarına, elde edilen verilerin ve öğrencilerin değerlendirilmesine, uygulama

amaçlarının gerçekleştirilememesine ilişkin endişeleri olduğu belirlenmiştir (Tablo 49). Yaptıkları çalışmalar sonucunda işbirlikli öğretim tekniklerinin öğrenci başarılarına etkisine ilişkin değerlendirmelerde ise; iki öğretmen tarafından diğer yöntemlerden daha iyi, bir öğretmen tarafından ise diğer yöntemlerle aynı olduğunun belirtildiği saptanmıştır (Tablo 50).

Uygulama sonrası öğrenci yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin sonuçlar.

1. Öğrencilerin işbirlikli gruplarla çalışmanın büyük oranda zevkli, teşvik edici, kolay ve faydalı olduğu yönünde düşüncelerini ifade ettikleri görülmektedir. “*Çok Zevklidir*” maddesi için; en yüksek puan ortalamasına DÖ grubu öğrencilerinin en düşük puan ortalamasına DB grubu öğrencilerinin sahip oldukları belirlenmiştir. “*Çok Teşvik Edicidir*” maddesi için; bu maddeye ilişkin en yüksek puan ortalamasına DÖ grubu öğrencilerinin en düşük puan ortalamasına DB grubu öğrencilerinin sahip oldukları belirlenmiştir. “*Çok Kolaydır*” maddesi için; en yüksek puan ortalamasına DÖ grubu öğrencilerinin en düşük puan ortalamasına DJ grubu öğrencilerinin sahip oldukları tespit edilmiştir. “*Çok Faydalıdır*” maddesi içinse; en yüksek puan ortalamasına DÖ grubu öğrencilerinin en düşük puan ortalamasına DB grubu öğrencilerinin sahip oldukları belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin işbirlikli gruplarda çalışmayı zevkli, teşvik edici, kolay ve faydalı buldukları görülmektedir. Bu anlamda ortalama puanlar yüksek olmakla birlikte; genel olarak en olumlu görüşe DÖ grubundaki öğrencilerin en olumsuz görüşe ise DB grubundaki öğrencilerin sahip oldukları saptanmıştır (Tablo 51).
2. Öğrencilerin işbirlikli gruplarda arkadaşlarıyla birlikte çalışmaya ilişkin olarak büyük oranda çok iyi olduğuna ilişkin yanıt verdikleri görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının işbirlikli gruplarda arkadaşlarıyla birlikte çalışmayı çok iyi ya da iyi olarak değerlendirdikleri görülmektedir (Tablo 52).
3. Öğrencilerin işbirlikli gruplarla çalışmanın sonunda kendilerinde var olduğunu hissettikleri özelliklere ilişkin büyük oranda olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. “*Dersin Konusunu Çok İyi Anladım*” maddesi için; en yüksek puan ortalamasına DB grubu öğrencilerinin en düşük puan ortalamasına DJ grubu öğrencilerinin sahip oldukları belirlenmiştir. “*Kendime Güvenimin Çok Arttığını*” maddesi için; en yüksek puan ortalamasına DÖ grubu öğrencilerinin en düşük puan ortalamasına DB grubu öğrencilerinin sahip oldukları saptanmıştır. “*Düşünme Ufkumun Çok*

Açıldığını” maddesi için; en yüksek puan ortalamasına DÖ grubu öğrencilerinin en düşük puan ortalamasına DJ grubu öğrencilerinin sahip oldukları tespit edilmiştir. *“Kendi Başıma Çok İş Yapar Hale Geldiğimi”* maddesi için; en yüksek puan ortalamasına DÖ grubu öğrencilerinin en düşük puan ortalamasına DB grubu öğrencilerinin sahip oldukları belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin işbirlikli gruplarda çalışmanın kendilerinde dersi anlama düzeylerini ve kendilerine olan güvenlerini artırdığı, düşünme ufuklarını açtığı, kendi başlarına iş yapma becerilerini artırdığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtların her üç grupta da yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Ancak en olumlu görüşe DÖ grubundaki sahip oldukları saptanmıştır (Tablo 53).

4. Öğrencilerin işbirlikli gruplarda kendi gösterdikleri performansın büyük oranda çok iyi olduğuna ilişkin yanıt verdikleri görülmektedir. Her üç grupta da öğrenciler kendi performanslarını kötü ya da çok kötü olduğu şeklinde değerlendirmemiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının kendi performanslarını çok iyi ya da iyi olarak değerlendirdikleri görülmektedir (Tablo 54).
5. Öğrencilerin işbirlikli gruplarda liderlik yapma konusunda büyük oranda olumlu düşündükleri görülmektedir. Her üç grupta da öğrenciler liderlik yapma konusunda olumlu yanıtlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 55).
6. Öğrencilerin işbirlikli gruplarda öğretmen yardımı olmadan öğrenme düzeyleriyle ilgili olarak büyük oranda iyi olduğu şeklinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Her üç grupta da öğrenciler öğretmen olmadan hiç bilgi edinmedim şeklinde yanıt vermemiştir. Öğrencilerin en olumlu yanıt verdikleri şıkkın iyi olduğu tespit edilmiştir (Tablo 56).
7. Öğrencilerin işbirlikli gruplarla çalışmanın sonunda becerilerindeki gelişim düzeyleri ile ilgili olarak büyük oranda olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. *“Problemleri Çözme”* maddesi için; en yüksek ortalamaya DJ grubunda yer alan öğrencilerin en düşük ortalamaya ise DB grubundaki öğrencilerin sahip oldukları görülmektedir. *“Yazılı Belge Hazırlama”* maddesi için; en yüksek ortalamanın DJ grubunda yer alan öğrencilere en düşük ortalamaya DB grubu öğrencilerine ait olduğu tespit edilmiştir. *“Konuşma Yapma”* maddesi için; en yüksek puan ortalamasına DJ ve DÖ gruplarının eşit şekilde sahip olduğu, DB grubunun puan ortalamasının ise nispeten daha düşük olduğu saptanmıştır. *“Grup İçi ve Gruplar*

Arası Çalışma” maddesi için; en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun DJ, en düşük puan ortalamasına sahip olan grubun ise DB olduğu tespit edilmiştir. *“Organize Etme ve Plan Hazırlama”* maddesi için; en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun DÖ en düşük puan ortalamasına sahip olan grubun ise DB olduğu görülmektedir. *“Zamanı İyi Değerlendirme”* maddesi için; en yüksek puan ortalamasını DÖ grubunun, en düşük puan ortalamasını ise DB grubunun aldığı belirlenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin becerilerinin gelişimine yönelik olumlu yanıtlar verdikleri görülmektedir. Problemleri çözme, yazılı belge hazırlama, konuşma yapma, grup içinde ve diğer gruplarla çalışma, organize etme ve planlama yapabilme, zamanlarını etkin ve verimli şekilde değerlendirme becerileri üzerinde işbirlikli öğretim çalışmalarının olumlu etkisi olduğu yorumunda bulunulabilir. En olumlu yanıtlara ve dolayısıyla en yüksek puan ortalamalarına genel anlamda sahip olan grubun DÖ, en düşük puan ortalamasına sahip olan grubun ise DB olduğu saptanmıştır (Tablo 57).

8. Öğrencilerin daha sonra yapacakları işbirlikli çalışmalarda tercihlerinin ağırlıklı olarak olumlu olduğu belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin işbirlikli öğretim tekniklerinin daha sonraki öğrenme süreçlerinde başka derslerde de uygulanmasını istedikleri, zamanı daha iyi kullanmaya çalışacakları, grup arkadaşlarıyla daha uyumlu bir çalışma yaprak daha verimli bir çalışma yapacakları, öğrenme sürecinde farklı kaynaklardan yararlanacaklarına ilişkin maddelerin hepsine büyük oranda olumlu yanıt vermişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin bu çalışmada edindikleri tecrübelerden sonraki çalışmalarda da yararlanacakları yorumunda bulunulabilir (Tablo 58).

Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanma sürecine ilişkin görüşler.

1. Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin nasıl uygulandığına yönelik veriler analiz edilmiştir. Temaların oluşturulması için öğrenci ve öğretmen görüşmeleri, öğretmen araştırmacı gözlem raporları birlikte değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmelerde gruptaki bulguların birbiriyle örtüştüğü görülmüş ve bu doğrultuda da birlikte tablolastırılmıştır (Tablo 59). İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin araştırma gruplarında nasıl uygulandığına ilişkin olarak verilerdeki yükleme sayılarına göre sırasıyla *“Uygulamanın nasıl olduğuna ilişkin görüşler”* ve *“Uygulamanın ortamına ilişkin görüşler”* olarak iki alt temanın olduğu

saptanmıştır. Uygulamanın nasıl olduğuna ilişkin alt temanın ise yükleme sayılarına göre *“Yapım ve çekim eklerini bulma”, “Soru çözme”, “Çalışma kâğıtlarını doldurma”, “Anlam kaymalarını bulma”, “Zarf türlerini bulma”, “Fiil ve kişi eklerini bulma”, “Fiil anlam özelliklerini bulma”* ve *“Ek fiilleri ayırt etme”* alt başlıkları halinde sıralandığı görülmektedir. Uygulama ortamına ilişkin görüşlerin ise *“Grupla birlikte çalışma”, “Öğretmenin belirttiği şekilde çalışma”, “Her hafta farklı bir konuda çalışma”, “Öğretici bir uygulama”, “Çok zor bir uygulama”, “Yorucu bir çalışma”* alt başlıkları altında toplandığı belirlenmiştir.

2. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanması sonucunda öğrencilere yönelik katkıları/faydalarının neler olduğuna ilişkin bulgular analiz edildiğinde; yükleme ve kodlamaların, işbirlikli öğretim tekniklerini uygulamanın katkıları ve faydalarına ilişkin olarak *“Bilişsel faydalarına ilişkin görüşler”, “Sosyal faydalarına ilişkin görüşler”* olmak üzere iki ana tema oluşturduğu görülmüştür (Tablo 60). İşbirlikli yöntemlerin uygulanmasının bilişsel faydalarının da kendi içinde *“Öğrenmeyi kolaylaştırma”, “Daha iyi anlama”, “Konuları kolay kavrama”, “Akademik başarı artışı”, “Farkındalığı artırma”, “Fiil türlerini anlama”, “Öğretici ve eğitici olma”, “Derse aktif katılma”, “Sorumluluk alma”, “Kalıcı öğrenme”, “Farklı fikirler sunma”, “Tartışma yapma”* şeklinde on iki farklı alt başlık oluşturduğu belirlenmiştir. İşbirlikli yöntemlerin sosyal alana ilişkin katkılarının ise *“Grupla uyum içinde çalışma”, “İşbirliği yapma”, “Yardımlaşma”, “İletişimde bulunma”, “Farklı kişilerle çalışma”, “Farklı fikirlere saygı duyma”, “Birlikte karar verme”, “Arkadaşlık kurma”* olarak sekiz alt başlığı oluşturduğu saptanmıştır.
3. Araştırmanın nitel boyutunda ulaşılan sonuçlar arasında bir diğeri ise işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasının öğrencilerin duyuşsal durumlarına yönelik etkileridir (Tablo 61). Bu etkiler yükleme sayılarına göre *“Uygulamadan önce”* ve *“Uygulamadan sonra”* olarak iki ana tema etrafında toplanmıştır. Uygulamadan önceki duyuşsal duruma ilişkin ana temanın *“Tedirgin olma”, “Şaşırma”, “Merak etme”, “İsteksiz olma”, “Korku duyma”, “Sıkıcı bulma”, “Zorlanma”, “Kendine güvenmeme”* şeklinde sekiz alt başlıkta olduğu belirlenmiştir. Uygulamadan sonraki duyuşsal duruma ilişkin ana temanın ise kendi içinde *“Güzel bulma”, “Özgüven hissetme”, “İstekli olma”, “Zevk/keyif alma”, “Arkadaşlarına güvenme”, “Sevme”, “Olumlu tutum sahibi olma”* olarak yedi farklı alt başlığı kapsadığı saptanmıştır.

3. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin Türkçe dersinde uygulanmasının sonucunda süreç boyunca yaşanan farklı problem durumlarının oluştuğu belirlenmiştir (Tablo 62). Bu problem durumlarının analizi sonucunda yükleme sayılarına göre **“Gruba bağlı problemler”** ve **“Ortama bağlı problemler”** olarak iki ana tema etrafında ortaya çıktığı belirlenmiştir. Gruba bağlı olarak oluşan sorunların kendi içinde **“Kendi arkadaşlarıyla çalışmak isteme”**, **“Grup çalışmasını istememe”**, **“Anlaşamama”**, **“Grup çalışmalarına katılmama”**, **“Sorumluluklarını savsaklama”** şeklinde beş alt başlığı oluşturduğu görülmüştür. Gruba bağlı olarak ortaya çıkan bir diğer alt tema olan ortama bağlı sorunların ise **“gürültü”** ve **“Zaman kısıtlaması”** alt başlıklarına sahip olduğu tespit edilmiştir.
4. Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasının öğrencilerin yaptıkları grup çalışmalarına ilişkin görüşlerin ortaya çıktığı saptanmıştır (Tablo 63). Bu grup çalışmalarına ilişkin görüşlerin ise **“Olumlu görüşler”** ve **“Olumsuz görüşler”** ana temalar olarak şekillendiği belirlenmiştir. Olumlu görüşler alt temasının **“Grup çalışmasında bilgi paylaşımının artması”**, **“Grupla çalışmayı sevmek”**, **“Grupla hızlı öğrenme”**, **“Birlik ve beraberlik duygusuna sahip olma”**, **“Arkadaşlarla anlaşma”**, **“Grup çalışmasının heyecanlı olması”**, **“Grupla güvenli öğrenme”** şeklinde yedi farklı alt başlıkta toplandığı tespit edilmiştir. Grupla çalışmaya ilişkin olarak yapılan yüklemeler sonucunda olumsuz görüşlerin ise **“Uğraşmak istememe”**, **“Tek başına daha iyi anlama”**, **“Öğretmenden daha iyi öğrenme”**, **“Arkadaşlarına öğretmek istememe”** olarak dört alt başlığı oluşturduğu saptanmıştır.

Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanma sürecine ilişkin öğrencilerin öz değerlendirme sonuçları.

1. Öğrencilerin büyük bir kısmının grup çalışmalarında kendi düşüncelerini açıkladıklarını belirttikleri görülmektedir (Tablo 64). Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde tüm gruptaki öğrencilerin grup çalışmalarında kendilerinin çalışmasını olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Bu durum kendi performanslarından memnun oldukları şeklinde de yorumlanabilir.

Tartışma

Bu araştırmada Türkçe dersinde işbirlikli öğretim yöntemi içinde yer alan BİOK, ÖTBB, Jigsaw II ve mevcut öğrenme yöntemlerinin araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarıları, ünitelere ilişkin öğrenmeleri, motivasyonları ve tutumları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Türkçe dersinde yürütülen çalışma, **“Milli**

Kültürümüz” ve “Doğa ve Evren” ünitelerinde sekiz haftalık bir süreçte uygulanmıştır. Uygulamaya ilişkin verilerin elde edilmesi için nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılarak daha sağlıklı sonuçların elde edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca veri çeşitliliği sağlanarak sonuçların örtüşen ve ayrışan yanlarının kontrol edilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde; yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgularla ilgili alanyazında daha önce yapılan çalışmaların karşılaştırılması yapılmış ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Nicel bulgulara ilişkin tartışma.

Yapılan bu araştırmada; elde edilen sonuçlara göre araştırma gruplarında uygulanan BİOK, ÖTBB, Jigsaw II ve mevcut öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı ancak kontrol grubunda uygulanan mevcut öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir artış sağlamadığı belirlenmiştir. Araştırma gruplarının son test puanları ve kalıcılık arasında DB, DÖ ve DJ ile KM grupları arasında DB, DÖ ve DJ grupları lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulandığı deney grupları arasındaki puanlarda anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada uygulanan BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada benzer etkiye sahip olduğu ve mevcut öğrenme yöntemine göre öğrencilerin akademik başarıları ve öğrendiklerinin kalıcılığı üzerinde daha etkili oldukları yorumunda bulunulabilir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; BİOK yönteminin mevcut öğrenme yöntemine göre öğrencilerin akademik başarılarını daha olumlu etkilediği bulgusuna ulaşılan çalışmalar olduğu görülmektedir (Bozpolat, 2012; Christina & Kristin, 2016; Dianawati, 2020; Durukan, 2011; Erlidawati & Syarfun, 2018; Genlott & Grönlund, 2013; Gonzales & Torres, 2015; Gupta & Ahuja, 2014; Güreş, 2008; Hayatina & Fajrina, 2018; Karafkan & Agzadeh, 2015; Masnaini, Copriady, & Osman, 2018; Mustafa & Samad, 2015; Varışoğlu, 2012; Yaman, 1999; Yurdabakan & Cihanoğlu, 2009; Zainuddin, 2015; Zarei, 2012). BİOK yönteminin öğrencilerin akademik başarılarının mevcut öğrenme yöntemiyle kıyaslandığı bu çalışmaların yanı sıra kontrol grubu olmayan sadece deney grubunun yer aldığı çalışmalarda da BİOK yönteminin etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Cahya & Sholihah, 2017; Khuzaemah & Herawati, 2017). Yapılan bu araştırmada BİOK yöntemiyle ilgili elde edilen bir diğer bulgu da son test ile uygulamadan dört hafta sonra yapılan kalıcılık testi arasında anlamlı farklılık olmadığıdır. Uygulama süresince işlenen konular bittiği için aynı konular tekrar işlenmemiştir. Dolayısıyla da öğrencilerin puanlarını artıracak herhangi bir öğrenme gerçekleşmemiştir. Öğrencilerin puanlarında belirgin bir düşmenin olmaması öğrencilerin

öğrendiklerinin kalıcı olmasında BİOK yönteminin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışmadan kalıcılık ile ilgili olarak elde edilen bulgular Durukan (2011), Yurdabakan ve Cihanoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Alanyazında farklı bulgular da yer almaktadır. Bozpolat'ın (2012) yaptığı araştırma sonuçlarında bu çalışmanın aksine BİOK lehine öğrencilerin kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ve öğrencilerin puanlarının kalıcılık testi lehine artış gösterdiği belirlenmiştir.

BİOK yönteminin diğer işbirlikli tekniklerle etki düzeyinin karşılaştırıldığı çalışmalara bakıldığında farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Karafkan ve Agzadeh (2015) tarafından yapılan çalışmada BİOK, GA ve mevcut öğrenme yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etki düzeyi karşılaştırılmış ve bu çalışmayla uyumlu olarak işbirlikli öğretim teknikleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak işbirlikli öğretim teknikleri ile mevcut öğrenme yöntemi arasında işbirlikli öğretim teknikleri lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulandığı deney grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamasına karşın Zarei'nin (2012) yaptığı çalışmada BİOK, ÖTBB ve mevcut öğrenme yöntemleri karşılaştırılmış ve BİOK yönteminin diğerlerine göre öğrencilerin akademik başarılarını daha olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. BİOK yönteminin öğrenci başarıları üzerinde sadece mevcut öğrenme yöntemine göre değil ÖTBB yöntemine göre de daha olumlu etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

ÖTBB ile ilgili alanyazında yapılan araştırmalarda bu çalışma ile uyumlu olarak ÖTBB yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını mevcut öğrenme yöntemine göre daha olumlu etkilediğinin tespit edildiği çalışmaların olduğu görülmüştür (Akar & Doymuş, 2015; Aydoğan, 2019; Çalıklar, 2015; Fırat, 2013; Gülsar, Tapan-BROUTIN & İlkörücü, 2018; Jalilifar, 2010; Kartal & Özbek, 2016; Ocak & Küçükilhan, 2014; Shafiee & Khavaran, 2017; Yusuf, Natsir, & Hanum, 2015). ÖTBB yönteminin tek gruplu deneysel desen olarak kullanıldığı araştırmaların sonuçlarına bakıldığında; Tiantong ve Teemuangsai (2013), Ahmad (2015), Zubaidillah, Kirana ve Poedjiastoeti (2016), Kim (2018) tarafından yapılan araştırmalarda ÖTBB yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada ÖTBB yöntemi ile BİOK ve Jigsaw II yöntemleri arasında öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Alanyazında ÖTBB yöntemi ile farklı işbirlikli öğretim tekniklerinin karşılaştırıldığı çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışma ile uyumlu olarak Çalıklar'ın (2015) yaptığı çalışmada ÖTBB ve TOT yöntemleri karşılaştırılmış, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde iki yöntem arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. İlğaz ve Çelen (2017) tarafından yapılan çalışmada Jigsaw ve ÖTBB yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi

araştırılmış ve birbirleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Jalilifar (2011) tarafından yapılan araştırmada ÖTBB ile GA yöntemlerini karşılaştırılmış ÖTBB yönteminin GA yöntemine göre öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Efe (2011) tarafından yapılan çalışmada ÖTBB ile Küme Destekli Bireyselleştirme (KDB) yöntemleri karşılaştırılmış ve KDB lehine olmak üzere anlamlı farklılık saptanmıştır. Özsarı (2009) tarafından yapılan araştırmada ise ÖTBB ile Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları artırmada etkisi karşılaştırılmış ve PDÖ yönteminin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy ve Gürbüz (2016) tarafından yapılan çalışmada ÖTBB ile GA yöntemlerinin öğrencilerin Fen dersindeki akademik başarıları üzerindeki etkileri karşılaştırılmış ve ÖTBB yönteminin GA yöntemine göre öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Baydar'ın (2015) yaptığı çalışmada ÖTBB ile Jigsaw yöntemleri karşılaştırılmış ve ÖTBB yönteminin Jigsaw yöntemine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Yıldız, Çalıklar ve Şimşek (2019) tarafından yapılan araştırmada ÖTBB, BSBÖ ve SOİÖ yöntemleri karşılaştırılmıştır Öğrencilerin akademik başarılarını artırmada BSBÖ yönteminin diğerlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Şahin (2020) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise ÖTBB yöntemi ile dijital destekli ÖTBB yöntemlerinin karşılaştırılması yapılmış ve dijital destekli ÖTBB yönteminin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı üzerinde Gambari, Yusuf ve Thomas'ın (2015) ÖTBB ve BÖ yöntemlerinin karşılaştırılmasında ÖTBB; Gambari ve Yusuf'un (2017) ÖTBB, Jigsaw II ve TDB yöntemlerini karşılaştırmasında Jigsaw II; Fika'nın (2020) ÖTBB ve Jigsaw yöntemlerini karşılaştırmasında Jigsaw yönteminin daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gençosman (2011), Fırat (2013), Küçükilhan (2013) tarafından yapılan çalışmalarda ÖTBB yönteminin öğrencilerin akademik başarı puanlarının kalıcılıkları üzerinde olumlu etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Jigsaw II yönteminin mevcut öğrenme yöntemine göre öğrencilerin akademik başarılarını daha olumlu etkilediği bulgusuna ulaşılan çalışmalar olduğu görülmektedir (Akin & Kara, 2017; Apaydın & Kandemir, 2017; Avcı & Fer, 2004; Ayna, 2009; Baş, 2009; Evcim & İpek, 2013; Güngör, 2011; Güzelsarı, 2018; Koç, 2013; Koçyiğit & Engin, 2019; Nurwanti, Asrifan, & Haedar, 2019; Özbuğutu & Hasenekeoğlu, 2013; Putri, 2013; Shaaban, 2006; Şahin, 2010; Yılar, 2016). Tek gruplu Jigsaw II yöntemi ile yapılan çalışmalarda ise Jigsaw II yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediği belirlenmiştir. (Demir, 2012; Tabiolo & Rogayan, 2019). Diğer Jigsaw yöntemleri ile yapılan çalışmalara bakıldığında da öğrencilerin akademik başarılarını

artırmada mevcut öğrenme yöntemine göre etkili oldukları görülmektedir (Alıcı, 2019; Amargawati, 2017; Amin, Nur, & Damayanti, 2020; Antekin, 2019; Arslan, 2016; Charlier, Van Der Stock, & Iserbyt, 2016; Dönmez & Gündoğdu, 2018; Durna, 2019; Juliana & Surya, 2017; Kandemir, 2017; Kartal, 2012). Jigsaw II yönteminin öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığı üzerinde olumlu etkisinin olduğu tespit edilen çalışmaların da olduğu görülmektedir (Alıcı, 2019; Buzludağ, 2010; Çalık, 2017; Dönmez & Gündoğdu, 2018; Durna, 2019; Kandemir, 2017; Yıldırım Doğru, 2012).

Alanyazında Jigsaw tekniği ile diğer işbirlikli tekniklerin karşılaştırıldığı çalışmaların olduğu saptanmıştır. Yılar, Şimşek, Topkaya ve Balkaya (2015) tarafından yapılan araştırmada Jigsaw yöntemi ile OYU yöntemi karşılaştırılmış ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde bu çalışmayla uyumlu olarak aralarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak Jigsaw II ve diğer yöntemler kullanılarak yapılan çalışmalarda işbirlikli teknikler arasında farklılıkların olduğu da görülmektedir. Koç, Yıldız, Çalıklar ve Şimşek'in (2016) yaptığı çalışma bulguları incelendiğinde Jigsaw II ve OYS yöntemlerinin karşılaştırıldığı ve öğrencilerin başarıları üzerinde Jigsaw II yönteminin daha etkili olduğu görülmektedir. Berlyana ve Purwaningsih (2019) tarafından yapılan çalışmada Jigsaw ile ÖTBB yöntemleri karşılaştırılmış ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ÖTBB yönteminin daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II yöntemlerinden elde edilen sonuçlar ve ilgili alanyazında elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde genel olarak işbirlikli öğretim tekniklerinin öğrencilerin akademik başarısını sağlamada ve öğrendiklerinin kalıcı olmasında mevcut öğrenme yöntemine kıyasla daha etkili olduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin kendi arasındaki karşılaştırmada ise bu çalışmayla uyumlu olarak farklılıkların olmadığı çalışmaların yanı sıra farklılıkların olduğu çalışmaların da olduğu tespit edilmiştir.

BİOK, ÖTBB, Jigsaw II ve mevcut öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin birinci ünitedeki kazanımlarına ilişkin olarak hazırlanan modüler test sonuçları incelendiğinde başarı düzeylerini olumlu etkilediği belirlenmiştir. Ancak ikinci ünitedeki kazanımlara yönelik olarak hazırlanan modüler test kazanımları üzerinde BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II yöntemlerinin istatistiksel anlamda olumlu etkili olurken mevcut öğrenme yönteminin etkili olmadığı tespit edilmiştir. Modüler testlerin kullanıldığı diğer işbirlikli öğretim tekniklerine bakıldığında; Aksoy ve Doymuş (2011) tarafından yapılan araştırmada altıncı sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersindeki başarıları üzerinde OYU yöntemi ve mevcut öğrenme yönteminin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada haftalık olarak uygulanan deney testleri kullanılmıştır. İlk haftalarda yapılan testlerde gruplar arasında anlamlı fark oluşmazken

sonrasında OYU lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bağlamda işbirlikli gruptaki öğrencilerin çalışmanın başında yöntemi ve süreci tam olarak anlamaları ve uygulayabilmelerinin zaman aldığı ama bunu yaptıktan sonra daha başarılı oldukları yorumunda bulunulabilir. Ayrıca öğrenme yöntemlerinin ilk modüler testteki kazanımlar üzerinde benzer etkiye sahipken ikinci üniteye farklılıklar oluştuğu da ifade edilebilir. Yapılan bu çalışmada da ilk modüler testte tüm grupların başarılı olmasına karşın süreç ilerledikçe deney gruplarının başarılarının kontrol grubuna göre daha fazla artış gösterdiği görülmektedir. Alanyazında yapılan araştırmada öğrencilerin süreç içinde yapılan modüler testlerle takip edildiği işbirlikli tekniklerin kullanıldığı çalışmaların bulunduğu görülmüştür (Akçay & Doymuş, 2012; Akçay & Doymuş, 2014; Akçay, Doymuş, Şimşek, & Okumuş, 2012; Aksoy & Doymuş, 2011; Doymuş, 2007b; Doymuş, 2008a; Doymuş, 2008b; Okumuş & Doymuş, 2018; Özdilek, Okumuş, & Doymuş, 2018; Zorlu & Sezek, 2020).

Bu araştırmada; DB grubundaki öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ön test sonuçlarına göre diğer gruplarla benzerlik gösterdiği, ön test-son test karşılaştırmasında ölçeğin toplamı ve alt faktörlerinin tamamında puan artışı bulunmasına karşın içsel ve hedef motivasyonu alt faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Genel ifadeyle BİOK yönteminin öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırmada olumlu etkisi olduğu ifade edilebilir. Alanyazında BİOK yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etkisi olduğunu gösteren bu çalışmayla uyumlu başka çalışmaların olduğu saptanmıştır (Dianawati, 2020; Hayatina & Fajrina, 2018). Çalışmaların geneline bakıldığında BİOK yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Ancak alanyazında bu çalışmayla çelişen sonuçların da olduğu belirlenmiştir. Masnani, Copraidy ve Osman (2018) tarafından yapılan araştırmada BİOK yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun motivasyon puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık belirlenmemiştir. DB grubunun son test sonuçlarının diğer gruplarla karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlara bakıldığında; ölçeğin toplamı ve içsel motivasyon faktöründe DÖ grubuyla arasında DÖ grubu lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu ancak diğer gruplarla ölçeğin tamamı ve alt faktörlerinde benzer puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bu anlamda BİOK yönteminin Jigsaw II ve mevcut öğrenme yöntemiyle öğrencilerin motivasyonlarını artırmada benzer etkiye sahip olduğu ancak ÖTBB yönteminin BİOK yönteminden daha etkili olduğu yorumunda bulunulabilir.

Yapılan bu araştırmada; DÖ grubunun motivasyon ön test sonuçlarının diğer gruplarla istatistiksel olarak benzer olduğu görülmüştür. Motivasyon ön test-son test karşılaştırmasından elde edilen bulgulara göre; ÖTBB yönteminin öğrencilerin motivasyon

düzeyleri üzerinde ölçeğin tamamı ve tüm alt faktörleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda ÖTBB yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında bu sonuçları destekleyen başka çalışmaların da olduğu görülmektedir (Efe, 2011; Gambari, Yusuf, & Thomas, 2015). Araştırma gruplarının son test motivasyon puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen bulgulara göre; ölçeğin toplam puanı ile içsel motivasyon faktöründe DÖ lehine anlamlı farklılık olduğu, dışsal motivasyon ve hedef motivasyonu faktörlerinde ise KM grubu arasında DÖ lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin başarılarını artırmada ÖTBB yönteminin BİOK yöntemi ve mevcut öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu ancak Jigsaw II yöntemiyle benzer olduğu yorumunda bulunulabilir.

Araştırmanın başlangıcında uygulanan motivasyon ön test uygulamasından elde edilen sonuçlarda DJ grubu öğrencilerinin diğer gruplarla Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeylerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda, ön test-son test karşılaştırmasına göre elde edilen bulgular incelendiğinde; Jigsaw II yönteminin öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırmada ölçeğin toplamı, içsel motivasyon, hedef motivasyonu ve motivasyonsuzluk alt faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya koyduğu ancak dışsal motivasyon faktöründe puanların artış göstermesine rağmen anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda genel olarak Jigsaw II yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etkisinin olduğu kabul edilebilir. Alanyazında bu çalışmayla uyumlu çalışmaların bulunduğu belirlenmiştir (Ayna, 2009; Melati, 2016; Utami & Pardjono, 2013). Diğer Jigsaw yöntemlerinin öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etkisi olduğunu gösteren araştırmaların olduğu da görülmüştür (Doğru & Ünlü, 2012; Rachmah, 2017; Wahyuningsih, 2017; Wardani, 2015; Yıldız, Şimşek, & Yüksel, 2017; Yudha, Ramadhan, & Manaf, 2014; Yusnidar, 2018). Alanyazında Jigsaw yöntemlerinin diğer yöntemlerle öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisinin karşılaştırıldığı çalışmalar yer almaktadır. Çatalkaya (2019) yedinci sınıf düzeyinde yaptığı çalışmasında deney grubunda Jigsaw ile kontrol grubunda ise 5E modeli ile dersleri yürütmüştür. Uygulama sonucunda Jigsaw yönteminin öğrencilerin tutumlarını artırmada 5E modeline göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada; KM grubunun ön test motivasyon puanlarının diğer gruplarla benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Ön test-son test karşılaştırmasına göre elde edilen bulgular incelendiğinde; mevcut öğrenme yönteminin öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı düzeyde bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma gruplarının son test

motivasyon puanları karşılaştırıldığında; toplam puan, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve hedef motivasyonu faktörlerinde KM ile DÖ grupları arasında DÖ lehine ve yine toplam puanda KM ile DJ arasında DJ lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ancak diğer gruplarla farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda mevcut öğrenme yönteminin ÖTBB ve Jigsaw II yöntemlerine göre öğrencilerin motivasyonlarını artırmada daha az etkili olduğu ancak BİOK yöntemi ile benzer etki düzeyine sahip olduğu yorumunda bulunulabilir.

Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde; öğrencilerin motivasyon düzeylerinin genel olarak uygulanan işbirlikli tekniklerin neticesinde olumlu olarak etkilendiği görülmüştür. Ayrıca motivasyon ve akademik başarı puanlarının her ikisinin de paralel olarak arttığı görülmektedir. Bu bağlamda işbirlikli tekniklerle öğrencilerin motivasyon düzeylerini etkilemesinin onların derslere daha fazla istek duymaları ve konsantre olmalarında etkili olduğu ve bunun neticesinde de akademik başarı puanlarında artış görüldüğü ifade edilebilir. Bu konuda Wolters (1999), öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yaratıcılık, araştırma, öğrenme, herhangi bir işe başlama ve devam ettirme, akademik başarı vb. pek çok alanda önemli bir faktör olduğunu, özellikle eğitim ortamlarında etkili olduğunu ifade etmektedir. Ryan ve Deci (2000) de, motivasyonun bireyin tüm yaşamı boyunca oldukça önemli bir faktör olmasına karşın özellikle öğrenme süreçlerindeki akademik başarıları üzerinde belirleyici nitelikte etkisi olduğunu belirtmiştir. Saraçoğlu ve Kâhyaoğlu (2018) ise motivasyonun öğrencilerin sadece akademik becerileri üzerinde değil sorgulama becerileri ve üstbilişsel becerileri üzerinde de olumlu etkisi bulunduğunu söylemektedir. Bu bağlamda akademik başarı ve motivasyonun birbiriyle bağlantılı olduğu ve birbirini etkilediği görülmektedir. Elbetteki yüksek motivasyonun akademik başarı üzerinde etkisi olduğu gibi yüksek düzeydeki akademik başarının da öğrencileri başarılı olmaya ve başarıyı devam ettirme konusundaki motivasyonları üzerinde olumlu etkisinin olduğu düşünülebilir. Uygulanan işbirlikli öğretim tekniklerinin bu konuda hem akademik başarı hem de motivasyon konusunda birlikte etkili olmasının birbirleriyle ilişkili olmalarının sonucu olduğu düşünülebilir.

Bu araştırmada; DB grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin ön test sonuçlarına göre diğer gruplarla istatistiksel olarak benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Ön test-son test karşılaştırmasında ölçeğin tamamında genel olarak bir puan artışı bulunmasına karşın bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır. Genel olarak, BİOK yönteminin öğrencilerin tutum düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Alanyazında BİOK yönteminin öğrencilerin tutumları üzerinde bu çalışmayla uyumlu olarak belirleyici bir etkisinin olmadığını gösteren çalışmaların bulunduğu

görülmüştür. Güreş (2008) tarafından dördüncü sınıf düzeyinde öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri üzerinde BİOK yönteminin etkisinin araştırıldığı çalışmada BİOK yönteminin öğrencilerin tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etki oluşturmadığı belirlenmiştir. Ancak alanyazında bu sonuçlarla paralellik göstermeyen ve BİOK yönteminin öğrenci tutumlarını olumlu etkilediği sonucunun tespit edildiği çalışmalar da yer almaktadır (Bozpolat, 2012; Yaman, 1999; Yurdabakan & Cihanoğlu, 2009). Araştırma gruplarının son test puanlarının karşılaştırılmasında elde edilen sonuçlarda DB grubunun ölçeğin toplamı, derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü ve derse ilişkin olumsuz tutumlar faktörlerinde DÖ ile DB arasında DÖ lehine farklılık olduğu ancak diğer gruplarla olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda ölçeğin toplamı ve iki alt faktörüne göre BİOK yönteminin öğrencilerin tutumları üzerinde ÖTBB yöntemine kıyasla öğrenci tutumları üzerinde etkili olmadığı ancak Jigsaw II ve mevcut öğrenme yöntemiyle benzer etki düzeyine sahip olduğu yorumunda bulunulabilir. Ölçeğin derse yönelik etkiler faktöründe ise BİOK yönteminin uygulamada kullanılan diğer tüm yöntemlerle benzer etki düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın başlangıcında uygulanan tutum ön test sonuçlarında DÖ grubunun puan ortalamasıyla diğer grupların puan ortalaması arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. DÖ grubunun tutum ön test-son test puan ortalamalarına göre; ölçeğin toplamı ve tüm alt faktörlerinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır (Aydoğan, 2019; Efe, 2011; Fırat, 2013; Gambari & Yusuf, 2017; Gambari, Yusuf, & Thomas, 2015; Kartal & Özbek, 2017). Araştırma gruplarının son test tutum puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen bulgulara göre; DÖ grubunun ölçeğin toplamı, derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü ve derse ilişkin olumsuz tutumlar faktörlerinde DB ve KM grupları arasında DÖ lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda ölçeğin tamamı ve iki alt faktörü açısından ÖTBB yönteminin BİOK ve mevcut öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu ancak Jigsaw II yöntemi ile benzer bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Ölçeğin derse yönelik etkiler faktöründe DÖ ile DJ ve KM grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ancak DB grubuyla bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda ölçeğin bu faktörü açısından ÖTBB yönteminin Jigsaw II ve mevcut öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu ancak BİOK yöntemiyle benzer etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğrencilerin tutumlarını belirlemek için yapılan çalışmalarda ÖTBB ile farklı yöntemlerin etki düzeylerinin karşılaştırıldığı tespit edilmiştir. Efe (2011) tarafından yapılan araştırmada ÖTBB, KDB ve mevcut öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları karşılaştırılmıştır. ÖTBB yönteminin mevcut öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak KDB ile karşılaştırıldığında KDB yönteminin ÖTBB yöntemine göre daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin tutum ön test sonuçlarında DJ grubunun diğer gruplarla tutum puanlarının benzer olduğu görülmüştür. Ön test-son test karşılaştırmasına göre elde edilen bulgular incelendiğinde; Jigsaw II yönteminin öğrencilerin tutum düzeylerini artırmada ölçeğin toplamı, derse yönelik ilgi ve sevgi faktörü açısından son test lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediği ancak ölçeğin diğer iki faktöründe ise puan artışı bulunmasına karşın bunun anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan alanyazın araştırmasında bu çalışmayla uyumlu bulguların elde edildiği çalışmaların olduğu tespit edilmiştir (Apaydın & Kandemir, 2017; Ayna, 2009; Baş, 2009; Bektaş, 2012; Dönmez & Gündoğdu, 2018; Gambari & Yusuf, 2017; Koçyiğit & Engin, 2019; Şahin, 2010; Yılar, 2016). Bununla birlikte Jigsaw II yönteminin öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olmadığı bulgusuna ulaşılan çalışmalar da saptanmıştır. Ghaith ve Bouzemeddine (2003) tarafından yapılan araştırmada Jigsaw II yönteminin öğrencilerinin tutumlarını artırmada etkili olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer bir bulgu da Güzelsarı (2018) tarafından yapılan çalışmada belirlenmiştir. Jigsaw II yönteminin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisinin başka yöntemlerle karşılaştırıldığı çalışmalar da belirlenmiştir. Bektaş (2012) tarafından yapılan araştırmada Jigsaw II ile BÖ yöntemlerinin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisi karşılaştırılmış ve Jigsaw yönteminin daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Kılıç Uyar (2017) tarafından yapılan çalışmada ise Jigsaw yöntemi ile 5E modelinin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisi karşılaştırılmış ve Jigsaw yönteminin daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin tutumları üzerinde diğer Jigsaw yöntemleriyle yapılan çalışmaların da bulunduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda Jigsaw yöntemlerinin öğrencilerin tutumlarını artırdığı saptanmıştır (Can, 2020; Durna, 2019; Köseoğlu, 2010; Özdemir & Arslan, 2016; Seyhan, 2017; Şahin, 2011; Yüksel, 2017).

Araştırma sonucunda tutum ön test sonuçlarına göre mevcut öğrenme yönteminin diğer yöntemlerle arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ön test-son test karşılaştırmasına göre elde edilen bulgular incelendiğinde; mevcut öğrenme yönteminin öğrencilerin tutum düzeyleri üzerinde ölçeğin toplamı ve tüm faktörleri açısından bir miktar puan artışı bulunmakla birlikte anlamlı düzeyde bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında; ölçeğin toplamı tüm faktörleri arasında KM ile DÖ grupları arasında DÖ lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu ancak diğer gruplarla bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu doğrultuda mevcut öğrenme yönteminin öğrencilerin tutumları üzerinde ÖTBB yöntemine kıyasla daha az etkili olduğu, BİOK ve Jigsaw II yöntemleri ile benzer etkiye sahip olduğu yorumunda bulunulabilir.

Yapılan araştırma neticesinde bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; ÖTBB yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu, Jigsaw II yönteminin de ölçeğin toplam puanı açısından ve bir faktöründe anlamlı farklılık oluşturduğu ancak diğer iki alt faktörde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. BİOK ve mevcut öğrenme yöntemlerinin ise öğrencilerin tutum puanlarında bir miktar artış sağlamakla birlikte bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı görülmüştür. Alanyazında her üç yöntemle yapılan çalışmaların genel olarak öğrencilerin tutumları üzerinde etkili oldukları ve bu farklılığın da mevcut öğrenme yöntemiyle kıyaslanarak elde edildiği belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme yöntemleri ile öğrencilerin akademik başarı puanları ve tutumları arasında pozitif bir etkinin olduğu, işbirlikli öğretim tekniklerini uygulamanın öğrencilerin tutumlarını artırdığı yorumunda bulunulabilir. Bu doğrultuda; işbirlikli tekniklerin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını etkileyerek daha olumlu hale getirmesinin onların derse daha pozitif bir ilgi duymaları, daha olumlu yaklaşımları ve derse daha istekli olarak katılmalarını sağladığı ifade edilebilir. Dolayısıyla da öğrencilerin ders başarılarının bundan pozitif şekilde etkilendiği kabul edilebilir. Özkan (2012, s. 31) bireyin bir nesneye bir olguya ilişkin tutumunun davranışlarını ve algısını şekillendiren bir güç olduğunu, davranışlarının eyleme dönüşmesinde, gelişmesinde etkin bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin bir alanda yetişmesi, akademik olarak başarılı olmasında sahip oldukları tutumların sınıf ve ders içinde sergiledikleri davranışları, yaklaşımları, çabaları üzerinde büyük bir öneme sahiptir (Taşkın, Cantürk, & Öngel, 2005). Öğrencilerin öğrenilecek konuya, kullanılacak materyale, öğretmen ve öğrenme sürecine ilişkin tutumlarının olumlu olması derse daha aktif katılmalarını, sorumluluklarını yerine getirmelerini ve dolayısıyla da daha başarılı olmalarını desteklemektedir (Ağgön & Yazıcı, 2010). Öğrencinin bir derse ilişkin oluşturduğu olumlu tutum diğer derslere yönelik tutumlarını da olumlu olarak etkilemektedir (Ünal & Köse, 2014). Türkçe dersinin ortaokul düzeyinde haftalık ders saati açısından en fazla ağırlığı olan ders olduğu dikkate alındığında öğrencilerin bu dersteki başarılarının onların genel başarıları üzerinde de önemli bir etki oluşturacağı görülmektedir. Öğrencilerin olumlu tutumları ile ders başarıları arasında pozitif bir bağlantının olduğu bilinmektedir. Ancak öğrencinin derse olumlu tutumunun çoğunlukla dersteki uygulamalar ve aktif olarak derse katılmaları sayesinde geliştiği de dikkate alınmalıdır. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin hem öğrencilerin birbirini olumlu etkilemesi hem de başarılarını artırması neticesinde tutumlarının da olumlu olarak gelişeceği ifade edilebilir. Çünkü tutum başarıyı etkilediği kadar başarı da tutumu etkilemekte, öğrenciler daha fazla çaba göstermeye başlamaktadır. Uygulanan işbirlikli tekniklerin öğrencilerin hem akademik başarı hem de tutumlarını birlikte etkilediği ve bu doğrultuda her ikisinin de birlikte

değerlendirilmesinin gerekli olduğu yorumunda bulunulabilir. Bu çalışmada da işbirlikli öğretim tekniklerinin genel olarak öğrencilerin başarılarını artırdığı ve tutumlarını paralel olarak olumlu etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutundaki bulgulara göre; genel olarak işbirlikli öğretim tekniklerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, her iki üniteye yönelik kazanımlarını olumlu etkilediği, motivasyon ve tutumları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçların alanyazındaki çalışmalarla da desteklendiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrenme ortamlarında işbirlikli öğretim tekniklerinin kullanılmasının önemli olduğu yorumunda bulunulabilir. Mevcut öğrenme yönteminin ise genel olarak öğrencilerin akademik başarı, ünitelerin kazanımları, motivasyon ve tutumları üzerinde olumlu etkisi bulunmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin işbirlikli teknikler uygulanırken birlikte çalışması ve konuları birbirine öğretmesi kadar öğrenme ortamlarının onların derse daha fazla katılarak düşüncelerini açıklamalarını desteklemesinin de etkili olduğu düşünülmektedir. Mevcut öğrenme yönteminde ders sürecinde aynı konular işlenmekle birlikte öğrencilerin genel olarak kendi öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu olmaları anlamadıkları yerde gerekli arkadaş desteğini görmelerini engellemektedir. Ayrıca birbirlerini başarılı olma konusunda etkileme olanakları bulunmamaktadır. Çünkü mevcut öğrenme yöntemi bireysel başarı ve rekabet temelli bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Öğrenciler de kendi ilerlemelerine odaklanmaktadır. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin tek başlarına olan başarıya değil de grubun başarısına odaklanması, bilen öğrencinin bilmeyen öğrenciye yardımcı olmasını zaruri kılmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrenci istemese bile arkadaşları onun öğrenmesi için sürekli çaba göstermekte ve bazen onun zorunlu olarak öğrenmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin akademik başarı, motivasyonu ve tutumlarının ders kapsamında birbirini etkilediği yapılan çalışmalarla da ifade edilmiştir. Bu doğrultuda bunların birlikte ilerlemesinin belirlenmesinin de gerekli olduğu kabul edilebilir. Bu çalışmada elde edilen bulguların bu bağlamda önemli olduğu düşünülmektedir.

Nitel bulgulara ilişkin tartışma.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin ve öğrencilerin işbirlikli öğretim yöntemine ilişkin olarak görüşlerinin alınması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenler ve araştırmacının sürece ilişkin doldurdıkları gözlem formları da analiz edilmiştir.

Çalışma öncesinde işbirlikli öğretim tekniklerine ilişkin düşüncelerin tespit edilmesi amacıyla uygulanan yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgularda öğretmenlerin

işbirlikli öğretim teknikleri hakkında genel olarak bilgilerinin olduğu görülmüştür. Bu bilgiyi öğretmenlerin üniversite derslerinde veya kendi çabaları sonucunda edindikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin işbirlikli öğretim tekniklerini kullanma düzeylerinin iki öğretmen için ayda bir, biri içinse sadece bir kez olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlerin işbirlikli öğretim teknikleri hakkında bilgileri olmasına karşın bunu sınıfta sık olarak uygulamadıkları görülmektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemlerini sınıfta uygularken çalışma gruplarını sistemli olarak 4-6 kişilik grupla halinde oluşturdukları; cinsiyet, yetenek ve sosyal beceriler açısından heterojenliğine dikkat ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin işbirlikli teknikleri uygulanmasındaki temel amaçlarının öncelikle öğrencilerin işbirliği içinde çalışmasını ve derse daha aktif şekilde katılmalarını sağlamak olmakla birlikte iletişim becerilerinin ve kendi başlarına öğrenme becerilerinin gelişmesini desteklemenin de etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin işbirlikli öğretim teknikleri konusunda bazı endişelerinin olduğu ve bu endişelerinin değerlendirmedeki zorluklar, davranışlar ve yöntemde başarısız olmak olduğu görülmüştür. Yaptıkları işbirlikli öğretim uygulamalarında ise iki öğretmenin işbirlikli öğretim tekniklerini diğer yöntem ve tekniklerden daha etkili birinin ise benzer etkiye sahip olarak düşündükleri belirlenmiştir.

Bu çalışmada uygulamaya katılan öğretmenlerin uygulama öncesine ilişkin görüşleriyle tutarlılık gösteren çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Akkuş (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin genel olarak işbirlikli öğretim teknikleri hakkında bilgilerinin olduğu ve ağırlıklı olarak üniversitede veya kendi çabalarıyla öğrendiklerini beyan ettikleri görülmektedir. Hizmet içi eğitimle aldıklarını söyleyen öğretmenlerin de bulunduğu ancak bunun oranının çok düşük olduğu saptanmıştır. İşbirlikli öğrenmeyi ayda bir kez uygulayan öğretmenlerin ağırlıklı olduğu, öğrenci gruplarını sistemli olarak oluşturdukları, yetenek, cinsiyet ve sosyal becerilere göre heterojen 2-6 kişilik gruplar oluşturdukları görülmektedir. Öncelikle işbirliği içinde çalışmalarını desteklemeyi amaçlamakla birlikte değerlendirmede zorlukların olduğunu belirtmişlerdir. Ancak işbirlikli tekniklerin diğer yöntem ve tekniklerden daha etkili olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Benzer bulgulara Koç (2014) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmış ve öğretmenlerin görüşlerinin bu çalışmayla paralellik gösterdiği saptanmıştır. Yine Akar (2012) ve Karadeniz (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da bu çalışmayla uyumlu bulguların olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin işbirlikli teknikler hakkında bilgilerinin olmasına karşın değerlendirmede yaşanan sıkıntılar ve yeterince deneyimlerinin olmaması nedeniyle onların sınıf ortamında bu yöntemleri yeteri kadar uygulamamaları sonucunu doğurmuştur. Üniversitede öğrenilen bilgilerin uygulama ortamında yeteri kadar pratiğinin olmaması, öğretmenlerin işbirlikli tekniklerini uygulama konusunda kendi yeterliklerine

güvenmemelerinin bu konuda etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin başarısı üzerinde hem bu çalışmada hem de Akar (2012), Akkuş (2013), Dikel (2012), Karadeniz (2012) ve Koç (2014) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin çoğunluğunun işbirlikli tekniklerin diğer yöntemlere göre daha etkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında uygulamadan sonra öğrencilere uygulanan yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğrencilerin uygulamayla ilgili görüşleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan her üç gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun işbirlikli öğretimi zevkli, teşvik edici ve kolay bulduğu saptanmıştır. Bunun da işbirlikli tekniklerin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alandaki gelişmelerini desteklemesinin sonucu olduğu yorumunda bulunulabilir (Akar, 2012; Akdemir & Arslan, 2012; Akkuş, 2013; Aydoğdu, Doymuş, & Şimşek, 2012; Dikel, 2012; Doymuş, Karaçöp, Şimşek, & Doğan, 2010; Gradel & Edson, 2011; Karadeniz, 2012; Koç, 2014). Öğrencilerin grupta arkadaşlarıyla çalışmayı çok iyi olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Grupla çalışmanın öğrencilerin bireysel çalışmaya göre daha verimli olduğunu düşündükleri ifade edilebilir. Ayrıca işbirlikli öğretim ile ders yapmanın dersin konusunu çok iyi anlamalarını, öz güvenlerinin artmasını, düşünme ufuklarının açılmasını ve kendi başlarına iş yapar hale gelmelerine katkı sağladığını düşündükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin kendi yeterliklerinin artmasını olumlu buldukları görülmektedir. Bu süreç içerisinde öğrendikçe kendi öğrenmelerini de olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır (Akkuş, 2013; Dikel, 2012; So & Ching, 2011; Zentall, Kuester, & Craig, 2011).

Öğrencilerin grupta kendi performanslarını çok iyi buldukları, daha sonra yapılacak bir çalışmada liderlik yapmak istedikleri, öğretmen yardımı olmadan öğrenme düzeylerinin genel olarak iyi olduğunu ifade ettikleri saptanmıştır. Liderlik konusunda olumlu görüş belirten öğrencilerin süreçte gerçekten ellerinden gelen gayreti göstermeleri sonucunda bu konuda kendilerine olan güvenlerinin arttığı düşünülebilir. Öğrencilerin genel olarak liderlik yapmayı istemesine karşın yaklaşık %20'lik bir kısmının istememesinde grupta bazı arkadaşlarının sorumluluklarını yerine getirmemesi, grup içinde yaşanan diğer zorlukların ve bireysel farklılıkların etkili olduğu düşünülmektedir. Bu konuda Akar (2012), Akkuş (2013), Dikel (2012), Karadeniz (2012), Koç (2014) benzer düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğretmen yardımı olmadan çalışma yapma konusunda öğrencilerin çok iyi değil de iyi olarak yanıtlamasında grup içinde bazı öğrencilerin gerekli desteği vermemeleri ve öğrencilerin öğretmenlerin daha fazla bilgi birikimine sahip olmalarını düşünmelerinin etkili olduğu düşünülebilir. Çünkü bazı öğrenciler öğretmen yardımı olmadan çalışma yapma konusunda çok da kendilerine güvenmediklerini belirtmiştir. Akkuş (2013) bu konuda öğrencilerin kendi

başlarına çalışma konusunda tereddütleri olduğunu belirtmiştir. Bu konuda öğrencilerin okul dışında çalışmak için yeterli fırsatı bulamamaları, daha öncesinde öğretmen anlatımına alıştıkları için süreci yalnız götüremeyeceklerine inanmış olmalarının etkisi olabileceği düşünülmektedir. Akar (2012), Dikel (2012), Karadeniz (2012) ve Koç (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da bu çalışmayla uyumlu bulguların elde edildiği görülmektedir.

Deney gruplarındaki öğrencilerin çoğunluğunun işbirlikli öğretim uygulanmasından sonra problem çözme, yazılı belge hazırlama, konuşma yapma, grup içi ve gruplar arası çalışma, organize etme ve plan hazırlama ve zamanı iyi değerlendirme becerileri açısından kendilerini oldukça olumlu olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Bu sonuçların işbirlikli öğretim yönteminin öğrenciler üzerindeki sosyal, psikolojik ve akademik yönden sağladığı katkılar içinde değerlendirilebilir (Amiranzadeh, 2012; Aydoğdu vd., 2012; Baleghizadeh, 2012; Byrd, 2012; Doymuş, Akkuş, & Bayrakçeken, 2012; Gradel & Edson, 2011; Parveen, Mahmood, Azhar Mahmood, & Arif, 2011; So & Ching, 2011; Vijayaratham, 2012; Zentall, Kuester, & Craig, 2011). Uygulama sonucunda tekrar benzer bir çalışma yapılması durumunda üç deney grubundaki öğrencilerin diğer derslerde de çalışma yapma, zamanı daha verimli kullanma, grupta daha düzenli bir iş paylaşımında bulunma, daha fazla ve farklı kaynaktan yararlanma konularında ağırlıklı olarak olumlu görüş belirttikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin süreç içinde yaşananlar doğrultusunda süreci ve kendilerini değerlendirdikleri görülmektedir. Alanyazında bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu olan başka çalışmaların da olduğu saptanmıştır (Akar, 2012; Akkuş, 2013; Dikel, 2012; Karadeniz, 2012; Koç, 2014).

Öğrenciler ve öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen bulgular doğrultusunda kodlamalar birleştirilmiş ve beş farklı başlık altında sunulmuştur. Her üç yöntemle yapılan çalışmalarda öğrencilerin görüşlerinin birbirleriyle uyumlu olduğu görüldüğü için birlikte aynı tablo altında değerlendirilmiştir. Öğrenciler işbirlikli tekniklerin uygulanma sürecine ilişkin olarak elde ettikleri kazanımlar olduğunu ifade etmiştir. Bunlar; yapım ve çekim eklerini bulma, soru çözme, çalışma kâğıtlarını doldurma, anlam kaymalarını bulma, zarf türlerini bulma, fiil ve kişi eklerini bulma, fiil anlam özelliklerini bulma ve ek fiilleri ayırt etme şeklinde sıralamaktadır. Deney gruplarında yer alan öğrencilerin bu kazanımları elde ettiklerini düşündükleri belirlenmiştir. Bu kazanımlar araştırmanın akademik başarı testindeki kazanımlarla örtüşmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin bu konuda olumlu görüş belirtmesi aynı zamanda deney gruplarının akademik başarı testi sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde araştırmanın amaçlarıyla uyumluluk göstermektedir. Ayrıca öğretmen görüş ve gözlem raporlarının da öğrenci görüşleriyle paralel olduğu da belirlenmiştir. Bozpolat'ın (2012) yaptığı araştırmanın nitel bulgularında

öğrencilerin BİOK yönteminin uygulama sürecinde Türkçe dersine yönelik kazanımları elde ettikleri ifade edilmiştir. Bu kazanımların; hikâyenin okunması, okuma yapılırken yanlışların düzeltilmesi, etkinlik kâğıdının doldurulması, hikâye haritasının oluşturulması, performansın değerlendirilmesi ve evde kitap okunması şeklinde sıralandığı belirlenmiştir.

Uygulama ortamına ilişkin görüşlerin ise grupla birlikte çalışma, öğretmenin belirttiği şekilde çalışma, her hafta farklı bir konuda çalışma, öğretici bir uygulama, çok zor bir uygulama, yorucu bir çalışma başlıkları altında sıraladığı görülmektedir. Öğrencilerin genel olarak uygulama ortamına ilişkin olumlu görüş belirtmekle birlikte işbirlikli öğretim sürecinin zor ve yorucu olduğunu belirten öğrencilerin de olduğu görülmektedir. Şimşek ve Baydar (2017), çalışmasında ÖTBB ve Jigsaw uygulamalarında öğretmenin etkisinin ve yönlendirmesinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca grupla birlikte çalışmanın ve gruptaki rol dağılımının olumlu olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin daha çok öğretmeden ders dinlemeye alışkın olmasının aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasını onlar için zor olarak nitelendirmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Er (2017) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin işbirlikli çalışmayı zor ve yorucu buldukları belirlenmiştir. Akıcı (2019), İlğaz, Çalık, Yıldız ve Şimşek (2018) de yaptıkları çalışmada öğrencilerin çalışmayı zor ve yorucu bulduklarını belirlemiştir. Öğrencilerin zorlandığı durumlarda öğretmenlerin gereken desteği onlara sunmasının önemli olduğu ve öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının üst düzeyde tutulmasının gerekli olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin bu süreçte öğretmenlerini dikkatle takip ettikleri ve çalışmayı onun söylediği şekilde yapmaya özen gösterdikleri görülmektedir. Öğretmenin yaptığı rehberlik sayesinde öğretmenin de sınıfla olan bağının kuvvetlendiği yorumunda bulunulabilir (Gülbüz, Çakmak, & Derman, 2004).

Araştırmanın nitel boyutunda üzerinde durulan konulardan birinin de öğrencileri işbirlikli öğretim yönteminin uygulanmasının öğrencilere sağladığı katkılar/faydalardır. Bu bağlamda elde edilen bulguların bilişsel alan yönelik katkılarının öğrenmeyi kolaylaştırma, daha iyi anlama, konuları kolay kavrama, akademik başarı artışı, farkındalığı artırma, fiil türlerini anlama, öğretici ve eğitici olma, derse aktif katılma, sorumluluk alma, kalıcı öğrenme, farklı fikirler sunma, tartışma yapma olarak sıralamaktadır. Öğrencilerin uygulamanın kendilerine sağladığı faydaları belirtmeleri çalışmanın sonuçlarının amacına uygunluk gösterdiği şekilde yorumlanabilir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında; Bozpolat (2012) tarafında yapılan çalışmada da BİOK yönteminin öğrencilerin konuyu anlama, ders başarısını artırma, konu unsurlarını kolay bulma öğrenme kalıcılığını sağlama ve anlatma olarak bilişsel alana yönelik kazanımlar elde ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları çalışmadan sağlanması amaçlanan kazanımlar arasında akademik başarının artması

genellikle önceliklidir. Bu çalışmada nicel boyuttaki akademik başarı artışına ilişkin olarak öğrencilerin de bunu belirtmesi önemlidir. Er'in (2017) Jigsaw II yöntemini kullanarak yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının ve farkındalıklarının arttığını belirttikleri belirlenmiştir. Şimşek ve Baydar (2017) tarafından yapılan çalışmadaki öğrenci görüşlerine göre ÖTBB ve Jigsaw yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıya güdülenmesini sağladığı ve başarısını artırdığı, araştırma becerilerini artırdığı, konuların anlaşılmasını kolaylaştırdığı, bilginin kalıcı olarak öğrenilmesini sağladığı, problem çözme olumlu etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarının artmasını desteklediği yapıla çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Köseoğlu, 2010).

İlgaz vd. (2018) yaptıkları araştırma sonucunda işbirlikli öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse hazırlıklı gelme, sorumluluk alma, araştırma becerisinin gelişmesi, derse katılımlarının ve öğrenme kalıcılıklarının artması, derse düzenli gelmenin alışkanlığa dönüşmesi, öz güvenin artmasını desteklediği bulgusuna ulaşmıştır. Öğrencilerin bilişsel gelişimlerini sağlamada işbirlikli çalışmalarda gruplarda yapılan tartışmaların olumlu sonuçlar ortaya koyduğu belirlenmiştir (Brooks, 2009; Choi & Rhee, 2014; İlgaz vd., 2018; Johnson & Johnson, 1999; Kagan, 1989; Lin, 2010; Thomas, 2014; Zuheer, 2008). İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin bireysel olarak sorumluluk almada istekli olmalarında (İlgaz vd., 2018; Johnson & Johnson, 1999; Lin, 2010); kendilerini tanımlarında ve dolayısıyla farkındalıklarının artmasında (Aksoy, 2006; Johnson & Johnson, 1999; Kagan, 1989; Şimşek, Örtten, Topkaya, & Yılar, 2014; Thomas, 2014) öğrenmelerinin kalıcı hale gelmesinde önemli bir etkisi bulunmaktadır (Gürbüz vd., 2004; Maden, 2011). Ayrıca işbirlikli öğretim tekniklerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını artırdığı da görülmektedir (Koçyiğit & Engin, 2019; Maden, 2011).

Araştırmanın öğrencilere sosyal açıdan sağladığı katkılar; grupta uyum içinde çalışma, işbirliği yapma, yardımlaşma, iletişimde bulunma, farklı kişilerle çalışma, farklı fikirlere saygı duyma, birlikte karar verme, arkadaşlık kurma şeklinde belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin sosyal alanda gelişmesini olumlu etkilediğine ilişkin alanyazında çalışmalar bulunmaktadır (Er, 2017; Marks & O'Connor, 2013; Schniedewind & Davidson, 2000; Sharan & Sharan, 1990; Slavin, 1977; Yılar & Şimşek, 2016). Ayrıca alanyazında öğrencilerin iletişim becerisini artırdığı da ortaya konulmuştur. Öğrencilerin sosyal alandaki gelişimleri ve iletişim becerilerinin artması özellikle sınıf içinde anlaşmanın olması ve öğrencilerin daha olumlu bir öğrenme sürecinde öğretimlerini devam ettirmelerinde önemlidir (Gelici & Bilgin, 2011; Gillies, 2006; Kagan, 1989; Lin, 2010; Şimşek vd., 2014).

Alanyazındaki araştırmalarda öğrencilerin işbirlikli öğretim tekniklerinin öğrencilerin iletişimini artırdığı yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Gürbüz vd., 2004). Öğrenciler arasında iletişimin artması paylaşımlarının da artmasını beraberinde getirmektedir. Bu ise hem sınıf içi dayanışmanın hem de başarının artmasını desteklemektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilere akademik başarıdan sonra sağladığı en önemli katkının sosyal alanlardaki becerilerinin gelişmesi olduğu bilinen bir durumdur. Bunda özellikle öğrencileri arkadaşlarını daha yakında tanıma fırsatı bulmalarının da etkisi bulunmaktadır. Grup içinde birlikte yapılan çalışmalarda doğaldır ki işbirliği ön plana çıktığı için arkadaşlıklar da gelişmektedir. Bu durum öğrencilerin birbirlerine yardım etmelerinde önemli etkenler arasındadır. Demir (2012) de Jigsaw II uygulamasında elde ettiği bulgularda bu durumu ortaya koyan sonuçlar elde etmiştir. Bozpolat (2012) tarafından yapılan çalışmada BİOK yönteminin öğrencilerin sosyal alana yönelik katkılarının iletişim, materyalin paylaşımı, grupla çalışmayı öğrenme, arkadaşlarını tanıma, dayanışma, fikirlere saygılı olmayı öğrenme olarak sıralandığı görülmüştür. Şimşek ve Baydar'ın (2017) çalışmasında da ÖTBB ve Jigsaw yöntemlerinin öğrencilerin iletişim becerisinin gelişmesi, sorumluluk alma, sosyalleşme, empati kurma, çatışma çözme, olumlu bağlılık oluşturma konularında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemlerin farklı fikirlere saygı duymayı ve çatışmaları çözmeye yararlı olduğu yapılan çalışmalarda da belirlenmiştir (Brooks, 2009; Thomas, 2014). Öğrencilerin işbirlikli çalışmadan keyif aldıkları ve arkadaşlarına yönelik empati becerilerinin arttığı sonucuna ulaşan çalışmalar alanyazında mevcuttur (Er, 2017). Elbette sosyal becerilerin istenilen nitelikte gelişebilmesi için öğrencilerin birbirlerini anlayabilmeleri önemlidir. Bu doğrultuda da empati becerilerinin ancak sosyal ortamlarda edinilen tecrübelerle gelişebileceği görülmektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencileri bu anlamda desteklediği belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında ulaşılan nitel bulgulardan biri de öğrencilerin duyuşsal durumlarıdır. Öğrencilerin öğrenme ortamında hissettiklerinin öğrenme sürecini etkilediği yapılan çalışmalarla belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrenci kendini daha rahat hissettiği ve keyif aldığı ortamlarda daha kolay ve üst düzeyde öğrenmektedir (Balaban-Salı, 2006; Gömleksiz, 2003; Gömleksiz & Kan, 2012; Hall, 2005; Kara, 2004; Lehman, 2006; Martin & Reigeluth, 1999; Sapancı, 2005). Öğrenciler uygulamaya ilişkin duygularından bahsederken iki farklı zaman diliminden bahsetmiştir. Bunlar uygulamadan önce ve uygulamadan sonraya aittir. Uygulamadan önce hissettiklerinin; tedirgin olma, şaşırma, merak etme, isteksiz olma, korku duyma, sıkıcı bulma, zorlanma, kendine güvenmeme olduğu görülmüştür. Öğrencilerin daha önce benzer bir uygulamayı yapmamış olmaları neticesinde bu duyguları hissettikleri düşünülmektedir. Uygulamadan sonra ise; hissettiklerinin güzel bulma, özgüven hissetme,

istekli olma, zevk/keyif alma, arkadaşlarına güvenme, sevmeye, olumlu tutum sahibi olma şeklinde sıralandığı görülmüştür. Uygulamadan sonraki görüşlerde ağırlıklı olarak sürecin öğrenciler için keyif verici olmasının etkisi büyüktür. Çünkü öğrenirken eğlendiklerini ve birlikte çalışmayı sevindiklerini belirtmişlerdir. Alanyazında bu bulguları destekleyen bulgular bulunmaktadır. Bozpolat'ın (2012) çalışmasında öğrenciler uygulamadan önce şaşkınlık, gurur ve korku hissettikleri; uygulamadan sonra ise istekli olma, mutluluk, sorumluluk, merak, öz güven olarak sıralandığı görülmektedir. Öğrencilerin bu uygulamayla paralel olarak çalışmanın başında daha negatif duygulara sahipken uygulama sonrasında pozitif duygulara sahip olduğu görülmektedir. Johnson ve Johnson (1990) işbirlikli öğretim tekniklerinin öğrencilerin öz güveni üzerinde olumlu etkisinin bulunduğunu belirtmektedir. Baydar ve Şimşek (2017) tarafından yapılan çalışmada, ÖTBB ve Jigsaw yöntemlerinin öğrencilerin özgüvenlerini artırdığı, empati ve olumlu bağlılığı artırdığı tespit edilmiştir. Demir'in (2012) çalışmasında da öğrencilerin Jigsaw II yöntemiyle ders işlemekten mutlu oldukları ve keyif aldıkları belirlenmiştir. Alıcı (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin uygulama sürecinden keyif aldıkları, derse istekli hale geldikleri, olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir.

İşbirlikli yöntemlerin uygulama sürecinde bazı problem durumlarının olduğu görülmüştür. Bu problem durumlarının gruba bağlı olarak oluşanlarının kendi arkadaşlarıyla çalışmak isteme, grup çalışmasını istememe, anlaşılamama, grup çalışmalarına katılmama, sorumluluklarını savsaklama olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bir kısmının uzun yıllardır arkadaşlık yapması neticesinde birlikte çalışmak istemeleri doğaldır. Ayrıca grup içinde çalışırken bazı öğrenciler anlaşılamamış ve genelde ya kendi hemcinsleriyle ya da kendi arkadaşlarıyla grup olmak istemiştir. Bu durum öğrenci görüşlerinde de görüldüğü gibi ağırlıklı olarak sürecin başında görülmüş sonra ise azalmıştır. Bozpolat (2012) tarafından yapılan çalışmada bu çalışmayla uyumlu bulgular elde edilmiştir. Gruptan kaynaklanan sorunların öğrencilerin fikir ayrılıkları yaşamaları, ortak fikir bulamamaları, gruptakilerin yardımlaşmaktan kaçınması, grup üyelerinin istenmemesi, grup üyelerinden bazısının her şeyi kendi yapmak istemesi neticesinde ortaya çıktığı görülmüştür. Baydar ve Şimşek (2017) tarafından yapılan çalışmada gruba yapılan çalışmada uzmanlaşılmayan konunun eksik kaldığı, rol dağılımının gerektiği gibi yapılmadığı durumlarda sorun olduğu, çatışmaya neden olduğu görüşleri belirlenmiştir. İlgaç vd. (2018) yaptıkları çalışmada bu çalışmayla uyumlu bulgulara ulaşmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları problemleri; çalışmayan ve sorumluluklarını yapmayan arkadaşlarının grup başarısını düşürmesi, gruba çalışmak yerine tek başına çalışmayı tercih etme şeklinde ifade ettikleri saptanmıştır.

İşbirlikli yöntemlerin uygulanmasında yaşanan bir diğer problem durumunun ortamla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu problemler gürültü ve zaman sıkıntısı olarak sıralanmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinde ve öğrencilerin aktif olduğu diğer yöntemlerde sınıftaki gürültü başlıca sorunlar arasında yer almaktadır. Bu durumun başlangıçta daha yoğun olduğu genel ifadeler arasında yer almaktadır. Bu durumda sınıfların yeterli büyüklükte olmaması, öğrencilerin seslerinin yüksek çıktığının farkında olmaması gibi etkenlerin önemli olduğu görülmektedir. Çalışma gruplarının oturma düzenlerinin mümkün olduğunca aralıklı düzenlenmesinin bu konuda yararlı olacağı kabul edilmektedir. Öğrencilerin verilen süre içerisinde çalışmalarını bitiremeyecekleri yönünde endişeleri olmuştur. Bu durum ilk haftalarda daha belirginken sonraları azalmıştır. Bozpolat'ın (2012) çalışmasında da ortama bağlı sorunların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bunların gürültü ve çalışma gruplarının sınıf içinde birbirine yakın olarak yerleşmesi olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularında yer alan zaman sıkıntısının özellikle uygulamanın başlarında daha fazla öne çıktığı öğrenci görüşlerindeki ifadelerde yer almaktadır. Er (2017) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin bu konuda görüş ifade ettikleri ve zaman sıkıntısı yaşadıkları görülmektedir. Dersliklerin işbirlikli öğretim için hazırlanırken gerekli dikkatin ve özenin gösterilmesinin hem zaman kaybını önlemede hem de gruplararası sesin rahatsız ediciliğinin en aza indirilmesinde önemli olduğu vurgulanmıştır. Akıcı (2019), İlğaz vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada da işbirlikli gruplarla yapılan çalışmalarda süre yetmemesi ve gürültü problemlerinin olduğu belirlenmiştir.

Yapılan çalışma kapsamında öğrencilerin grup çalışmasına ilişkin görüşlerinin olduğu belirlenmiştir. Bu görüşlerin olumlu ve olumsuz olarak iki ana tema altında yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda uygulamadaki grup çalışmaların öğrencilerin hoşuna gitmesi kadar şikâyet ettikleri noktaların da olduğu belirlenmiştir. Olumlu görüşlerin; grup çalışmasında bilgi paylaşımının artması, grupla çalışmayı sevme, grupla hızlı öğrenme, birlik ve beraberlik duygusuna sahip olma, arkadaşlarla anlaşma, grup çalışmasının heyecanlı olması, grupta güvenli öğrenme olarak sıralanmıştır. Alanyazında da grup çalışmalarında ağırlıklı olarak olumlu yönlerin ortaya çıktığı görülmektedir (Alıcı, 2019; Baydar & Şimşek, 2017; Gömleksiz & Onur, 2005; Kan, 2012; Maden, 2011; Yanpar, Hazer, & Arslan, 2006). Bozpolat (2012) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin BİÖK yöntemi uygulamasında arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma, işbölümü yapma, iletişimin artması, birlikte olmak, materyallerin paylaşılması, düşüncelere saygı duyulması olarak belirlenmiştir. Maden (2011) tarafından yapılan çalışmada da grupla yapılan çalışmaların öğrencilerin iletişim becerilerini artırdığı, birlikte çalışmaktan memnun oldukları bulgularına ulaşıldığı görülmektedir. Alıcı'nın (2019) yaptığı çalışmada da benzer bulgulara ulaşıldığı ve öğrencilerin grupla

Çalışma konusunda olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Olumsuz görüşler ise uğraşmak istememe, tek başına daha iyi anlama, öğretmenden daha iyi öğrenme, arkadaşlarına öğretmek istememe olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin olumsuz görüşlerinin olması doğal olup çalışmanın yansızlığı için önemlidir. Çünkü tüm çalışmalarda olumlu tarafların belirlenmesi kadar olumsuz yönlerin belirlenmesi de bu olumsuzlukların giderilebilmesi için önem taşıtmaktadır. Bozpolat (2012) yaptığı çalışmada grup çalışmasında olumsuzluklar olduğunu belirlemiştir. Bu olumsuzluklar fikirlerin uyuşmaması, grup çalışmasına katılmak istememe gibi durumlardır. Öğrencilerin mevcut öğrenme yönteminde genellikle tek başlarına çalışmasının neticesinde grupla çalışmak yerine tek başlarına çalışmayı tercih ettikleri, arkadaşlarına öğretmek için çaba gösterdiklerinde kendi başarılarının düşeceğine inandıkları tespit edilmiştir (İlgaz vd., 2018). Maden'in (2011) yaptığı araştırmada da öğrencilerin arkadaşlarına bir konuyu öğretirken zorlandıkları ve bunu yapmak istemedikleri belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin öz değerlendirme formundan elde edilen bulgulara göre deney gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama süreci boyunca kendi çalışmalarını büyük oranda olumlu değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin grup çalışmalarında kendi düşüncelerini açıklama, arkadaşlarıyla bilgi paylaşma, arkadaşlarının düşüncelerini dinleme, grup çalışmalarında yeterli gayreti gösterme ve üzerlerini düşen sorumlulukları yerine getirme konusunda kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. Bu aslında kendi performanslarından memnun oldukları şeklinde de yorumlanabilir. Cihanoğlu (2008) işbirlikli tekniklerin kullanıldığı araştırmalarda öğrencilerin öğrenme çabaları, gelişimleri ve başarılarına ilişkin değerlendirme ve geri bildirimin yalnızca ğretmen tarafından değil öğrencinin kendisinin de yapmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin genel olarak kendilerini değerlendirirken objektif olmadıkları sık rastlanan bir durum olmakla birlikte öz değerlendirmenin sreklielik gösterdiği ve yapılan diğer değerlendirmelerle birlikte öğrencilere geri bildirim sağlandığı durumlarda öğrencilerin kendilerine yönelik olarak süreci içerisinde daha gerçekçi bir algıya sahip olacakları düşünülmektedir. Alanyazında da bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu bulguların olduğu görülmektedir. Bozpolat'ın (2012) yaptığı araştırmada öğrencilerin uygulama sürecinde yapmaları gerekenleri yapma, davranışlarını değerlendirmelerine yönelik olarak kendilerini olumlu olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Yurdabakan ve Cihanoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin işbirlikli ğretim sürecinde kendilerine ilişkin değerlendirmelerinin olumlu olduğu saptanmıştır.

Nicel ve nitel birlikte değerlendirildiğinde elde edilen bulguların birbirini desteklediği görülmektedir. Akademik başarı testinde elde edilen bulgularda işbirlikli tekniklerin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı belirlenmiştir. Görüşme ve gözlem formlarından elde edilen nitel verilerde de bu bulgunun desteklendiği görülmektedir. Nitel verilerde elde edilen bulgularda işbirlikli öğretim tekniklerinin öğrenciler için zevkli heyecanlı, keyifli olduğu öğrenmeye yönelik isteklilik ve tutumlarını olumlu etkilediği saptanmıştır. Bu sonuçların da nicel boyuttaki motivasyon ve tutum ölçeklerinden elde edilen bulgularla uyumluluk gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin uygulamadan önce kendilerini tedirgin, şaşkın, meraklı, isteksiz, korkulu, güvensiz hissettikleri ancak uygulama sonrasında bu duygularının güzel bulma, özgüvenli olma, istekli olma, zevk, keyif alma, arkadaşlarına güvenme, sevmeye ve olumlu tutum sahibi olma gibi olumlu duygularla yer değiştirdiği görülmektedir. Bunu sonucu olarak öğrencilerin derse yönelik hem motivasyon hem de tutumlarını olumlu anlamda değiştiği ifade edilebilir.

Öneriler

1. Bu araştırmada işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. TUDÖP hazırlanırken işbirlikli öğretim tekniklerinin kullanılmasına yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
2. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin Türkçe dersinde uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında; Bu yöntemlerin öğrencilerin sadece akademik başarılarını artırmadığı sosyal ve bilişsel alanlarda da onları desteklediği görülmektedir. Bu doğrultuda diğer derslerin hem öğretilmesi hem de pekiştirilmesinde kullanılması önerilmektedir.
3. Bu çalışmada konuların öğretilmesinde BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II kullanılmış ve karşılaştırmalı olarak etki düzeyleri incelenmiştir. Farklı işbirlikli tekniklerin aynı derste uygulanması sağlanarak hangi derste ya da dersin hangi konusunun öğretiminde daha olumlu sonuçlar verdiği karşılaştırmalı olarak belirlenmelidir.
4. İşbirlikli yöntem ve tekniklerin uygulama sürecine ilişkin mutlaka yönergeler hazırlanmalıdır. Bu yönergelerin açık ve anlaşılır bir dille oluşturulması, önemli noktalara ilişkin öğrencilerin bilgilendirilmesini sağlaması ve mutlaka öğrencilerin rahatlıkla görebileceği bir yere yerleştirilmesi gerekmektedir. Uygulamadan önce öğretmen uygulamaya yönelik olarak gerekirse her uygulama öncesinde açıklama yapmalı ve yönergelerdeki bilgilerden de kısaca bahsetmelidir.

5. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanma sürecinde en çok öne çıkan problem durumunun gürültü olduğu belirlenmiştir. Bu sorunun oluşmasında; işbirlikli öğretim tekniklerinin öğrenci merkezli olmasının, öğrenme sürecinde grup içi iletişimin gerekliliğinin, öğrencilerin kısa süreli çalışmalarda grupla sakin çalışmayı tam oturtamamalarının, öğrencilerin yaşlarının küçük olmasının ve sınıfların fiziki olanaklarının genel olarak geleneksel anlayışa göre tasarlanmış olduğu için kısıtlı olmasının etkili olduğu ifade edilebilir. İşbirlikli öğrenme öğrencilerin hareketli ve aktif olması gereklidir. Bu gerekliliğin sonucunda olan gürültünün hem diğer sınıflardaki öğrenmeleri hem de sınıftaki grup çalışmalarını etkilememesi için okul ve sınıfların tasarımı bu doğrultuda yapılmalıdır.
6. İşbirlikli öğrenme sürecinde yaşanan sorunlardan biri de zaman sıkıntısıdır. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin planlama aşamasında öğrencilerin çalışmalarının ve gerektiğinde birbirlerine yardım ettiklerinin dikkate alınması ve bunun da zaman kaybına neden olduğu dikkate alınmalıdır. Zaman kaybının süreç ilerledikçe ortadan kalktığı da unutulmamalıdır. Bu doğrultuda haftalık planlamalarda bu göz önünde bulundurulmalıdır.
7. Bu araştırmada; uygulama öğretmenlerinin üniversite eğitimlerinde işbirlikli öğretime ilişkin olarak bilgi edindikleri belirlenmiştir. Ancak aktif öğretmenlik yaptıkları süreçte işbirlikli öğretim tekniklerini genel olarak kullanmadıkları saptanmıştır. Bu doğrultuda işbirlikli öğretim yöntemlerine ilişkin olarak üniversitelerde verilen teorik eğitimin pratikle desteklenmesi ve öğretmenlerin kendilerine güvenerek derslerinde işbirlikli öğretim tekniklerini kullanmaları sağlanmalıdır.
8. Eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarına yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak hazırlanan işbirlikli öğretim tekniklerini uygulamalı olarak öğrenebilmesi için olanak sunulması gereklidir.
9. Araştırmalarda elde edilen olumlu sonuçlar dikkate alınarak MEB’de görev yapan öğretmenlerin, yapılandırmacı öğretim yaklaşımına uygun olarak geliştirilen yöntem ve teknikler hakkında hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmesi gereklidir.
10. Araştırmacıların çalışmalarında bu tür uygulamalı yöntem ve teknikleri tercih ederek geniş bir alanyazın oluşturulması yönünde katkı sunması gereklidir. Özellikle yöntemlerin karşılaştırmalı olarak uygulandığı çalışmaların sayısının artmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram-uygulama-araştırma*. Malatya: Uğurel.
- Açıkgöz, K. Ü. (2004). *Aktif öğrenme* (13. Baskı). İzmir: Kanyılmaz.
- Açıkgöz, K. Ü. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme* (9. Baskı). İzmir: Biliş.
- Açıkgöz, K. Ü., & Güngör, A. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 481-502.
- Addelson, K. P. (1983). The man of professional wisdom. In *discovering reality* (pp. 165-186). Springer, Dordrecht. 25 Ekim 2020 tarihinde https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-306-48017-4_10 adresinden alınmıştır.
- Adıgüzel, O. C., & Özdoğru, F. (2013). Üniversitelerde ortak zorunlu yabancı dil I dersine yönelik bir akademik başarı testinin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-11.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Ağgön, E., & Yazıcı, M. (2010). *Sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları (Erzincan Üniversitesi örneği)*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, Elazığ, s. 1072-1074.
- Ahmad, S. (2015). Improving students skills in translations by using students-teams achievement division (STAD) technique. *Al-Ta'lim Journal*, 22(2), 119-128. doi: <http://dx.doi.org/10.15548/jt.v22i2.121>
- Akar, S. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu modelin sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Kars il örneği*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akar, M., & Doymuş, K. (2015). Birlikte öğrenme ve öğrenci takımları başarı bölümlerinin fen bilimleri dersinde akademik başarıya etkisi (Kars il örneği). *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 79-87.
- Akbulut, H. İ., & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir? İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44.
- Akçay, N. O., & Doymuş, K. (2012). The effects of group investigation and cooperative learning techniques applied in teaching force and motion subjects on students' academic achievements. *Journal of Educational Sciences Research*, 2(1), 110-116.
- Akçay, N. O., & Doymuş, K. (2014). The effect of different methods of cooperative learning model on academic achievement in physics. *Journal of Turkish Science Education*, 11(4), 17-30.
- Akçay, N. O., Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Okumuş, S. (2012). The effect of cooperative learning model on academic achievement in physics. *Energy Education Science and Technology Part B*, 4(4), 1915-1924.

- Akdemir, E., & Arslan, A. (2012). From past to present: Trend analysis of cooperative learning studies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 55, 212-217. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.496>
- Akın, E., & Kara, S. (2017). İşbirlikli öğrenme yaklaşımının kelimedede anlam konusunun öğretiminde öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 211-222.
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31-46.
- Akinoğlu, O. (2012). Öğretim kuram ve modelleri. Ş. Tan (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (8. Baskı, ss. 137-189). Ankara: PegemA.
- Akkuş, A. (2013). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu modeli sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Muş il örneği*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmeninin rolü. *İlköğretim Online Dergisi*, 4(2), 54-65.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aksan, D. (2017). *Türkçenin gücü* (15. Baskı). Ankara: Bilgi.
- Aksoy, G. (2006). *İşbirlikçi öğrenme yönteminin genel kimya laboratuvarı dersinde akademik başarıya, laboratuvar malzemesi tanıma ve kullanma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aksoy, G., & Doymuş, K. (2011). Fen ve teknoloji dersi uygulamalarında işbirlikli okuma-yazma-uygulama tekniğinin etkisi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 31(2), 381-397.
- Aksoy, G., & Gürbüz, F. (2016). 7. sınıf fen ve teknoloji dersi “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinin öğretiminde iki farklı işbirlikli öğretim tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 54-64.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 146, 37-48.
- Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: PegemA.
- Alacapınar, G. F. G. (2009). İstasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 137-146.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing: With commentaries*. By Ronald T. Kellogg & John R. Hayes (Vol. 9). London: Kluwer Academic.
- Alıcı, B. (2019). *Jigsaw IV tekniğinin 4. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alpar, R. (2011). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler* (1. Baskı). Ankara: Detay.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Sakarya.
- Amargawati, A. D. (2017). Penerapan model pembelajaran Jigsaw untuk meningkatkan hasil belajar matematika pada siswa kelas VII SMPN 1 karangploso. *Cendekia*. 11(1), 13-30 doi: <https://doi.org/10.30957/cendekia.v11i1.248>

- Amin, M., Nur, F., & Damayanti, E. (2020). The influence of Jigsaw-type cooperative learning model on students' mathematics learning outcomes and motivation. *Desimal: Jurnal Matematika*, 3(3), 235-246. doi: <https://doi.org/10.24042/djm.v3i3.6831>
- Amirianzadeh, M. (2012). Hexagon theory-student leadership development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 333-339. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.063>
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D. R. (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives* (1. Edition). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Antekin, S. Ç. (2019). *Türkçe dil bilgisi öğretiminde Jigsaw IV tekniğinin akademik başarıya, Türkçe dersine karşı tutuma ve biliş ötesi farkındalığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Apaydın, Z., & Kandemir, M. A. (2017). Aktif öğrenme yaklaşımı doğrultusunda Jigsaw II tekniğini kullanmanın akademik başarı ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 336-354.
- Aronson, E. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills.
- Artz, A. F., & Newman, C. M. (1993). *How to use cooperative learning in the mathematics class* (3. Edition). Virginia: The National Council of Teachers of Mathematics.
- Arslan, A. (2016). Effect of Jigsaw I technique on teaching Turkish grammar. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 635-641. doi: <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2709>
- Arslan, A. (2016). *İşbirlikli öğrenme modelinin fen öğretimi laboratuvar uygulamaları dersinde akademik başarı, kalıcılık ve tutuma etkileri*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Arslan, A. (2017). *Türkçe öğretiminde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerde akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Arslan, A., & Taşgın, A. (2019). Ortaokul öğrencilerine yönelik Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği geliştirme çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 228-249. doi: <https://doi.org/10.18009/jcer.565717>
- Atıcı, B., & Gürol, M. (2000). *Bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme*. IX Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Atatürk Üniversitesi, 27-30 Eylül 2000, Erzurum.
- Atılgan, H., Kan, A., & Doğan N. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Atkinson, P. (1988). Ethnomethodology: A critical review. *Annual review of sociology*, 14(1), 441-465.
- Avcı, H. (2015). *İngilizce öğretiminde istasyon tekniğini kullanımının akademik başarıya, tutumlara ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Avcı, S., & Fer, S. (2004). Birleştirme II tekniği ile oluşturulan işbirliğine dayalı öğrenme ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi: Kartal Mesleki Eğitim Merkezi'nde bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 29(134), 61-74.
- Aydede, M. N., Çağlayan, Ç., Matyar, F., & Gülnaz, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 24-33.

- Aydoğan, A. (2019). *Simülasyon destekli işbirlikli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve fene yönelik tutumlarına etkisi: DNA ve genetik kod ünitesi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aydoğdu, S., Doymuş, K., & Şimşek, U. (2012). Instructors' practice level of chickering and gamson learning principles. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 2(2), 11-24.
- Ayna, C. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde Birleştirme II (Jigsaw II) yönteminin kullanılmasının ve sosyo-ekonomik düzeyine öğrencilerin akademik başarı, fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Aytaş, G., & Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 77-89.
- Bağcı, H. (2011). Yazılı anlatım ve unsurları. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi içinde* (ss. 85-126). Ankara: PegemA.
- Bağcı Kılıç, G. (2006). *Yeni yaklaşımlar ışığında ilköğretim bilim öğretimi*. İstanbul: Morpa.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Baki, Y., & Karakuş, N. (2015). A research on speech anxiety of prospective Turkish teachers. *Anthropologist*, 21(1-2), 271-276. doi: <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891816>
- Balaban-Salı, J. (2006). Tutumların öğretimi. A. Şimşek (Ed.). *İçerik türlerine dayalı öğretim içinde* (s.133-162). Ankara: Nobel.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntemler, teknikler, ilkeler* (6. Baskı). Ankara: PegemA.
- Balcı, A., Baltacı, A., Fidan, T., Cereci, C., & Acar, U. (2012). Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi: İlköğretim okulu yöneticileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 47-74.
- Baleghizadeh, S. (2012). Comparing traditional with cooperative pairs: The case of Iranian EGAP students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 66, 330-336. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.275>
- Ballantine, J., & Larres, P. M. (2007). Cooperative learning: A pedagogy to improve students' generic skills? *Education And Training*, 49(2), 126-137. doi: <https://doi.org/10.1108/00400910710739487>
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. Bengü Çapar (Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Bandura, A. (2004). *Social learning and self-efficacy – lecture notes*. 19 Eylül 2020 tarihinde <http://web.sonoma.edu/users/d/daniels/Bandura.html> adresinden alınmıştır.
- Banguoğlu, H. T. (2015). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Baş, G. (2009). İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin erişisi, derse karşı tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, 240-256.

- Başbay, M. (2011). Proje tabanlı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (5. Baskı, ss. 67-79). Ankara: PegemA.
- Baştürk, R. (2010). *Bütün yönleriyle SPSS örnekli nonparametrik istatistiksel yöntemler* (1. Baskı). Ankara: Anı.
- Batdı, V., & Semerci, Ç. (2012). Derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması/ Reflective inquiry of the station teaching method in lessons. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 190-203.
- Baydar, A. (2015). *Jigsaw ve öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemlerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM.
- Baymur, F. (1948). *Türkçe öğretimi*. (Birinci kitap). Ankara: İnkılap.
- Baymur, F. (1949). *Türkçe öğretimi*. (İkinci kitap). Ankara: İnkılap.
- Bayrakçeken, S. (2008). Test geliştirme. E. Karip (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme içinde* (2. Baskı, ss. 244-274). Ankara: PegemA.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., Doğan, A., Akkuş, A., Akar, M. S, & Koç, Y.,... (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme yöntemi hakkında bilgilendirilmesi, bu yöntemi sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi*. Proje No: 110K252. Erzurum.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulaması*. Ankara: PegemA.
- Bektaş, Z. (2012). *Maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde uygulanan birlikte öğrenme ve Jigsaw yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Belet, Ş. D., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Benek İ. (2012). *İstasyonlarda öğrenme tekniğinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Benek, İ., & Kocakaya, S. (2012). İstasyonlarda öğrenme tekniğine yönelik öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 8-18.
- Berk, R. R. (2014). *Altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Berlyana, M. D. P., & Purwaningsih, Y. (2019). Experimentation of STAD and Jigsaw learning models on learning achievements in terms of learning motivation. *International Journal of Educational Research Review*, 4(4), 517-524. doi: <https://doi.org/10.24331/ijere.628311>
- Bilgili, S. (2008) *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde çevre konularının öğretiminde, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin erişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bilgin, İ., Aktaş, İ., & Çetin, A. (2014). Öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin ilköğretim öğrencilerinin zihinsel yapılarına etkisi. *Elementary Education Online*, 13(4), 1352-1372. doi: <https://doi.org/10.17051/ieo.2014.29266>
- Bilgin, İ., & Gelici, Ö. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40-70.
- Binbaşioğlu, C. (1973). *Özel öğretim metotları*. Ankara: Binbaşioğlu.
- Bohner, G., & Wanke, M. (2002). *Attitudes and attitude change* (2. Edition). London: Routledge.
- Borich, G. D. (2014). *Etkili öğretim yöntemleri*. M. B. Acat (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. doi: <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Boylu, E., & Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368. doi: <https://doi.org/10.7884/teke.422>
- Bozkurt, O., Orhan, A. T., Keskin, A., & Mazi, A. (2008). Fen ve teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 63-78.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Breyfogle, E., Nelson, S., Pitts, C., & Santich, P. (1976). *Creating a learning environment: A learning center handbook*. California: Goodyesr.
- Brooks, A. (2009). *Regular college preparatory students' perceptions of the student teams achievement divisions approach in an academic college preparatory biology class*. Doctoral dissertation. Walden University, Minneapolis.
- Bulunuz, N. (2006). *Understanding of earth and space science concepts: Strategies for concept building in elementary teacher preparation*. Doctoral Dissertation. Georgia State University, Georgia.
- Burton, S. J., Sudweeks, R. R., Merrill, P. F., & Wood, B. (1991). *How to prepare better multiple-choice test items: Guidelines for university faculty*. Brigham Young University Testing Services and the Department of Instructional Science.
- Buzludağ, P. (2010). *6. sınıf fen ve teknoloji dersi "Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme" ünitesinin işbirlikli öğrenmeyle (Jigsaw tekniği) öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. Baskı). Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş. Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (17. Baskı). Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: PegemA.

- Byrd, D. (2012). Social studies education as a moral activity: Teaching towards a just society. *Educational Philosophy and Theory*, 44(10), 1073-1079. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00761.x>
- Cahya, P. D., & Sholihah, L. (2017). The comparative study of using number head together (NHT) and cooperative integrated reading and composition (CIRC) toward students' reading ability. *Premise Journal*, (6)2, 30-40. doi: <https://doi.org/10.24127/pj.v6i2.1014>
- Can, M. C. (2020). *Ayrılık birleşme tekniğinin 3. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Chambers, B., & Abrami, P. C. (1991). The relationship between student team learning outcomes and achievement, causal attributions, and affect. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 140-146. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.140>
- Charlier, N., Van Der Stock, L., & Iserbyt, P. (2016). Peer-assisted learning in cardiopulmonary resuscitation: The Jigsaw model. *The Journal of emergency medicine*, 50(1), 67-73. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jemermed.2015.04.002>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (6. Edition). London and New York: Falmer.
- Coşkun, İ. (2018a). Dil öğretimi. M. Yılmaz (Ed.). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* içinde (2. Baskı, ss.1-16). Ankara: Pegem.
- Coşkun, İ. (2018b). Yazma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* içinde (2. Baskı, ss.113-134). Ankara: Pegem.
- Coşkun, O. (2007). Erzurum'daki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya alanına yönelik öz yeterlik seviyeleri üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 201-221.
- Cottell, P. G. (2010). Cooperative learning in accounting. B. J. Millis (Ed.). In *cooperative learning in higher education* (1. Edition, pp. 11-34). Virginia: Stylus.
- Charlier, N., Van Der Stock, L., & Iserbyt, P. (2016). Peer-assisted learning in cardiopulmonary resuscitation: The Jigsaw model. *The Journal of Emergency Medicine*, 50(1), 67-73. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jemermed.2015.04.002>
- Choi, B. K., & Rhee, B. S. (2014). The influences of student engagement, institutional mission, and cooperative learning climate on the generic competency development of Korean undergraduate students. *Higher Education*, 67(1), 1-18. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9637-5>
- Chow, S. J., & Yong, B. C. S. (2013). Secondary school students' motivation and achievement in combined science. *Online Submission*, 3(4), 213-228
- Christina, L., V., & Kristin, F. (2016). Efektivitas model pembelajaran tipe group investigation (GI) dan cooperative integrated reading and composition (CIRC) dalam meningkatkan kreativitas berpikir kritis dan hasil belajar ips siswa kelas 4. *Scholaria: Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan*, 6(3), 217-230. doi: <https://doi.org/10.24246/j.scholaria.2016.v6.i3.p217-230>
- Cihanoğlu, M. O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. Edition). London: Routledge.
- Cooper, J. L., Robinson, P., & McKinney, M. (1994). Cooperative learning in the classroom. D. F. Halpern and Assoc. (Eds.). In *changing college classrooms* (1. Edition, pp.74–92). San Francisco: Jossey-Bass. 04 Ekim 2020 tarihinde <https://nybeduqofuq.nbert.xyz/changing-college-classrooms-book-11400pd.php#> adresinden alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative research* (4. Edition). New Jersey: Ohio.
- Cosgrove, M. S. (1992). Inside learning centers. *ERIC*: ED356875.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. California: Sage.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). Designing and conducting mixed methods research. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 31(4), 388-389.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). Choosing a mixed methods design. In *designing and conducting mixed methods research* (2. Edition, pp. 53-106). Oaks CA: Sage.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve davranış*. İstanbul: Remzi.
- Çakmak, Z. (1999). Kümeleme analizinde geçerlilik problemi ve kümeleme sonuçlarının değerlendirmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 187-205.
- Çalık, A. V. (2017). *İşbirlikli öğrenme yöntemlerinden Jigsaw tekniğinin 7. sınıf dörtgenler konusunda etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Çalık, T. (2006). Eğitimle ilgili bazı temel kavramlar. L. Küçükahmet (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (6. Baskı, ss. 14-21). Ankara: Nobel.
- Çalık, Ş. (2015). *Atom kuramlarının öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları, epistemolojik inançları ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerine öğrenci takımları başarı bölümleri ve takım oyun turnuva yönteminin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çatalkaya, F. B. (2019). *Jigsaw I tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin çevresel farkındalıklarına, iletişim becerilerine ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çaycı, B., Demir, M. K., Başaran, M., & Demir, M. (2007). Sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 619-630.
- Çeçen, M. A. (2011). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi* içinde (2. Baskı, ss. 127-146). Ankara: PegemA.
- Çelik, H. C., & Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümeleme analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 571-586.
- Çeliktürk, Z., & Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107. doi: <https://doi.org/10.17051/io.2015.03320>
- Çetin, İ. (2012). *Tutum nedir? Tutumların özellikleri*. 24 Ekim 2020 tarihinde https://www.tavsiyedyorum.com/makale_9597.htm adresinden alınmıştır.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.

- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 95-107.
- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Değer, M. (2010). Sosyal öğrenme kuramı. İ. Yıldırım (Ed.). *Eğitim psikolojisi içinde* (2. Baskı ss. 468-484). Ankara: Anı.
- Delen, H. (1998). *Temel eğitim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Dellalbaş, O. (2012). *Jigsaw ve grup araştırması tekniklerinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demir, K. (2012). An evaluation of the combined use of creative drama and Jigsaw II techniques according to the student views: Case of a measurement and evaluation course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 455-459.
- Demir, M. R. (2008). *İstasyonlarda öğrenme modelinin hayat bilgisi dersindeki üst düzey beceri erişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, R., Kartal, T., Ekici, G., Öztürk, N., & Bozkurt, E. (2011). Station technique: A sample lesson activity on cells. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*. 04 Ekim 2020 tarihinde <http://acikerisim.sinop.edu.tr:8080/xmlui/handle/11486/641> adresinden alınmıştır.
- Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415-430.
- Demir, T. (2013). Türkçe derslerinde dil bilgisi konuları öğrenilirken kullanılan öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 167-206.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (4. Baskı). Ankara: PegemA.
- Demirörs, F. (2007). *Lise 1. sınıf öğrencileri için ohm yasası konusunda öğrenme istasyonlarının geliştirilmesi ve uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)*, 13, 233-255.
- De Vaus, D. A. (2002). *Analyzing social science data* (1. Baskı). California: Sage.
- Dey, I. (2003). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Dianawati, N. (2020). Modifying think pair share (TPS) based on cooperative integrated reading composition (CIRC) to improve students' reading skill and students' motivation. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 10(3), 24-32. doi: <https://doi.org/10.9790/7388-1003012432>

- Dikel, S. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu yöntemi sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Erzurum il örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ding, M., Li, X., Piccolo, D., & Kulm, G. (2007). Teacher interventions in cooperative learning mathematics classes. *The Journal of Educational Research*, 100, 162-175. doi: <https://doi.org/10.3200/JOER.100.3.162-175>
- Dochy, F. J., & McDowell, L. (1997). Introduction: Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 279-98.
- Dochy, F., & Moerkerke, G. (1997). The present, the past and the future of achievement testing and performance assessment. *International Journal of Educational Research*, 27(5), 415-432.
- Dochy, F. J. R. C., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher education*, 24(3), 331-350. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi* (4. Baskı). Ankara: PegemA.
- Doğru, M., & Ünlü, S. (2012). Jigsaw IV tekniği kullanımının fen öğretiminde öğrencilerin motivasyon, fen kaygısı ve akademik başarılarına etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2(2), 57-66.
- Dolunay, S. K. (2007). Okul kültürü ve Türkçe öğretimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 9-22.
- Dosch, D. M. (1988). *Using stations in the elementary classroom*. Honors Thesis. Ball State University, Muncie.
- Doymuş, K. (2007). Effects of a cooperative learning strategy on teaching and learning phases of matter and one-component phase diagrams. *Journal of Chemical Education*, 84(11), 1857.
- Doymuş, K. (2008a). Teaching chemical equilibrium with the jigsaw technique. *Research in science Education*, 38(2), 249-260. doi: <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9047-8>
- Doymuş, K. (2008b). Teaching chemical bonding through jigsaw cooperative learning. *Research in Science & Technological Education*, 26(1), 47-57. doi: <https://doi.org/10.1080/02635140701847470>
- Doymuş, K. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli (TÜBİTAK'ın 110K252 nolu projesi)*. 19 Eylül 2020 tarihinde <https://kemaldoymus.files.wordpress.com/2013/03/ic59fbirlikli-bc3b6lc3bcm-1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Doymuş, K., Akkuş, A., & Bayrakçı, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modelini sınıflarda uygulaması: Muş ili örneği. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 203-219.
- Doymuş, K., & Doğan, A. (2013). İşbirlikli öğrenme yöntemi. S. Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (2. Baskı, ss. 147-163). Ankara: PegemA.
- Doymuş, K., Karaçöp, A., Şimşek, Ü., & Doğan, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin elektrokimya konusundaki kavramları anlamalarına Jigsaw ve bilgisayar animasyonları tekniklerinin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 431-448.

- Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 103-115.
- Doymuş, K., & Şimşek, Ü. (2007). Kimyasal bağların öğretilmesinde Jigsaw tekniğinin etkisi ve bu teknik hakkında öğrenci görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 173(1), 231-243.
- Dönmez, B., & Gündoğdu, K. (2018). 7. sınıf Türkçe dersinde ayrılıp birleşme tekniği (Jigsaw) kullanımının akademik başarı, öz-düzenleme becerisi, tutum, erişimi ve bilginin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 959-983. doi: <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419348>
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538. doi: <https://doi.org/10.1348/000709900158281>
- Durna, İ. H. (2019). Sosyal bilgiler dersinde Jigsaw tekniği kullanımının öğrenci başarısına, bilgilerin kalıcılığına ve derse karşı tutuma etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Duran, B. S., & Odell, P. L. (2013). *Cluster analysis: A survey* (Vol. 100). New York: Springer Science & Business.
- Durukan, E. (2011). Effects of cooperative integrated reading and composition (CIRC) technique on reading-writing skills. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 102-109. doi: <https://doi.org/10.5897/ERR.9000129>
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 1-14.
- Efe, M. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin, öğrenci takımları başarı bölümleri ve küme destekli bireyselleştirme tekniklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi "İstatistik ve Olasılık" ünitesindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö., & Efe, H.A. (2008). *İşbirlikli öğrenme teori ve uygulama* (1. Basım). Ankara: Eflatun.
- Eker, S. (2010). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker.
- Ekinci, N. (2011). İşbirlikli öğrenme. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (5. Baskı, ss. 93-112). Ankara: PegemA.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı.
- Emir, S. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde programlandırılmış öğretimin tutuma, erişime ve kalıcılığa etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 68-89.
- Er, H. (2017). The impact of teaching the subjects under "Science in Time" unit in the social studies class in the 7th grade using Jigsaw technique on the academic success of the students. *Universal Journal of Educational Research* 5(5), 838-847. doi: <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050516>
- Erbil, D. G. (2020). A review of flipped classroom and cooperative learning method within the context of Vygotsky theory. *Front. Psychol.* 11, 1157. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01157>
- Erdağı, S. (2014). *İstasyon tekniğinin fen ve teknoloji dersinin akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.

- Erdağı, S., & Önel, A. (2015). İstasyon tekniğinin uygulandığı fen ve teknoloji dersine ilişkin öğrenci görüş ve performanslarının değerlendirilmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 28-37.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.
- Ergin, M. (2019). *Türk dil bilgisi* (1. Baskı). İstanbul: Boğaziçi.
- Emir, S. (1978). *Kompozisyon yazma sanatı* (5. Baskı). İstanbul: Emek.
- Erlidawati, E., & Syarfuni, S. (2018). The effect of cooperative integrated reading and composition on reading comprehension of IAIN lhokseumawe, Indonesia. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(4), 153-160. doi: <https://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.4p.153>
- Ertürk, S. (1973). *Eğitimde program geliştirme* (3. Baskı). Ankara: Yelkentepe.
- Espin, C. A., Weissenburger, J. W., & Benson, B. J. (2004). Assessing the writing performance of students in special education. *Exceptionality*, 12(1), 55-66. doi: https://doi.org/10.1207/s15327035ex1201_5
- 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. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.236>
- Fehrle, C. C., & Schulz, J. (1977). *Guidelines for learning stations*. ERIC: ED139415.
- Fırat, Ü. (2013). *Ortaokul 3. sınıf matematik dersinde uygulanan öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin öğrencilerin akademik başarısı ve tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Fidan, N., & Erden, M. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan.
- Fika, R. (2020). The effectiveness of Jigsaw and STAD (student teams achievement division) cooperative learning model on pharmaceutical mathematics. *Journal of Advanced Pharmacy Education & Research*, 10(2), 147-158.
- Finnegan, R. (1996). Using documents. R. Sapsford and V. Jupp (Eds.). In *data collection and analysis* (pp. 138-142). London: Sage.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice Hall.
- Furutani, S. S. (2007). *How does one successfully implement learning centers at the third grade level*. Master's Thesis. Pacific Lutheran University, Tacoma.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1992). *Educational psychology* (5. Edition). Boston: Houghton Mifflin.
- Gall, D. M., Borg, R. W., & Gall, P. J. (1996). *Educational research: An introduction* (6. Edition). New York: Longman.
- Gambrari, I. A., Yusuf, M. O., & Thomas, D. A. (2015). Effects of computer-assisted STAD, LTM and ICI cooperative learning strategies on nigerian secondary school students' achievement, gender and motivation in physics. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 16-28.
- Gambari, A. I., & Yusuf, M. O. (2017). Relative effectiveness of computer-supported Jigsaw II, STAD and TAI cooperative learning strategies on performance, attitude, and retention of secondary school students in physics. *Journal of Peer Learning*, 10(6), 76-94.

- Gay, L. R. (1987). *Educational research. Competencies for analysis and application* (3. edition). London: Merrill.
- Gee, J. P., Michaels, S., O'Connor, M. C., & Jackson, M. (1992). Discourse analysis. M. D. Le Compte, W. L. Milroy and J. Preisse (Eds.) In *the handbook of qualitative research in education* (pp. 227-291). San Diego, CA: Academic.
- Gelici, Ö., & Bilgin, İ. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1),40-70.
- Gençosman, T. (2011). *Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin öğrencilerin öz-yeterlilik, sınav kaygısı, akademik başarı ve hatırda tutma düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Genlott, A. A., & Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67, 98-104. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.007>
- Ghaith, G. M., & Bouzennedine, A. R. (2003). Relationship between reading attitudes, achievement, and learners perceptions of their Jigsaw II cooperative learning experience. *Reading Psychology*, 24(2), 104-122. doi: <https://doi.org/10.1080/02702710308234>
- Gillies, R. M. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 271-287. doi: <https://doi.org/10.1348/000709905X52337>
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. London: Longman.
- Gonzales, W. D. W., & Torres, P. L. (2015). Looking at CIRC through quantitative lenses: Can it improve the reading comprehension of filipino esl learners? *Online Submission*, 15, 67-98.
- Goodwin, M. W. (1999). Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them. *Intervention in School and Clinic*, 35(1), 29-33. doi: <https://doi.org/10.1177/105345129903500105>
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu.
- Gömleksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.
- Gömleksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 27, 69-82.
- Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies*. 7(1), 1159-1177.
- Gömleksiz, M. N., & Onur, E. (2005). İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkisi (Vali Tevfik Gür İlköğretim Okulu örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 183-200.

- Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T., & Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 4(5), 1136-1173.
- Gönen, S., Kocakaya, S., & Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 40-57.
- Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Ekinoks.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading*. London: Routledge. 03 Ekim 2020 tarihinde [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=ssyxDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT10&dq=Grabe,+W.,+%26+Stoller,+F.+L.+\(2019\).+Teaching+and+researching+reading.+Routledge.&ots=LKAmkr2aHB&sig=JxSh3ywrBDJUKRx20WV-yv7ggKU&redir_esc=y#v=onepage&q=Grabe%2C%20W.%2C%20%26%20Stoller%2C%20F.%20L.%20\(2019\).%20Teaching%20and%20researching%20reading.%20Routledge.&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=ssyxDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT10&dq=Grabe,+W.,+%26+Stoller,+F.+L.+(2019).+Teaching+and+researching+reading.+Routledge.&ots=LKAmkr2aHB&sig=JxSh3ywrBDJUKRx20WV-yv7ggKU&redir_esc=y#v=onepage&q=Grabe%2C%20W.%2C%20%26%20Stoller%2C%20F.%20L.%20(2019).%20Teaching%20and%20researching%20reading.%20Routledge.&f=false) adresinden alınmıştır.
- Gradel, K., & Edson, A. J. (2011). Integrating cloud-based strategies and tools in face-to-face training sessions to increase the impact of professional development. *Journal of educational technology systems*, 40(2), 113-130. doi: <https://doi.org/10.2190/ET.40.2.c>
- Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. B. Somekh and C. Lewin (Eds.). In *research methods in social sciences* (1. Edition, pp. 275-282). London: Sage.
- Gregory, G. H., & Hammerman, E. (2008). *Differentiated instructional strategies for science* (1. Edition). California: Corwin.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Guilford, J. P. (1956). The Guilford-Zimmerman aptitude survey. *Personnel & Guidance Journal*, 35, 219-223. doi: <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1956.tb01745.x>
- Gupta, M., & Ahuja, J. (2014). Cooperative integrated reading composition (CIRC): impact on reading comprehension achievement in English among seventh graders. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 2(5), 37-46.
- Güftâ, H., & Kan, M. (2011). İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabının dil ile ilgili kültür öğeleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 239-256.
- Gülsar, A., Tapan-Broutin, M. S., & İlkörücü, Ş. (2018). İşbirlikli öğrenme yönteminin matematik başarısına etkisi ve öğrencilerin yönteme ilişkin görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1961-1970. doi: <https://doi.org/10.24106/kefdergi.356226>
- Gültekin, S. (2012). Testlerde kullanılacak madde türleri, hazırlama ilkeleri ve puanlaması. R. N. Çıkrıkçı (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (1. Baskı, ss. 169-246). Ankara: Elhan.
- Gündüz, O. (2007). Konuşma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Eds.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (1. Baskı). Ankara: PegemA.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Anlatma Teknikleri 2. Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.

- Güneş, E. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde istasyon tekniği ile yapılan öğretimin erişile ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar/language teaching approaches and their applications in teaching Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (1. Baskı). Ankara: PegemA.
- Güneş, F. (2014). *Sınıf yönetimi: Yaklaşım ve modeller* (3. Baskı). Ankara: PegemA.
- Güngör, Z. Y. (2011). Birleştirme-II tekniğinin Fransızca okuma dersinde öğrenilen sözcükleri hatırlatmaya etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(4), 75-84.
- Gürbüz, H., Çakmak, M., & Derman, M. (2004). Çevre eğitiminde Jigsaw tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrencilerin bu tekniğe ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 1-13.
- Güreş, G. (2008). *Kubayık okuma yazma dinleme ve konuşma tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Güzelsarı, B. (2018). *Jigsaw II tekniğinin 9. sınıf öğrencilerinin ısı ve sıcaklık ünitesini anlamalarına ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Haladyna, T. M. (2015). Item analysis for selected-response test items. S. Lane, M. R. Raymond, T. M. Haladyna (Eds.). In *Handbook of test development* (2. Edition, pp. 408-425). New York: Routledge.
- Hall, M. P. (2005). Bridging the heart and mind: Community as a device for linking cognitive and affective learning. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 1, 8-12.
- Hallet, C. E. (1997). Pragmatism and project 2000: The relevance of Dewey's theory of experimentalism to nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 26(6), 1229-1234. doi: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.00423.x>
- Hambleton, R. K., & Jirka, S. J. (2006). Anchor-based methods for judgmentally estimating item statistics. T. M. Haladyna and S. M. Downing (Eds.). In *handbook of test development* (1. Edition, pp. 399-420). London: Routledge.
- Hammersly, M. (1992). Deconstructing the qualitative-quantitative divide. J. Brannen (Eds.). In *mixing methods: Qualitative and quantitative research* (1. Edition, pp. 39-55), Avebury: Aldershot.
- Hänze, M., & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction*, 17, 29-41. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.11.004>
- Haris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability* (9. Edition). New York: Longman.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224-240. doi: <https://doi.org/10.17714/gumusfenbil.615465>

- Hayatina, M., & Fajrina, S. A. (2018). Cooperative integrated reading composition to improve pupils' reading comprehension achievement and motivation. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers and Teacher Education*, 8(2), 29-37. doi: <https://doi.org/10.37134/jrpptte.vol8.no2.4.2018>
- Hedeen, T. (2003). The reverse Jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology*, 31(3), 325-332. doi: <https://doi.org/10.2307/3211330>
- Hennessey, D., & Evans, R. (2006). Small-group learning in the community college classroom. *The Community College Enterprise*, 12(1), 93-110.
- Hesapçıoğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Nobel.
- Holliday, D. C. (2000). The development of Jigsaw IV in a secondary social studies classroom. *Eric Digest*, 447045, SO 032279.
- Howatson, G. B. (1971). *An attempt to evaluate a work centers approach to teaching at the second-grade level*. Master's Thesis. Wyoming University, Laramie.
- Husen, T. (1994). Research paradigms in education. T. Husen and N. Postlethwaite, (Eds.). In *the international encyclopaedia of education* (2. Edition, pp. 5051-5056). Pergamon.
- İlgaz, S., Çalık, Ş., Yıldız, E., & Şimşek, U. (2018). Jigsaw ve birlikte sorulmuş birlikte öğrenim yöntemlerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerine etkisi ve yöntem ile ilgili görüşleri. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 22(1), 307-322.
- İlgaz, S., & Çelen, A. (2017). Ayrılıp birleşme ve ÖTBB (Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri) yöntemlerinin sosyal bilgiler akademik başarıya etkisinin karşılaştırılması. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 174-193. doi: <https://doi.org/10.18009/jcer.315923>
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim* (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- İşcan, A., & Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.
- İşeri, K. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik özellikleri. H. Ülper (Ed.). *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri içinde* (3. Baskı, ss. 91-112). Ankara: Pegem.
- Jalilifar, A. (2010). The effect of cooperative learning techniques on college students' reading comprehension. *System*, 38(1), 96-108. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.009>
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1986). Cooperative learning in the science classroom. *Science and children*, 24(2), 31-32.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1990). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 47(4), 29-33.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). *Learning mathematics and cooperative learning: Lesson plans for teachers* (1. Edition). Edina, Minnesota: Interaction.
- Johnson D. W., & Johnson R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73. doi: <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2000). How can we put cooperative learning into practice. *The Science Teacher*, 54(6), 46-50.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105. doi: <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Journal of Educational Researcher*, 38(5), 365-379. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circfcs of learning, cooperation in the classroom*. Virginia: Association for Süpervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Holubec, E. J., & Johnson, R. (1992). *Advanced cooperative learning* (3. Edition). London: Interaction.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice* (1. Edition). London: Sage.
- Juliana, M., & Surya, E. (2017). An analysis of Jigsaw cooperative effectiveness to improve the self-confidence and learning result of vocational high school students. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, 3(2), 3519-3526.
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 12-15.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar* (10. Baskı). İstanbul: İmge.
- Kahyaoğlu, M. (2011). Çevre konularıyla ilgili kitap okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 1056-1065.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (6. Baskı). Ankara: Asil.
- Kan, A. Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturmanın öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kandemir, M. A. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde aktif öğrenme yaklaşımı doğrultusunda Jigsaw IV tekniğini kullanmanın akademik başarı ve kalıcılık üzerevine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kantarı, A. (2017). Nitel düşünce ve etnografi: Etnografik yöntemle düşünsel bir yaklaşım. *Moment Dergi*, 4(1), 207-220. doi: <https://doi.org/10.17572/mj2017.1.207220>
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Rehber.
- Karadağ, E., & Korkmaz, T. (2007). *Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı* (1. Baskı). Ankara: Kök.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programına (6, 7, 8. sınıflar) eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110.
- Karadeniz, Y. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu yöntemi sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların*

değerlendirilmesi: Iğdır il örneği. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Karadüz, A. (2010). Yapılandırmacı paradigma bağlamında Türkçe derslerinde öğrenme ortamları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 135-154.
- Karafkan, M. A., & Aghazadeh, Z. (2015). Investigating the effects of group investigation (GI) and cooperative integrated reading and comprehension (CIRC) as the cooperative learning techniques on learner's reading comprehension. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(6), 8-15. doi: <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.6p.8>
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği* (1. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi içinde* (2. Baskı, ss. 21-44). Ankara: PegemA.
- Karatekin, N., Durmuş A., & Işılak H. (2005). *Oyun ve etkinliklerle Türkçe*. Ankara: Bilgitek.
- Kardaş, M. N. (2013). *İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kartal, M. Y. (2012). *An investigation into the effects of using cooperative learning activities on vocabulary learning in the 10th grade English course*. Master's Thesis. Çanakkale Onsekiz Mart University Institute of Educational Sciences, Çanakkale.
- Kartal, Ş., & Özbek, R. (2016). İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniğiyle işlenen İngilizce dersine ilişkin öğrenci görüşleri. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 2(2), 85-106.
- Kasap, H. (1996). *İşbirlikli öğrenme, fen başarısı, akılda tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kassarjian, H. H. (1977). Content analysis in consumer research. *Journal of Consumer Research*, 4(1), 8-18. doi: <https://doi.org/10.1086/208674>
- Kavcar, C. (1985). Örgün eğitimde dramatizasyon. *Eğitim ve Bilim*, 10(56), 32-41.
- Kavcar, C., Oğuzkan F., & Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi. Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin.
- Kaya, D. (2018). Dinleme eğitimi. M. Yılmaz (Ed.). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde* (2. Baskı, ss.17-44). Ankara: PegemA.
- Kaya, E. (2008). *İlköğretim 2. kademe Türkçe ders kitaplarında sözcük varlığı incelemesi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kaya, T. (2011). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile akademik başarı ve derse yönelik tutum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Keçik, İ., & Subaşı Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. C. İleri (Ed.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Kempa, R. (1986). *Assessment in science*. Cambridge, London: Cambridge University.
- Khuzaemah, E., & Herawati, L. (2017). Pembelajaran menulis esai menggunakan model cooperative integrated reading and composition (CIRC) berbasis life skills. *Indonesian Language Education and Literature*, 2(2), 148-162. doi: <http://dx.doi.org/10.24235/ileal.v2i2.1360>
- Kılıç, M. A. (2013). *Jigsaw tekniğinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç Uyar, E. (2017). *Ortaokul fen bilimleri dersinde jigsaw ı ve kavram haritası destekli Jigsaw I tekniği kullanmanın başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kilmen, S. (2012). Madde analizi, madde seçimi ve yorumlanması. R. Nükhet Çıkrıkçı (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (1. Baskı, ss. 363-385). Ankara: Elhan.
- Kim, D. (2018). A Study on the influence of Korean middle school students' relationship through science class applying STAD cooperative learning. *Journal of Technology and Science Education*, 8(4), 291-309. doi: <https://doi.org/10.3926/jotse.407>
- King-Sears, M. E. (2007). Designing and delivering learning center instruction. *Intervention in School and Clinic*, 42(3), 137-147. doi: <https://doi.org/10.1177/10534512070420030201>
- Kline, P. (2015). *A handbook of test construction (psychology revivals): Introduction to psychometric design* (1. Edition). London: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315695990>
- Koç, S., & Müftüoğlu, G. (1998). *Dinleme ve okuma öğretimi*. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi.
- Koç, Y. (2009). *Termokimya ve kimyasal kinetik konularının öğretiminde Jigsaw ve grup araştırması tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Koç, Y. (2013). Fen bilimleri dersinin öğretiminde Jigsaw II tekniğinin etkisi/The effects of the Jigsaw II in teaching of science lesson. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 165-179.
- Koç, Y. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu modeli sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Ağrı il örneği*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Koç, Y., Yıldız, E., Çaliklar, S., & Simsek, U. (2016). Effect of Jigsaw II, reading-writing-presentation, and computer animations on the teaching of Light Unit. *Educational Research and Reviews*, 11(20), 1906-1917. doi: <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2861>
- Koçyiğit, M., & Engin, A. O. (2019). İşbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin coğrafya derslerindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Turan: Stratejik Arastirmalar Merkezi*, 11(43), 174-188. doi: <https://doi.org/10.15189/1308-8041>
- Kohut, H. (2009). *How does analysis cure?* University of Chicago Press. 15 Eylül 2020 tarihinde <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=h5UkCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR>

[7&dq=How+does+analysis+cure%3F&ots=fiBlwxSsmL&sig=VC1QYWMhKoYMX29DVQIVeLn759I&redir_esc=y#v=onepage&q=How%20does%20analysis%20cure%3F&f=false](https://doi.org/10.17860/efd.47476) adresinden alınmıştır.

- Komisyon (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Anı.
- Korkut, H. (2008). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının işbirlikli öğrenme yöntemine göre uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Korsacılar, S., & Çalışkan, S. (2015). Yaşam temelli öğretim ve öğrenme istasyonları yönteminin 9. sınıf fizik ders başarıları ve kalıcılığa etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 385-403. doi: <https://doi.org/10.17860/efd.47476>
- Köse, E. (2010). Bilimsel araştırma modelleri. R. Y. Kıncal (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (1. Edition, ss. 97-120). Ankara: Nobel.
- Köse, İ. A. (2012). Ölçmede güvenirlik. R. Nükhet Çıkrıkçı (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (1. Baskı, ss. 91-116). Ankara: Elhan.
- Köseoğlu, P. (2010). Biyoloji eğitiminde birleştirme tekniği temelli öğretimin akademik başarı, özyeterlik ve tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 244-254.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. doi: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222. doi: <https://doi.org/10.5014/ajot.45.3.214>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4. Edition). California: Sage.
- Kryza, K., Stephens, S. J., & Duncan, A. (2007). *Inspiring middle and secondary learners* (1. Edition). California: Corwin.
- Kurt, H., & Ekici, G. (2013). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. G. Ekici ve M. Güven (Ed.). *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* içinde (1. Baskı, ss. 40-82). Ankara: PegemA.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 267-309.
- Küçükilhan, S. (2013). *Öğrenci takımları- başarı bölümleri (ÖTBB) tekniğinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Külahoğlu, Ş. Ö. (2006). Bir bilim olarak eğitimin temelleri. L. Küçükahmet (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (6. Baskı, ss. 71-92). Ankara: Nobel.
- Lebak, K. (2005). *Connecting outdoor field experiences to classroom learning: A qualitative study of the participation of students and teachers in learning science*. Doctoral Dissertation. Pennsylvania University, Pennsylvania.
- Lee, R. M., & Robbins (1995). Measuring belongingness: The social connectedness and the social assurance scales. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 232-241. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.2.232>
- Lee, R. M., & Robbins, S. B. (1998). The relationship between social connectedness and anxiety, self- esteem, and social identity. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 338-345. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.338>

- Lehman, R. (2006). The role of emotion in creating instructor and learner presence in the distance education experience. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 2(2), 12-26.
- Lin, E. (2006). Cooperative learning in the science classroom. *The Science Teacher*, 73, 33-39.
- Lin, L. L. (2010). *Perspectives of teachers and students toward cooperative learning Jigsaw tasks in Taiwanese EFL classrooms*. Doctoral dissertation. Alliant International University, San Diego.
- MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2016). *Handbook of writing research* (2. Edition). New York: Guilford.
- Maden, S. (2011). Jigsaw I tekniğinin yazılı anlatım becerisi akademik başarısına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 901-917.
- Maden, S. S. (2014). Türkiye'deki öğretmen eğitiminin Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya eyaletindeki ve kimi Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin öğretmen yetiştirim süreçleri ile karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 73-94.
- Maden, S., & Durukan, A. G. E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 299-312.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Marks, M. B., & O'Connor, A. H. (2013). Understanding students' attitudes about group work: What does this suggest for instructors of business? *Journal of Education for Business*, 88(3), 147-158. doi: <https://doi.org/10.1080/08832323.2012.664579>
- Martin, B. L., & Reigeluth, C. M. (1999). Affective education and the affective domain: Implications for instructional-design theories and models. C. M. Reigeluth (Ed.). In *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory* (1. Edition, pp. 485-510). USA: Lawrence Erlbaum.
- Masnami, Copriady, J., & Osman, K. (2018). Cooperative integrated reading and composition (CIRC) with mind mapping strategy and its effects on chemistry achievement and motivation. *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, 19(1), 1-18.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (2. edition). USA: Cambridge University.
- Mcmillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7. Edition). London: Pearson.
- Mead, N. A., & Rubin, D. L. (1985). Assessing listening and speaking skills. *ERIC, Digest*, ED 263626.
- MEB, (1949). *Ortaokul programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB, (2004). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB, (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB, (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB, (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB, (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim.

- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- Melati, E. (2016). The effect of Jigsaw II toward learning motivation and reading comprehension at the second grade of English students in stkip dharma bakti. *Research of Applied Science and Education*, 8(2), 40-58. doi: <http://dx.doi.org/10.22216/jit.2014.v8i2.211>
- Mergen, H. H. (2011). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme istasyonları uygulamasının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (3. Edition). USA: Pyrczak.
- Miller, P. H. (1997). *Theories of developmental psychology* (3. edition). NewYork: W. H. Freeman.
- Millis, B. J. (2010). Why faculty should adopt cooperative learning approaches. B. J. Millis (Ed.). In *Cooperative learning in higher education* (1. Edition, pp. 1-10). Virginia: Stylus.
- Morgil, İ., Yılmaz, A., & Yavuz S. (2002). Kimya eğitiminde istasyonlarda öğrenme modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 110-117.
- Mubarak, Z. H., & Rudianto, G. (2017). Cooperative integrated reading and composition (CIRC) technique in writing subject of EFL context. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 148, 41-46. doi: <https://doi.org/10.2991/icla-17.2018.8>
- Mustafa, F., & Samad, N. M. A. (2015). Cooperative integrated reading and composition technique for improving content and organization in writing. *Studies in English Language and Education*, 2(1), 29-44. doi: <https://doi.org/10.24815/siele.v2i1.2236>
- Namlu, A. G. (1999). *Bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğrenme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Neill, J., & Fleming, M. (2003). *Social learning & social cognitive perspectives on personality – Lecture Notes*.
- Neuman, W. L. (2020). *Toplumsal araştırma yöntemleri*. S. Özge (Çev.). (8. Baskı). Ankara: Yayın Odası.
- Nunnally, J. C. (1978). An overview of psychological measurement. In *clinical diagnosis of mental disorders* (1. Edition, pp. 97-146). Boston: Springer, MA.
- Nurwanti, N., Asrifan, A., & Haedar, H. (2019). The application of cooperative learning: Jigsaw II technique in improving students' reading comprehension of expository text. *Journal of Advanced English Studies*, 2(1), 31-40. doi: <http://dx.doi.org/10.47354/jaes.v2i1.52>
- Ocak, G. (2008). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (2. Baskı, ss. 212-292). Ankara: PegemA.
- Ocak, G. (2010). The effect of learning stations on the level of academic success and retention of elementary school students. *The New Educational Review*, 21(2), 146-157.
- Ocak, G., & Küçükilhan, B. U. S. (2014). İşbirliğine dayalı öğrenci takımları-başarı bölümleri (ÖTBB) tekniğinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 17-40.
- Ogan Bekiroğlu, F. (2004). *Ne kadar başarılı? Klasik ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ve fizikte uygulamalar* (1. Baskı). Ankara: Nobel.

- Ogilvie, D. M., Stone, P. J., & Kelly, E. F. (1983). Computer-aided content analysis. R. Smith ft P. Manning (Eds.). In *a handbook of social science methods 2: Qualitative methods* (1. Edition, pp. 291-246). NY: Ballanger.
- Oğuzkan, A. F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim (Amaç, ilke ve yöntemler)* (2. Baskı). Ankara: Gül.
- Okumuş, S., & Doymuş, K. (2018). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin işbirlikli öğrenme ve modellerle birlikte uygulanmasının fen başarısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 203-238.
- Oral, B. (2000). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikçi öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 2(19), 43-49.
- Ömeroğlu, A. F. (2018). Dil bilgisi öğretiminin 2004-2017 yılları arası Türkçe dersi öğretim programları açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 260-280. doi: <https://doi.org/10.16916/aded.338672>
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Anı.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (2. Baskı). Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2009a). *Dinleme eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2009b). *Okuma eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Öncü.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 87-97.
- Özbuğutu, E., & Hasenekoğlu, İ. (2013). Bitkisel dokular konusunun öğretilmesinde işbirliğine dayalı öğretimin öğrenci başarısı ve kalıcılığına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1013-1025.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.
- Özçelik, D. A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu* (4. Baskı). Ankara: PegemA.
- Özdemir, E., & Arslan, A. (2016). The effect of self-regulated Jigsaw IV on university students' academic achievements and attitudes towards English course. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 173-182. doi: <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i5.1453>
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme* (10. Baskı). Ankara: PegemA.
- Özdilek, Z., Okumus, S., & Doymuş, K. (2018). The effects of model supported cooperative and individual learning methods on prospective science teachers' understanding of solutions. *Journal of Baltic Science Education*, 17(6), 945. doi: <https://doi.org/10.33225/jbse/18.17.945>
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Özen, Y., Gülaçtı, F., & Kandemir, M. (2006). The problem of validity and reliability in educational research. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 69-89.
- Özgüven, İ. E. (2020). *Psikolojik testler* (16. Basım). Ankara: PegemA.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik* (2. Baskı). Ankara: PDREM.

- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.
- Özsarı, T. (2009). *İlköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerinde işbirlikli öğrenmenin matematik başarıları üzerine etkisi: Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) ve öğrenci takımları – başarı bölümleri (ÖTBB)*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Panitz, T. (1999). The motivational benefits of cooperative learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 59–67. doi: <https://doi.org/10.1002/tl.7806>
- Parveen, Q., Mahmood, S. T., Mahmood, A., & Arif, M. (2011). Effect of cooperative learning on academic achievement of 8 th grade students in the subject of social studies. *International Journal of Academic Research*, 3(1), 950-954.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). (1. Baskı). Ankara: PegemA.
- Peters, T. K. (2004). *Students constructing meaning with informal texts: interpersonal and intrapersonal activities in one first grade classroom*. Doctoral Dissertation. Texas Tech University, Texas.
- Porter E. J. (2004). *Classroom learning centers: study of a junior high school learning assisted program in mathematics*. Master's Thesis. Pacific Lutheran University, Tacoma.
- Putnam, J. W. (2001). The process of cooperative learning. J. W. Putnam (Ed.) In *cooperative learning and the strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom* (2. Edition, pp. 17-47). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- Putri, D. S. A. (2013). The use of Jigsaw II technique and still pictures combination to improve students' vocabulary mastery. *Journal of English Language Teaching*, 2(2), 1-11. doi: <https://doi.org/10.15294/elt.v2i2.2387>
- Rachmah, D. N. (2017). Effects of Jigsaw learning method on students' self-efficacy and motivation to learn. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 6(3), 1-9. doi: <http://dx.doi.org/10.12928/jehcp.v6i3.8314>
- Robertson, A. K. (2002). *Etkili dinleme*. S. Yarmalı (Çev.). İstanbul: Hayat.
- Robson, C. (2016). *Real world research* (4. Baskı). Oxford: Blackwell.
- Rozan, N. (1982). Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 19-23.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Saban, A. (2009). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar* (5. Baskı). Ankara: Nobel.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji* (3. Baskı). Bursa: Alfa.
- Sallabaş, E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296. doi: <https://doi.org/10.16916/aded.372844>

- Sapancı, A. (2005). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin duyuşsal özelliklerinin matematik dersindeki öğrenme düzeyi ile ilişkisi (Kayseri örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Saraçoğlu, M., & Kahyaoğlu, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama becerileri algılarının, merak, motivasyon ve tutum açısından incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 6(12), 358-376. doi: <https://doi.org/10.18009/jcer.472673>
- Schlesinger, J., & Persky, A. (2015). *Bloom's taxonomy in action*. MedEdPORTAL Publications: Faculty Learning Community. 11 Kasım 2020 tarihinde https://www.mededportal.org/doi/10.15766/mep_2374-8265.10031 adresinden alınmıştır.
- Schmitt, B. D. (2004). Toilet training: Getting it right the first time: Successful toilet training benefits both parent and child. In this first of two articles, a leading expert explains how to help parents through the training process and avoid pitfalls. Includes a guide for parents. *Contemporary Pediatrics*, 21(3), 105-116.
- Schmidt, M. W., & Harriman, N. (1998). *Teaching strategies for inclusive classrooms: Schools, students, strategies, and success*. California: Wadsworth.
- Schniedewind, N., & Davidson, E. (2000). Differentiating cooperative learning. *Educational Leadership*, 58(1), 24-27.
- Schoder, V., Himmelmann, A., & Wilhelm, K. P. (2006). Preliminary testing for normality: Some statistical aspects of a common concept. *Clinical and Experimental Dermatology*, 31(6), 757-761. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2230.2006.02206.x>
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4. Edition). Boston, MA: Pearson.
- Sehmitt, A. P., & Dorans, N. J. (1990). Differential item functioning for minority examinees on the SAT. *Journal of Educational Measurement*, 27(1), 67-81. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1990.tb00735.x>
- Seidman, I. E. (2019). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (5. Edition). New York: Teachers College.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (Düzenlenmiş Yeni Baskı). Ankara: Gönül.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66.
- Seyhan, A. (2017). *Jigsaw yönteminin lise 9. sınıf tarih dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Shaaban, K. (2006). An initial study of the effects of cooperative learning on reading comprehension, vocabulary acquisition, and motivation to read. *Reading Psychology*, 27(5), 377-403. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02702710600846613>
- Shafiee, S., & Khavaran, S. R. (2017). Effects of cooperative learning on vocabulary achievement of reflective/impulsive iranian EFL learners. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 5(17), 11-24.

- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50(2), 241-271. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543050002241>
- Sharan, S. (1999). Cooperative learning and the teacher. S. Sharan (Ed.). In *Handbook of cooperative learning methods* (2. Baskı, ss. 336-348). London: Praeger.
- Sharan, Y. (2015). Meaningful learning in the cooperative classroom. *Education 3-13*, 43(1), 83-94. doi: <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961723>
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1990). Group investigation expands cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 17-21.
- Shrauger, S. J. & Osberg, T. M. (1981). The relative accuracy of selfprediction and judgements by others in psychological assessment. *Psychological Bulletin*, 90, 322-351. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.2.322>
- Singh, K., Granville, M., & Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: effects of motivation, interest, and academic engagement. *Journal of Educational Research*, 95, 323-332. doi: <https://doi.org/10.1080/00220670209596607>
- Slavin, R. E. (1977). *Student teams and achievement divisions: Effects on academic performance, mutual attraction, and attitudes*. USA: Johns Hopkins University.
- Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.3.429>
- Slavin, R. E. (1987). *Cooperative learning: Student teams, what research says to teachers* (2. Edition). Washington, DC: Professional Library National Education Association.
- Slavin, R. E. (1990). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational leadership*, 47(4), 52-54.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2. Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (1999a). Students teams-achievement divisions. S. Sharan (Ed.). In *Handbook of cooperative learning methods* (2. Baskı, pp. 3-19). London: Praeger.
- Slavin, R. E. (1999b). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55(4), 647-663. doi: <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00140>
- Slavin, R. E. (2008). Cooperative learning, success for all, and evidence-based reform in education. *Éducation Et Didactique*, 2(2), 149-157. doi: <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.334>
- So, W. M. W., & Ching, N. Y. F. (2011). Creating a collaborative science learning environment for science inquiry at the primary level. *The Asia Pacific Education Researcher*, 20(3), 559-569.
- Sönmez, S. (2005). *İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, birleştirme (jigsaw) tekniği ile bilgisayar okur-yazarlığı öğretiminin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sönmez, V. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Anı.

- Stahl, R. (1994). *Cooperative learning in social studies: A handbook for teachers* (1. Baskı). Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Sundström, A. (2005). Self-assessment of knowledge and abilities. A literature study. *EM Educational Measurement*, (54), 25 Ekim 2020 tarihinde <https://trid.trb.org/view/772205> adresinden alınmıştır.
- Sürücü, A., Baştürk, R., & Özdemir, H. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgılarını gidermede istasyonlarda öğrenme modelinin etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 52-62.
- Swerdlow, J. L. (1999). The power of writing. *National Geographic*, 196(2), 110-132.
- Şahan, H. H. (2011). İnternet tabanlı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (5. Baskı, ss. 239-270). Ankara: PegemA.
- Şahin, A. (2010). Effects of Jigsaw II technique on academic achievement and attitudes to written expression course. *Educational Research and Reviews*, 5(12), 777-787. doi: <https://doi.org/10.5897/ERR.9000131>
- Şahin, Ç. (2010). Veri toplama teknikleri. R. Y. Kıncal (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (1. Baskı, ss. 121-179). Ankara: Nobel.
- Şahin, E. (2020). *Dijital destekli işbirlikli öğrenci takımları başarı bölümleri yönteminin fen bilimleri dersinin akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, İ. (2007). Türkiye eğitim sisteminde değişim. *Eğitim Bilim Toplum*, 5(20), 30-54.
- Şahin, N. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yabancı dildeki okuma kaygılarının kaynakları ve bu kaygılarla duygusal başa çıkma stratejileri: Bir durum incelemesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şengül, S., & Katrancı, Y. (2014). Effects of Jigsaw technique on mathematics self-efficacy perceptions of seventh grade primary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 333-338. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.217>
- Şimşek, Ü. (2005). *İşbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinin akademik başarı ve tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K., & Şimşek, U. (2008). İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: II. İşbirlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 123-142.
- Şimşek, U., Örtten, H., Topkaya, Y., & Yılar, B. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme teknikleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Journal of Social Research* 18(1), 231-257
- Taşkaya, S. M. (2018). Konuşma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde* (2. Baskı, ss.45-80). Ankara: PegemA.
- Tarım, K., & Akdeniz, F. (2008). The effects of cooperative learning on Turkish elementary students' mathematics achievement and attitude towards mathematics using TAI and STAD methods. *Educ Stud Math*, 67, 77-91. doi: <https://doi.org/10.1007/s10649-007-9088-y>
- Taşkın C. B., Cantürk G. B., & Öngel Erdal, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 47-52.

- Taşkıran, P. (1994). *Yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi açısından sanat eğitiminin yeri ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Taşpınar, M. (2009). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Data.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi* (7. Baskı). Ankara: PegemA.
- Tayşi, E. K. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitimin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tazebay, A. (1993). *İlkokuma yazma öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (17. Baskı). Ankara: Yargı.
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızdaki Türkçe öğretimi* Ankara: Mars.
- Tekin, H. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Yargı.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 481-486.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2012). *Konuşma eğitimi* (3. Baskı). Ankara: PegemA.
- Temur, T. (2001). *Dinleme becerisi-konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel.
- Tiantong, M., & Teemuangsai, S. (2013). Student team achievement divisions (STAD) technique through the moodle to enhance learning achievement. *International Education Studies*, 6(4), 85-92. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n4p85>
- Tabiolo, J. L., & Rogayan, V. (2019). Enhancing students' science achievement through Jigsaw II strategy. *Journal of Science Learning*, 3(1), 29-35. doi: <https://doi.org/10.17509/jsl.v3i1.17680>
- Thomas, T. A. (2014). Developing team skills through a collaborative writing assignment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(4), 479-495. doi: <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.850587>
- Thorndike, R., L., & Hagen E. P. (1977). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York: John Wiley & Sons.
- Tofte, W. L. (1982). *The comparative effectiveness of learning center and traditional approaches for college introductory geology laboratory course*. Doctoral Dissertation. New Mexico State University, Las Cruces.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts content and teaching strategies*. California State University. Prentice-Hall Inc, New Jersey.
- Topses, G. (2006). Bir bilim olarak eğitimin temelleri. L. Küçükahmet (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (6. Baskı, ss. 24-44). Ankara: Nobel.
- Tseng, Y. W. (2008). *Effects of using the learning station model as a phonics remedial program in an elementary school*. Master's Thesis. National Pingtung University of Education, Pingtung.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: PegemA.
- Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.

- Tzuo, P. W. (2007). The tension between teacher control and children's freedom in a child-centered classroom: Resolving the practical dilemma through a closer look at the related theories. *Early Childhood Education Journal*, 35, 33-39. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-007-0166-7>
- Türkben, T. (2015). Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulmuş sınıf ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 899-916. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8331>
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Ural, A. (2007). *İşbirlikli öğrenmenin matematikteki akademik başarıya, kalıcılığa, matematik özyeterlik algısına ve matematiğe karşı tutuma etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Utami, P., & Pardjono, P. (2013). Perbedaan Jigsaw II dan GI terhadap pemahaman konsep dan pemecahan masalah masalah pada kompetensi mendiagnosis permasalahan pengoperasian PC dan Peripheral ditinjau dari motivasi belajar. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 3(2), 234-250. doi: <https://doi.org/10.21831/jpv.v3i2.1604>
- Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin eriş, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uz, Ö. (2009). *Programlı öğretim ile işbirlikli öğrenme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve fen tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Uzun, N., & Sağlam, N. (2006). Orta öğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.
- Ünal, F. T., & Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249. doi: <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201428180>
- Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Ünlü, M., & Aydın, S. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik öğretiminde öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği hakkındaki görüşleri. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 101-117.
- Vancouver, J. B. (2008). Integrating self-regulation theories of work motivation into a dynamic process theory. *Human Resource Management Review*, 18(1), 1-18. doi: <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2008.02.001>
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual review of Applied Linguistics*, 24, 3-25. doi: <https://doi.org/10.1017/S0267190504000017>
- Varış, F. (1988). *Eğitim bilimine giriş* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Varışoğlu, B. (2016). Influence of cooperative integrated reading and composition technique on foreign students' reading and writing skills in Turkish. *Educational Research and Reviews*, 11(12), 1168-1179. doi: <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2744>

- Vijayaratnam, P. (2012). Developing higher order thinking skills and teamcommitment via group problem solving: A bridge to the real world. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 66, 53-63. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.247>
- Vygotsky, L. (2018). The game and its role in the child's mental development. *Pedagogika-Pedagogy*, 90(4), 455-475.
- Wahyuningsih, S. (2017). Pengaruh pembelajaran kooperatif Jigsaw dan motivasi belajar terhadap hasil belajar memahami paragraf. *Lingua Franca: Jurnal Bahasa, Sastra, dan Pengajarannya*, 1(2), 81-93. doi: <http://dx.doi.org/10.30651/lf.v1i2.563>
- Wang, W. C. (1998). Rasch analysis of distractors in multiple-choice items. *Journal of Outcome Measurement*, 2(1), 43–65.
- Wardani, D. T. (2015). Pengaruh pembelajaran kooperatif tipe STAD (student teams achievement divisions) dan jigsaw terhadap prestasi belajar ekonomi ditinjau dari motivasi belajar siswa tahun ajaran 2014/2015. *EQUILIBRIUM: Jurnal Ilmiah Ekonomi dan Pembelajarannya*, 3(2), 105-112. doi: <http://doi.org/10.25273/equilibrium.v3i2.657>
- Watson, S. B. (1992). The essential elements of cooperative learning. *The American Biology Teacher*, 54(2), 84-86. doi: <https://doi.org/10.2307/4449413>
- Wragg, E. C. (1994). Conducting and analysing interviewies. N. Bennett, R. Glatte, R. Levacic (Edt.). In *improving educational management through research and consultancy* (1. Edition, pp. 267-282). California: Sage.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281–300. doi: [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve yazma tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Yaman, E. (2011). *İletişimin Türkçesi* (1. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Yanpar, T., Hazer, B., & Arslan, A. (2006). 10. sınıf çözünürlük konusunda oluşturmacı öğrenme yaklaşımına dayalı grup çalışmasının kullanılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 113-122.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu. *İlköğretim Online*, 3(2), 35-41.
- Yaşar, Ş. (1998). *Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci*. (ss. 695-701).VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 9-11 Eylül. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Yavuz, M. (2016). *Fizik dersi optik ünitesi öğretiminde Jigsaw tekniğinin 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yazman, İ. (2013). *İşbirlikli Jigsaw tekniği ve 5E modeliyle öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi'nde 'Yayları Tanıyalım' ile 'İş ve Enerji' konularındaki başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.

- Yenilmez, K., & Özabacı, N. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 132-146.
- Yeşil, R. (2004). Öğrenci ve öğretim elemanlarının tartışma tutum ve davranışları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 195-208.
- Yeşilyurt, E. (2009) İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 161-178.
- Yılar, R. (2016). İşbirlikli öğrenme uygulamalarından Jigsaw (II) tekniğinin sözlü anlatım dersine yönelik tutuma etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 129-140.
- Yılar, M. B., & Şimşek, U. (2016). Sosyal bilgiler dersinde farklı işbirlikli öğrenme uygulamalarının sosyal beceriler üzerindeki etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 17(3), 835-854.
- Yılar, M., Şimşek, U., Topkaya, Y., & Balkaya, İ. (2015). İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans öğrencilerinin akademik başarılarına etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 297-318.
- Yıldırım Doğru, E. (2012). *Matematik öğretiminde kullanılan ayrılıp birleşme tekniğinin öğrencilerin özyeterlilik, kaygı ve kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, E., Çalıklar, Ş., & Şimşek, Ü. (2019). Gaz kanunları konusunun öğretiminde üç farklı işbirlikli öğrenme yönteminin etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 1-25. doi: <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.520298>
- Yıldız, E., Şimşek, Ü., & Yüksel, F. (2017). The effect of jigsaw-integrated problem based learning method on students' motivation towards science learning, social skills and attitude towards school. *Kastamonu Education Journal*, 25(5), 1957-1978.
- Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine dayalı (Kubaşık) öğrenme yönteminin yükseköğretim sınıflarında kullanılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 593-612.
- Yılmaz, M. (2018). Okuma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde* (2. Baskı, ss. 81-112). Ankara: PegemA.
- Yılmaz, M. T. (2010). Edimsel koşullanma. İ. Yıldırım (Ed.). *Eğitim psikolojisi içinde* (2. Baskı, ss. 401-422). Ankara: Anı.
- Yılmaz, Z. A. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel.
- Yudha, N. P., Ramadhan, S., & Manaf, N. A. (2018). The differences between students' writing narrative with cooperative learning model of CIRC and Jigsaw by considering motivation of class VII smp negeri 28 padang. *Lingua Didaktika: Jurnal Bahasa dan Pembelajaran Bahasa*, 8(1), 39-51. doi: <https://doi.org/10.24036/ld.v8i1.10345>
- Yurdabakan, İ., & Cihanoğlu, M. O. (2009). Öz ve akran değerlendirmenin uygulandığı işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin başarı, tutum ve strateji kullanım düzeylerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(4), 105-123
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (5. Baskı, ss. 39-65). Ankara: PegemA.

- Yusnidar, Y. (2018). Meningkatkan motivasi dan aktivitas belajar siswa di kelas VII. C MTsN Paninjauan dengan menggunakan model pembelajaran kooperatif tipe Jigsaw. *Bioedukasi*, 9(2), 173-180. doi: <http://dx.doi.org/10.24127/bioedukasi.v9i2.1613>
- Yusuf, Y. Q., Natsir, Y., & Hanum, L. (2015). A teacher's experience in teaching with student teams-achievement division (STAD) technique. *International Journal of Instruction*, 8(2), 99-112. doi: <http://dx.doi.org/10.12973/iji.2015.828a>
- Yüksel, S. (2017). *Scratch programı öğretiminde ayrılıp birleşme tekniği kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumuna akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Zainuddin, Z. (2015). The effect of cooperative integrated reading and composition technique on students' reading descriptive text achievement. *English Language Teaching*, 8(5), 11-21. doi: <https://doi.org/10.5539/elt.v8n5p11>
- Zarei, A. A. (2012). The effects of STAD and CIRC on L2 reading comprehension and vocabulary learning. *Frontiers of Language and Teaching*, 3(5), 161-173.
- Zentall, S. S., Kuester, D. A., & Craig, B. A. (2011). Social behavior in cooperative groups: Students at risk for ADHD and their peers. *The Journal of Educational Research*, 104(1), 28-41. doi: <https://doi.org/10.1080/00220670903567356>
- Zorlu, Y., & Sezek, F. (2020). An investigation of the effect of students' academic achievement and science process skills application together with cooperative learning model and the modeling based teaching method in teaching science courses. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 135-157. doi: <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.9>
- Zubaidillah, M. M., Kirana, K., & Poedjiastoeti, S. (2016). Development of STAD cooperative based learning set assisted with animation media to enhance students' learning outcome in an islamic junior high school. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 2(2), 247-255. doi: <https://doi.org/10.15294/jpii.v5i2.6004>
- Zuheer, K. M. M. (2008). *The effect of using a program based on cooperative learning strategy on developing some oral communication skills of the second level students, at English department, faculty of education, Sana'a university*. Master thesis. Sana'a University, Sana'a.

EKLER

EK-1. Araştırma İzin Dilekçesi

	T.C. SİVAS VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü	
Sayı : 92255297-605.01-E.21437569 Konu : Araştırma İzni (Aysel ARSLAN)		31.10.2019
VALİLİK MAKAMINA		
İlgi : a) Atatürk Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 15/10/2019 tarihli ve 88179374-300-E.1900294896 sayılı yazısı. b) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı 2017/25 no'lu genelgesi. c) Valilik Makamının 16/05/2019 tarihli ve 92255297-605.99-E.9678308 sayılı onayı.		
Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Aysel ARSLAN, "Türkçe Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Akademik Başarıya, Motivasyona ve Tutuma Etkisi" konulu çalışması kapsamında, ilimiz merkezinde bulunan Aşık Veysel Ortaokulu ve Süleyman Demirel Ortaokulunda çalışma yapmak istemektedir.		
İlgi (a) dilekçe ekindeki çalışma; Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile oluşturulan araştırma değerlendirme komisyonu tarafından incelenmiş olup çalışmanın, eğitim öğretimin aksatılmaması ve katılımcıların izni olmadan resim, video ve ses kayıtlarının alınmaması kaydıyla, ilimiz merkezinde bulunan Aşık Veysel Ortaokulu ve Süleyman Demirel Ortaokulunda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.		
Onaylarınıza arz ederim.		
Muhammed Alpaslan ÜNAL Müdür a. Şube Müdürü		
Ek : Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)		

EK-2. Araştırma İzni



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 92255297-605.01-E.21564341
Konu : Araştırma İzni (Aysel ARSLAN)

01.11.2019

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Atatürk Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 15/10/2019 tarihli ve 88179374-300-E.1900294896 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 31/10/2019 tarihli ve 92255297-604.01.01-E.21437569 sayılı onayı.
c) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı 2017/25 no'lu genelgesi.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Aysel ARSLAN, "Türkçe Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Akademik Başarıya, Motivasyona ve Tutuma Etkisi" konulu çalışması için, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla ilimiz merkezinde bulunan Aşık Veysel Ortaokulu ve Süleyman Demirel Ortaokulunda uygulanması Valilik Makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ve rica ederim.

Ebubekir Sıddık SAVAŞCI
Millî Eğitim Müdürü

7. SINIF TÜRKÇE DERSİ BAŞARI TESTİ

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “-me, -ma” eki çekim eki olarak kullanılmamıştır?

- A) Yüzme kursuna katılmak istiyorum.
- B) Toplantıya geç kalma.
- C) Ali’nin söylediklerine inanma.
- D) Bakma öyle şaşkın şaşkın.

2. Aşağıdaki cümlelerdeki altı çizili sözcüklerden hangisi çekim eki almamıştır?

- A) Beni sonunda anlayacağını biliyordum.
- B) Gözümde hiç değeri kalmadı.
- C) Anladım ki yaşlılık zor şey.
- D) Ayşe hediye almaya gitti.

3. Aşağıdaki kelimelerden hangisinde hem yapım eki hem de çekim eki bulunmaktadır?

- A) Gölgelekte
- B) Şüphesiz
- C) Saygısız
- D) Yazlıkçı

4. Aşağıdaki altı çizili sözcüklerin hangisinde çekim eki kök hâlindeki kelimeye getirilmiştir?

- A) Annesini üzdüğü için çok huzursuzdu.
- B) Simitçiyi tekrar göreceğini umuyordu.
- C) Yağmurlu bir günde gülümseyerek yürüyordu.
- D) Resimdeki kelebeği annesine göstermek istiyordu.

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiil geniş zaman çekim eki almıştır?

- A) Annesi, kızının başarısından mutluluk duyuyor.
- B) Sokak hayvanları koruma altına alınmış.
- C) Dedem her yaz köyüne gider.
- D) Erdem okulunu bitirince doktor olacak.

6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde gelecek zamanın olumsuzu kullanılmıştır?

- A) Ayşegül buralara bir daha gelmez.
- B) Anneannem sinemaya hiç gitmemiş.
- C) Elif tabağındaki yemekleri yemiyor.
- D) Hilal bu yaz tatile gitmeyecek.

7. Merve öğretmen, öğrencilerinden geniş zamanın olumsuz kullanımına ilişkin üçer tane örnek vermelerini istemiştir. Aşağıdaki öğrencilerden hangisinin verdiği yanıt doğrudur?

A) Ahmet  Gelmez
Yapmıyor
Bakmaz

B) Buğra  Gelmiyor
Açmayacak
Bakmaz

C) Can  Vermez
Yapmaz
Bakmaz

D) Duygu  Bakmıyor
Kaçmaz
Okumaz

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde gereklilik belirten bir ek kullanılmıştır?

- A) Yarın bize gelersen pasta yaparız.
- B) Zeynep’i yarın eve çağırayım.
- C) Ben seni çok özlemişim.
- D) Ödevlerini akşama kadar bitirmelisin.

9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde şart belirten bir ek yer almaktadır?

- A) Sevginin olmadığı yerde huzur olmaz.
- B) Görgülü insanın hâli başka.
- C) Yeterince çalışırsan istediğin bölümü kazanırsın.
- D) Akif yarın bizimle sinemaya gelecekmiş.

10.  Seda seçeneklerdeki fiilleri kutucuklara yerleştirmek istiyor. Hangi seçenekteki fiiller kutulara yerleştirmek için uygundur?

Gereklilik Eki**Sart eki****İstek eki**

<u>Gereklilik</u>	<u>Sart</u>	<u>İstek</u>
A) Aramalı	Yapma	Bileyim
B) Aramalsın	Yaparsan	Bileyim
C) Ararsanız	Yaparsan	Bilirsem
D) Arayayım	Yaparsak	Bileyim

11. Aşağıdaki altı çizili kelimelerin hangisinde emir kipi kullanılmıştır?

- A) Aynur sen de bizimle gelmelisin.
 B) Çabuk şu kapıyı kapatın.
 C) Evimizin arkasındaki arsada buluşalım.
 D) Mehmet en çok kırmızı kalemini severdi.

12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde istek kipi yer almaktadır.

- A) Ben de sizinle geleyim.
 B) Telefonunu çabuk kapat.
 C) İlaçlarını içmezsen iyileşemezsin.
 D) Çok fazla şekerli gıda tüketmemelidir.

13. “Leyla ile mutlaka konuşmalıyım.” cümlesinde yüklem hangi kişi ekini almıştır?

- A) Birinci çoğul kişi eki
 B) İkinci tekil kişi eki
 C) İkinci çoğul kişi eki
 D) Birinci tekil kişi eki

14. Aşağıdaki tabloda yer alan fiiller ve aldıkları kişi ekleri hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

	Birinci tekil kişi	İkinci tekil kişi	Üçüncü tekil kişi	Birinci çoğul kişi	İkinci çoğul kişi	Üçüncü çoğul kişi
A)	Okudum	Yaptın	Gitti	Geldik	Aradınız	Gezdiler
B)	Okudun	Yaptı	Gittik	Geldiniz	Aradılar	Gezdim
C)	Okudu	Yaptık	Aradınız	Geldiler	Aradım	Gezdin
D)	Okuduk	Yaptınız	Gittiler	Geldim	Aradın	Gezdi

15. Aşağıdaki cümlelerin hangisinin fiilinde anlam kayması bulunmaktadır?

- A) Her gün işe geç kalır.
 B) Dün akşam çok yağmur yağdı.
 C) Sabahları bir saat yürüyorum.
 D) Danışmanlık bürosu açacağını söyledi.

16. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiil gelecek zaman anlamı taşımaktadır?

- A) Mehmet sabahları spor yapar.
 B) Cumaları temizlik yaparım.
 C) Parktaki ağaçlar düzenli olarak budanır.
 D) Babam bu haberi duyunca çok mutlu olur.

17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik zamanlı fiil kullanılmamıştır?

- A) Üç gündür ağzına lokma koymuyormuş.
 B) Dedem, bir zamanlar buralarda binlerce ağaç türü olduğunu söylüyordu.
 C) Zehra, verdiği sözleri genellikle tutmaz.
 D) Yaz tatilinin gelmesi çocukları çok heyecanlandırıyordu.

18. Aşağıdaki cümlelerin hangisinin fiilinde zaman anlamı yoktur?

- A) Sonbaharda buralar çok güzel oluyormuş.
 B) Güneşli bir günde tekrar buluşacağız.
 C) Her gün en az bir tane meyve yemeliyiz.
 D) Kendime kaban almak için çarşıya gidiyorum.

19. Aşağıdaki fiillerin hangisinin aldığı zaman eki yanlış verilmiştir?

- A) Gitmiş → Duyulan geçmiş zaman eki
B) Gelecek → Şimdiki zaman eki
C) Ağladı → Bilinen geçmiş zaman
D) Gelmiyor → Şimdiki zaman eki



Yazacak, gelecekmış, alıyordu, okudu, kızmış, değişmişti, beklemiş, bakıyormuş

20. Kaan yukarıdaki fiilleri aldıkları eklere göre basit zamanlı ve birleşik zamanlı olarak ayırmak istemektedir. Fiiller hangi seçenekte doğru olarak gruplandırılmıştır?

Basit zamanlı fiiller

- A) Kızmış, beklemiş, değişmişti, okudu
B) Yazacak, okudu, kızmış, beklemiş
C) Beklemiş, alıyordu, kızmış, okudu
D) Gelecekmış, değişmişti, yazacak, okudu

Birleşik zamanlı fiiller

- Yazacak, gelecekmış, alıyordu, bakıyormuş
Gelecekmış, alıyordu, değişmişti, bakıyormuş
Yazacak, gelecekmış, değişmişti, bakıyormuş
Alıyordu, kızmış, beklemiş, bakıyormuş

21. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde şimdiki zaman eki geniş zaman anlamında kullanılmıştır?

- A) Yağmurun dinmesini bekliyor.
B) Çocuklar parkta oynuyor.
C) Her zaman en pahalı kıyafetleri alıyor.
D) Odasında ödev yapıyor.

22. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük zaman zarfı değildir?

- A) Kanadı kırılan kuşu akşamüzeri veterinerine götürdüm.
B) Dün akşam yorgunluktan uyuyakalmışım.
C) Havanın soğuşuna aldırmadan dışarıda oynuyordu.
D) Yıllar boyunca birbirlerini görmediler.

23. Duru, arkadaşlarına yer yön zarfını örneklerle göstermek istemektedir. Duru'nun aşağıda verdiği örneklerden hangisi yanlıştır?

- A) Çok fazla yaklaşmayın, uzakta bekleyin
B) Arkadaşlar hava çok soğuk içeri girelim.
C) Niçin bu kadar çabuk geri döndünüz?
D) Annem biraz sonra dışarı çıkacak.

24. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde hem zaman zarfı hem de durum zarfı bulunmaktadır?

- A) Sonbaharda uzun uzun yürüyorduk.
B) Sabahları bir rüzgâr eserdİ.
C) Düzenli beslenen insanlara hayranım.
D) Köy havası kendini anında belli etti.

25. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylemin yönünü belirten bir zarf yer almaktadır?

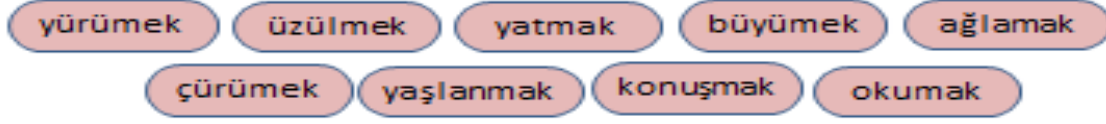
- A)  Yemek yemeye daha sonra gidelim.
B)  Arka mahalleye yeni bir okul yapılıyor.
C)  Süre bitti, hemen dışarı çıkmalısınız.
D)  Okuldan eve yürüyerek dönüyormuş.

26. “Oluş fiilleri öznenin iradesi olmadan gerçekleşen eylemlerdir.” Bu açıklamaya göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde oluş fiili bulunmamaktadır?

- A) Saçların ne kadar uzamış.
B) Ahmet bugünlerde çok zayıflamış.
C) Sonbaharda bahçedeki ağaçların yaprakları sarardı.
D) Eda, evdeki kitapların çoğunu okudu.

27. Aramak, oturmak, büyümek fiilleri anlam özelliklerine göre aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak sıralanmıştır?

- A) İş, durum, oluş
- B) Oluş, iş, durum
- C) İş, oluş, durum
- D) Durum, iş, oluş



28. Gözde, yukarıda verilen fiilleri iş, oluş ve durum fiilleri olarak gruplandırmak istemektedir. Aşağıdaki tabloda yer alan gruplandırmalardan hangi seçenekte doğru olarak yapmış olur?

	İş	Oluş	Durum
A)	Yürömek, yatmak, ağlamak	Üzölmek, büyümek, okumak	Çürömek, yaşlanmak, konuşmak
B)	Bitirmek, konuşmak, okumak	Büyömek, çürömek, yaşlanmak	Üzölmek, yatmak, ağlamak
C)	Üzölmek, büyümek, çürömek	Yürömek, yatmak, ağlamak	Yaşlanmak, konuşmak, okumak
D)	Üzölmek, yatmak, ağlamak	Büyömek, çürömek, yaşlanmak	Yürömek, konuşmak, okumak

29. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek fiil isim soylu bir kelimeye gelmiştir?

- A) Ağaçtaki kuşlar neşeyle ötüşüyormuş.
- B) Ali kişneyen atının başını okşuyordu.
- C) Aysel her zaman çok iyi bir öğrenciydi.
- D) Dilan'ı okula her gün abisi getiriyormuş.

30. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek fiil geniş zaman olarak kullanılmıştır?

- A) Buraya park etmek yasaktır.
- B) Dedem gözlük kullanmayı hiç sevmedi.
- C) Böyle zamanlarda arkadaşlar bir araya gelmeli.
- D) Önceden daha güzel bir semtte oturuyormuşsunuz.

31. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek fiil bir fiilin üzerine getirilmiştir?

- A) Ağacın üzerinde yüzlerce serçe vardı.
- B) Bu onun en sevdiği ayakkabısıydı.
- C) Ömer gerçekten de çok yaramaz bir çocuktü.
- D) Buket oyuncak bebeklerini arkadaşlarına vermiyormuş.

32. Aşağıdaki kutulardaki boşluklara uygun olan ek fiiller hangi seçenekte doğru verilmiştir?

İsme gelen ek fiil



Fiile gelen ek fiil



İsim gelen ek fiil

- A) Seviyordu, çalışkandır
- B) Akıllıydı, İstanbulludur
- C) Arabasıydı, bekliyordu
- D) Gülüyormuş, renkliydi

Fiile gelen ek fiil

- A) Dağıtmışmış, alıyordu.
- B) Gelecekmiş, Okuyordu
- C) Karardı, yoktu
- D) Yağmurluydu, ağlamıştı

33. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylem söylenildiği andan önce gerçekleşmiştir?

- A) Ali bahçeyi suluyor.
- B) Babası haftaya gelecek.
- C) Arkadaşıyla her akşam buluşur.
- D) Kitaplarımı kütüphaneye bağışladım.

- 34) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yapılan eyleme şahit olunmamış, eylemin yapıldığı başkasından öğrenilmiştir?
A) Yaşadığı şehri çok seviyor.
B) Geçen gün sinemaya gitmişler.
C) Tabagındaki bütün yemekleri bitirdi.
D) Yarın sınava girecek.

TÜRKÇE DERSİ BAŞARI TESTİ

CEVAP ANAHTARI

	A	B	C	D
1	X	O	O	O
2	O	O	X	O
3	X	O	O	O
4	O	O	O	X
5	O	O	X	O
6	O	O	O	X
7	O	O	X	O
8	O	O	O	X
9	O	O	X	O
10	O	X	O	O
11	O	X	O	O
12	X	O	O	O
13	O	O	O	X
14	X	O	O	O
15	O	O	X	O
16	O	O	O	X
17	O	O	X	O

	A	B	C	D
18	O	O	X	O
19	O	X	O	O
20	O	X	O	O
21	O	O	X	O
22	O	O	X	O
23	X	O	O	O
24	X	O	O	O
25	O	O	X	O
26	O	O	O	X
27	X	O	O	O
28	O	X	O	O
29	O	X	O	O
30	X	O	O	O
31	O	O	O	X
32	O	X	O	O
33	O	O	O	X
34	O	X	O	O

Ek-4. Dil Bilgisi Konularına İlişkin Kazanımlar

DİLBİLGİSİ KONULARINA İLİŞKİN KAZANIMLAR

1. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.
2. Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur.
3. Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.
4. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.
5. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
6. İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.
7. Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.



EK-5. Akademik Başarı Testi Belirtke Tablosu

Kazanımlar	Soru sayısı	İşleniş Süre Oranı %	Hatırlama	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder	4	%12	1	1	1	1	-	-
Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur	10	%28	2	3	3	2	-	-
Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur	2	%6	1	-	1	-	-	-
Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder	5	%15	1	1	2	1	-	-
Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar	4	%12	1	1	1	1	-	-
İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.	3	%9	1	1	1	-	-	-
Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.	6	%8	1	1	2	2	-	-
Toplam	34	%100	8	8	11	7		

Ek-6. Araştırma Gruplarına Uygulanan Modüler Testler

MODÜLER TEST 1

1. Bir işin, oluşun ya da durumun gerçekleşmediğini bildiren fiiller, “olumsuz fiiller”dir. Fiillerde olumsuzluk “-ma /-me” ekiyle yapılır. Aşağıdaki kelimelerden hangisi olumsuz fiile örnektir?

- A) Yüzme kursuna katılmak istiyorum.
- B) Terli terli su içme.
- C) Ali konuşma yapmak üzere kürsüye çıktı.
- D) Annem pazardan yapma çiçek almış.

2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kişileştirme vardır?

- A) Şu karlı dağlar içinden ağlar.
- B) Denizler kadar derdi vardı.
- C) Aslan gibi çocuğun düştüğü hale acıdım.
- D) Tüy gibi süzülerek gitti.

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde benzetme vardır?

- A) Sağlık kıymeti bilinmeyen hazinedir.
- B) Kalem gibi incecik bir çocuktur.
- C) Tatlı, tuzlu ne varsa hepsini yedi.
- D) Gitmeden önce sıkı sıkı sarıldı bana.

4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde iki zıt kavram birlikte kullanılmıştır?

- A) Yeşil yeşil bakıyordu gözleri.
- B) Yağmur çamur demeden çıktı, gitti.
- C) Her karanlığın ardından aydınlık gelir.
- D) Dedemler her yıl yazlığa giderler.

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birinci tekil kişi eki kullanılmıştır?

- A) Her sabah okula gitmeden önce kahvaltı yapar.
- B) Ayşeler akşam bize gelecekler.
- C) Okul servisini kaçırmışsın.
- D) Dün ilk kez bir yemek yaptım.

6. “Bir milletin kültürü, geçmişten bugüne kadar o millet içinde yaşamış tüm bireyler tarafından oluşturulmuştur.” **Bu cümlede anlatılmak istenen nedir?**

- A) Bir milletin sahip olduğu en önemli değer kültürdür.
- B) Kültürsüz toplum olmaz.
- C) Kültür bir kişiye değil tüm millete aittir.
- D) Kültür araştırılması gereken bir olgudur.

7. “Bir elin nesi var, iki elin sesi var.” **Bu söze anlamca en yakın atasözü aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Birlikten kuvvet doğar.
- B) Damlaya damlaya göl olur.
- C) Sakla samanı gelir zamanı.
- D) İşleyen demir pas tutmaz.

8. Aşağıdakilerden hangisi amaç-sonuç cümlesidir?

- A) Derslerine düzenli çalışırsan yüksek not alırsın.
- B) Geç yattığı için sabah uyanamadı.
- C) Kitap alabilmek için harçlıklarını biriktiriyordu.
- D) Annene yardım etmelisin.

9. Aşağıdakilerden hangisi neden sonuç cümlesidir?

- A) Daha fazla sebze yemeliyim.
- B) Yağmur yağdığı için her yer çamur oldu.
- C) Gelmeyeceksen erkenden haber ver.
- D) Saygısızlığı kabul edemem.

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde abartma bulunmamaktadır?

- A) Dağ gibi bulaşık beni bekliyordu.
- B) Anlattığı fıkra gülmeğe öldük.

- C) O kadar açım ki bir öküzü bile yiyebilirim.
D) Araba parkında bir sürü araba vardı.

11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde özlem duygusu yer almaktadır?

- A) Bu kadar uzakta olduğunu bilmiyordum.
B) Memleketimin taşı toprağı burnumda tütüyor.
C) Türk milleti sonsuza kadar var olacaktır.
D) Ağlamaktan gözleri kızarmıştı.

12. Aşağıdaki cümlelerdeki altı çizili fiillerden hangisi basit yapıdır?

- A) Dün gece çok güzel bir film seyrettim.
B) İstedğin zaman gidebilirsin.
C) Çabucak sofrayı kurdu.
D) Bir anda hava kararıverdi.

13. “Bir anda karşıma çıkmasıyla şaşıırverdim. Kalbim duracak zannettim. Oysa bu kadar heyecanlanacak bir şey olmadığını biliyordum. Kendimi kontrol etmeliydim. Sanırım bu halime oldukça gülmüştür. Ne yapalım böyle şeyler de gelir hep beni bulur.” Altı çizili kelimelerden kaç tanesi birleşik fiildir?

- A) Beş
B) Üç
C) Dört
D) Altı

14. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bahsedilen durum henüz gerçekleşmemiştir?

- A) Annem pazara gidiyor.
B) Aslı sinemanın önünde bizi bekleyecek.
C) Babam Ankara’ya gitti.
D) Akşamları televizyon seyrediyor.

15. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde söylendiği anda yaşanan bir durumdan bahsedilmektedir?

- A) Leyla abisini çok özlemiş.
B) Zaten o her zaman küser.
C) Ahmet telefonda ablasıyla konuşuyor.
D) Sinemaya çok güzel bir film gelecekmiş.

16. Başkasından duyulan, bizzat şahit olunmayan durumlardan bahsedilirken duyulan geçmiş zaman fiil eki olan “-miş, -miş, -muş, -müş kullanılır. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu kurala aykırı bir kullanım bulunmaktadır?

- A) Buraya geçen sene gelmiş.
B) Dedem, tam dört yıl askerlik yapmış.
C) Her şeyi zamanında yetiştirecekmiş.
D) Hoca bir gün çarşıya gitmiş.

17. Her zaman olan ve süreklilik gösteren durumlar için geniş zaman fiil eki olan “-ar, -er, -ır, -ir, -ur, -ür” kullanılır. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu kurala aykırı bir kullanım bulunmaktadır?

- A) Elif, birazdan gelir.
B) Akşam yemeğini saat beşte yer.
C) Her gecenin sonunda sabah olur.
D) Burada yazlar çok sıcak geçer.

“Memleket isterim

Gök mavi, dal yeşil, tarla sarı olsun;

Kuşların çiçeklerin diyarı olsun.

Memleket isterim

Ne başta dert, ne gönülde hasret olsun;

Kardeş kavgasına bir nihayet olsun.

Cahit Sıtkı TARANCI”

18. Yukarıdaki şiirin konusu aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Mutluluk
B) Özlem
C) Hüzün
D) Ayrılık

19. “Günümüzde teknolojik aletler, özellikle de bilgisayar ve telefonlar insanların hayatını oldukça kolaylaştırmaktadır. Ancak her şey gibi bunların da aşırı ve yanlış kullanımının neden olduğu zararlar bulunmaktadır. Bu zararların başında günümüzde yaygın olarak görülen online oyun bağımlılığıdır. Yetkililer anne ve babaları çocuklarının oynadıkları oyunlar konusunda dikkatli olmaları için uyarılmaktadır.” **19 ve 20. soruları bu metne göre çözümleyiniz. Bu metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir.**

- A) Teknolojinin yararları
- B) Teknolojinin zararları
- C) Bilgisayar oyunları
- D) Teknolojinin doğru kullanımı

20. Yukarıdaki metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Öykü/Hikaye
- B) Deneme
- C) Makale
- D) Günlük

MODÜLER TEST 1

CEVAP ANAHTARI

	A	B	C	D
1	O	X	O	O
2	X	O	O	O
3	O	X	O	O
4	O	O	X	O
5	O	O	O	X
6	O	O	X	O
7	X	O	O	O
8	O	O	X	O
9	O	X	O	O
10	O	O	O	X

	A	B	C	D
11	O	X	O	O
12	X	O	O	O
13	O	O	X	O
14	O	X	O	O
15	O	O	X	O
16	O	O	X	O
17	X	O	O	O
18	O	X	O	O
19	O	X	O	O
20	O	O	X	O

MODÜLER TEST 2

Soru 1. “Aşağı” sözcüğü hangisinde yer-yön zarfı olarak kullanılmıştır?

- A) Kahvaltıdan sonra aşağı indi.
- B) Aşağı odayı ne zaman boyayacaksınız.
- C) Elif aşağı sokakta çalışıyor.
- D) Ayşegül aşağı katta yaşıyor.

Soru 2. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde zaman zarfı kullanılmamıştır?

- A) Defne dün gece bizi görmeye gelmiş.
- B) Ahmet’le birlikte ilkbaharda yurt dışına gideceğiz.
- C) Yemeğe ilk o gelmişti.
- D) Abim yarın Sivas’a gelecekmiş.

Soru 3. “Durum zarfları eylemlere sorulan nasıl sorusuna cevap verir.” Buna göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili zarflardan hangisi fiili durum bakımından etkilemektedir?

- A) Arkadaşlar İçeri girin.
- B) Ali sınıfa koşarak girdi.
- C) Sınav kâğıdını öğretmene hemen uzat.
- D) Geçen hafta sinemaya gittiler.

Soru 4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde soru anlamı zarfla sağlanmıştır?

- A) Sokaktaki hangi ev sizin?
- B) Çarşıdan ne aldın?
- C) Sinemaya kiminle gideceksiniz?
- D) Niçin ona böyle davranıyorsun?

Soru 5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yer-yön zarfı kullanılmıştır?

- A) Merdivenden aşağı indi.
- B) Ali okuldan ağlayarak döndü.
- C) Eda şefkatle kardeşine sarıldı.
- D) Öğretmenimi görmeyeli çok oldu.

Soru 6. Aşağıdakilerin hangisinde miktar (azlık-çokluk) zarfı kullanılmıştır?

- A) Neden buraya geldiniz?
- B) İstanbul sahilinde biraz dolaştık.
- C) Kaya dışarı çıkacakmış.
- D) Akşama tiyatroya gideceklermiş.

Soru 7. “Yer- yön zarfları ek aldıklarında zarf olmaktan çıkarlar.” Bu bilgiye göre aşağıdaki cümlelerden hangisinde yer-yön zarfı bulunmaktadır?

- A) Annem balkondan aşağıya seslendi.
- B) Dedem sessizce içeriye girdi.
- C) Köşeyi dönünce ileriye doğru yöneldi.
- D) Dışarı çıkan annem ablamı da sesledi.

Soru 8. “Yazmak, uyumak, büyümek” fiilleri anlam özelliklerine göre hangi şıkta doğru sırayla verilmiştir?

- A) Oluş- İş- Durum
- B) İş- Durum- Oluş
- C) İş- Oluş- Durum
- D) Durum- İş- Oluş

Soru 9. “Oluş fiilleri öznenin iradesi dışında gerçekleşen eylemlerdir.” Bu bilgiye göre hangisinde oluş fiili kullanılmamıştır?

- A) Saçların yine uzamış.
- B) Ayla bugünlerde çok zayıfladı.
- C) Sonbaharda yapraklar sarardı.
- D) Merve okul kütüphanesindeki tüm kitapları okudu.

Soru 10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde durum fiili kullanılmıştır?

- A) Babam bana not yazmış.
- B) Okulda kalemimi kırdım.
- C) Söylediğim söze bütün sınıf güldü.

D) Parkta çiçek açan ağaçları seyrettim.

Soru 11. Aşağıdaki fiillerden hangisi durum bildirmektedir?

- A) Büyümüş
- B) Yapıyor
- C) Seçtik
- D) Uzamış

Soru 12. Aşağıdaki fiillerden hangisi oluş bildirmektedir?

- A) Büyümek
- B) Uyumak
- C) Eğilmek
- D) Bakmak

Soru 13. Aşağıdakilerden hangisinde “iş, oluş, durum ” fiilleri sırasıyla verilmiştir?

- A) Ağlamak, okumak, sararmak
- B) Sararmak, solmak, beklemek
- C) Gitmek, sevmek, konuşmak
- D) Dinlemek, kızarmak, gülmek

Soru 14. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili fiillerden hangisi iş bildirmektedir?

- A) Annem olanlara çok üzüldü.
- B) Bilyeleri çocuklar aralarında paylaştılar.
- C) Çok yorulduğum için akşam erkenden yattım.
- D) Odadaki koltuğa uzandı.

Soru 15. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek fiil vardır?

- A) Tüm olanları arkadaşlarıma açıkladım.
- B) Bu akşam verdiğim kitabı oku.
- C) Teyzemin her zamanki gibi çok temizdi.
- D) Annem benimle gezmeye gelmedi.

Soru 16. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek fiil bulunmamaktadır?

- A) İyi ki sevdiğim arkadaşlarım var.
- B) Seninle konuşmak gerçekten çok zor.
- C) Uzun yıllar sonra tekrar Sivas'taydık.
- D) Sınav sorularını daha dikkatli okumalısın.

Soru 17. Aşağıdakilerin hangisinde ek fiil birleşik zamanlı fiil oluşturmuştur?

- A) Dün sabah beni arayan kişi abimmiş.
- B) Bir zamanlar masal anlatıyormuş.
- C) Sinemaya yarın birlikte gideceğiz.
- D) Çantamda Türkçe defterim yok.

Soru 18. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “ek fiil” isim görevli sözcüğün yüklem görevinde kullanılımasını sağlamıştır?

- A) Bu ev yüzyıl önce okumuş.
- B) Her akşam kitap okumuş.
- C) Annem akşama pasta yapsın.
- D) Verdiğin notların bana çok faydası oldu.

Soru 19. “Yazmak” fiilinin geniş zamanda şartı hangi şıkta doğru verilmiştir?

- A) Yazacaksa
- B) Yazarsa
- C) Yazacaktı
- D) Yazardı

Soru 20. “Gülmek” fiili hangi şıkta şimdiki zamanın rivayeti ile çekimlenmiştir?

- A) Gülüyordu
- B) Gülüyorsa
- C) Gülüyormuş
- D) Gülecekmiş

MODÜLER TEST 2**CEVAP ANAHTARI**

	A	B	C	D
1	X	O	O	O
2	O	O	X	O
3	O	X	O	O
4	O	O	O	X
5	X	O	O	O
6	O	X	O	O
7	O	O	O	X
8	O	X	O	O
9	O	O	O	X
10	O	O	X	O

	A	B	C	D
11	X	O	O	O
12	X	O	O	O
13	O	O	O	X
14	O	X	O	O
15	O	O	X	O
16	O	O	O	X
17	O	X	O	O
18	X	O	O	O
19	O	X	O	O
20	O	O	X	O

EK-7. Araştırma Gruplarına Uygulanan Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği**TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ**

Sevgili öğrenciler,

Ölçeği doldururken her maddeyi dikkatlice okuyup sadece bir seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Sizden istenilen, ifadeleri dikkatlice okuyup, belirtilen duruma uygun olan yere **X** işaretini koymanızdır. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Göstermiş olduğunuz duyarlılıktan ve bu çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek
Sınıfınız: () 7-A () 7-B () 7-C () 7-D
Numaranız:

İFADELER		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1.	Dinleme becerimi geliştirmek için dinleme etkinliklerine katılıyorum.					
2.	Türkçe dersini sevdiğim için konuşma etkinliklerini zevkle katılıyorum.					
3.	Okuduğum metinleri doğru anlamak için okuma kurallarını öğrenmek istiyorum.					
4.	Okuduğum metinleri doğru anlamak için okuma yöntemlerini öğrenmek istiyorum.					
5.	Dilbilgisi kurallarına uygun yazı yazabilmek için yazım kurallarını öğrenmek istiyorum.					
6.	Etkili konuşma yapabilmek için konuşma kurallarını öğrenmek istiyorum.					
7.	Etkili konuşma yapabilmek için konuşma yöntemlerini öğrenmek istiyorum.					
8.	Öğrenmemi olumlu etkilediği için dinleme kurallarını öğrenmek istiyorum.					
9.	Türkçe dersinde kendimi mutlu hissettiğim için derse etkin katılıyorum.					
10.	Türkçe dersindeki konuları sevdiğim için öğretmenim söylediğini takip ediyorum.					
11.	Türkçe dersi etkinliklerini sevdiğim için derse etkin katılıyorum.					
12.	Türkçe dersini sevdiğim için ders saatinin artırılmasını istiyorum.					
13.	Türkçe dersin önemli olduğu için ders saatinin artırılmasını istiyorum.					
14.	Türkçe dersini sevdiğim için sınıfta en önde oturmak istiyorum.					
15.	Türkçe dersinde başarılı olmak için ders başlamadan önce derse yönelik hazırlık yapıyorum.					
16.	Türkçe dersinde başarılı olmak için planlı çalışıyorum.					
17.	Türkçe dersinde öğrendiklerimin kalıcı olması için dersten sonra konu tekrarı yapıyorum.					
18.	Türkçe dersinde başarılı olmak için derste öğrendiğim konuyla ilgili soru çözüyorum.					
19.	Türkçe dersindeki konular önemli olduğu için öğrenmek istiyorum.					
20.	Türkçe dersinde yüksek not almak için öğretmenimi dikkatli dinliyorum.					
21.	Ailemi mutlu etmek için Türkçe dersinde başarılı olmak istiyorum.					
22.	Öğretmenim takdirini kazanmak için Türkçe dersinden yüksek not almak istiyorum.					
23.	Arkadaşlarıma örnek gösterilmek için Türkçe dersinden yüksek not almak istiyorum.					
24.	Öğrendiğim bilgiler diğer derslerdeki başarıyı etkilediği için Türkçe dersini takip ediyorum.					
25.	Türkçe sınavlarında yüksek not almak için yazma kurallarını öğrenmek					

	istiyorum.					
26.	Türkçe sınavlarında yüksek not almak için okuma kurallarını öğrenmek istiyorum.					
27.	Öğretmenimi çok sevdiğim için Türkçe dersinde başarılı olmak istiyorum.					
28.	Türkçe dersinden aldığım sınav notu yılsonu başarı ortalamamı etkilediği için dersi dikkatli takip ediyorum.					
29.	Yanlış cevap verdiğimde arkadaşlarım benimle alay edeceği için Türkçe dersini takip etmiyorum.					
30.	Önemsiz olduğu için Türkçe dersini takip etmiyorum.					
31.	Boşa zaman harcadığımı düşündüğüm için Türkçe dersini takip etmiyorum.					
32.	Sevmediğim için Türkçe dersini takip etmiyorum.					
33.	Sıkıcı olduğu için Türkçe dersini takip etmiyorum.					
34.	Yüksek not almam gereksiz olduğu için Türkçe dersini takip etmiyorum.					
35.	Başka dersleri daha çok sevdiğim için Türkçe dersini takip etmiyorum.					
36.	Türkçe dersindeki okuma etkinliklerine gereksiz bulduğum için katılmıyorum.					
37.	Türkçe dersindeki yazma etkinliklerine gereksiz bulduğum için yapmıyorum.					
38.	Türkçe dersindeki konuşma etkinliklerine gereksiz bulduğum için katılmıyorum.					
39.	Türkçe dersindeki dinleme etkinliklerine gereksiz bulduğum için katılmıyorum.					
40.	Türkçe dersini sevmediğim için okula gelmek istemiyorum.					
41.	Türkçe öğretmenimi sevmediğim için derse etkin katılmıyorum.					
42.	Gelecekte bana yararlı olmayacağı için Türkçe dersini takip etmiyorum.					
43.	Türkçe dersini sevmediğim için ödevlerini yapmıyorum.					
44.	Öğretilen bilgiler gereksiz olduğu için Türkçe dersini takip etmiyorum.					
45.	Türkçe dersinde sürekli uykum geldiği için dersi takip etmiyorum.					

Ek-8. Araştırma Gruplarına Uygulanan Türkçe Dersi Tutum Ölçeği**TÜRKÇE DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ**

Sevgili öğrenciler,

Ölçeği doldururken her maddeyi dikkatlice okuyup sadece bir seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Sizden istenilen, ifadeleri dikkatlice okuyup, belirtilen duruma uygun olan yere **X** işaretini koymanızdır. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Göstermiş olduğunuz duyarlılıktan ve bu çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek
Sınıfınız: () 7-A () 7-B () 7-C () 7-D
Numaranız:.....

İFADELER		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1.	Türkçe ders saatlerinin daha fazla olması gerekir.					
2.	Türkçe dersinde şiir okumaktan zevk alırım.					
3.	Türkçe dersinde kendimi rahat hissetmem.					
4.	Türkçe dersinin olduğu günleri sabırsızlıkla beklerim.					
5.	Türkçe ders kitabındaki metinleri okumak zevklidir.					
6.	Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.					
7.	Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.					
8.	Türkçe dersi ile ilgili etkinliklerde görev almayı severim.					
9.	Türkçe dersi için ders dışında ayrıca zaman ayırmaya gerek yoktur.					
10.	Türkçe dersi kadar eğlenceli bir ders yoktur.					
11.	Türkçe dersi ile ilgili tiyatro etkinliklerinde görev almaktan mutluluk duyarım.					
12.	Bazı öğrencilerin Türkçe dersini bu kadar sevmelerine anlam veremem.					
13.	Türkçe dersinin işleniş ilgi çekicidir.					
14.	Arkadaşlarımla Türkçe ile ilgili konularda konuşmaktan zevk duyarım.					
15.	Türkçe dersi sıkıcı bir derstir.					
16.	Türkçe dersine sevinerek gelirim.					
17.	Türkçe dersi beni mutlu eder.					
18.	Türkçe dersi olmasa hiçbir şey kaybetmem.					
19.	Türkçe dersi en çok katıldığım derstir.					
20.	Türkçe dersi eğlenceli bir şekilde işlenir.					
21.	Türkçe dersinde genelde huzursuz olurum.					
22.	İleride mesleğimin Türkçe ile ilgili olmasını isterim.					
23.	Türkçe dersine çalışmak zamanı iyi değerlendirmektir.					
24.	Türkçe dersi bana göre gereksiz bir derstir.					
25.	İleride Türkçe öğretmeni olmak isterim.					
26.	Türkçe dersi bana diğer derslerden daha önemli gelir.					
27.	Türkçe dersi olmasa bu kadar sosyal olamazdım.					

Ek-9. Uygulama Öncesi Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Uygulanan Görüş Formu

UYGULAMA ÖNCESİ YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞ FORMU

Adı Soyadı:

Soru 1. İşbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili deneyiminiz?

- ☐ Var
- ☐ Kısmen var
- ☐ Yok

Soru 2. İşbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili eğitimi nerede aldınız?

- ☐ Hizmet içi eğitimde
- ☐ Üniversite derslerinde
- ☐ Çalıştayda
- ☐ Kendi çabalarım
- ☐ Almadım

Soru 3. İşbirlikli öğrenme yöntemini ne kadar sıklıkla kullandınız?

- ☐ Her zaman
- ☐ Ayda bir kez
- ☐ Haftada bir kez
- ☐ Yalnız bir defa
- ☐ Hiç

Soru 4. Öğrencileri nasıl gruplandırdınız? (sadece birini işaretleyiniz)

- ☐ Rastgele
- ☐ Öğrenci isteğine göre
- ☐ Sistemli olarak

Soru 5. Aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri işbirlikli öğrenci grubunuzun öne çıkan özelliklerindendir?

- ☐ Cinsiyete göre heterojen
- ☐ Yeteneğe göre heterojen
- ☐ Etnik duruma göre heterojen
- ☐ Sosyal becerilere göre heterojen
- ☐ 2-3 öğrenciden oluşması
- ☐ 4-6 öğrenciden oluşması
- ☐ 6'dan fazla öğrenciden oluşması

Soru 6. İşbirlikli öğrenme yöntemini hangi amaçla kullandınız? (Birden fazla seçebilirsiniz)

- ☐ İletişim becerilerini geliştirmek için
- ☐ Katılımı artırmak için
- ☐ Kendi çabaları ile öğrenmeyi sağlamak için
- ☐ İşbirliğini desteklemek için
- ☐ Diğer (lütfen belirtiniz)

Soru 7. İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanımı ile ilgili endişeleriniz nelerdir? (Birden fazla seçebilirsiniz)

- ☐ Davranışlarla ilgili endişeler
- ☐ Değerlendirme zorlukları
- ☐ Amaçları gerçekleştirmede başarısız olma
- ☐ Diğer (lütfen açıklayınız)

Soru 8. İşbirlikli gruplardaki öğrencilerinizin başarıları hakkındaki düşünceleriniz nedir?

- ☐ Diğer öğrenme stratejilerininkinden daha yüksek
- ☐ Diğer öğrenme stratejileri ile aynı düzeyde
- ☐ Diğer öğrenme stratejilerininkinden daha düşük
- ☐ Fikrim yok

Ek-10. Uygulama Sonrası Deney gruplarına Uygulanan Öğrenci Görüş Formu 1**UYGULAMA SONRASI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ YÖNTEM GÖRÜŞ FORMU**

Sevgili öğrenciler,

Türkçe dersinin öğretiminde kullandığımız işbirlikli öğretim yönteminin eğitimsel etkileri ve oluşturduğu öğretim ortamına ilişkin sizlerin görüşlerinizi belirlemek için aşağıda verilen öğrenci görüş ölçeğindeki sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir. Aşağıdaki ifadelere katılma derecenize göre 5 den 1'e kadar olan değerlerden birisinin altındaki kutucukları işaretlemeniz yeterli olacaktır. Desteginiz teşekkür ederiz.

Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek
 Sınıfınız: () 7-A () 7-B () 7-C () 7-D
 Numaranız:.....

S1. İşbirlikli gruplarla çalışmak.....				
Çok iyi (5)	İyi (4)	Yeterli (3)	Kötü (2)	Çok kötü (1)
() Çok zevklidir	() Zevklidir	() Kısmen zevklidir	() Az zevklidir	() Zevkli değildir
() Çok teşvik edici	() Teşvik edici	() Kısmen teşvik edici	() Az teşvik edici	() Teşvik edici değil
() Çok kolay	() Kolay	() Kısmen kolay	() Az kolay	() Kolay değil
() Çok faydalı	() Faydalı	() Kısmen faydalı	() Az faydalı	() Faydalı değil
S2. İşbirlikli gruplarda arkadaşlarla birlikte çalışmak....				
5	4	3	2	1
() Çok iyi	() İyi	() Yeterli	() Kötü	() Çok kötü
S3. İşbirlikli grubumla çalışmanın SONUNDA kendimde aşağıdaki özelliklerin varlığını hissettim				
Çok iyi (5)	İyi (4)	Yeterli (3)	Kötü (2)	Çok kötü (1)
() Dersin konusunu çok iyi anladım	() Dersin konusunu iyi anladım	() Dersin konusunu kısmen anladım	() Dersin konusunu çok az anladım	() Dersin konusunu hiç anlamadım
() Kendime güvenimin çok arttığını	() Kendime güvendiğimi	() Kendime kısmen güvendiğimi	() Kendime az güvendiğimi	() Kendime hiç güvenmediğimi
() Düşünme ufkumun çok açıldığını	() Düşünme ufkumun açıldığını	() Düşünme ufkumun kısmen açıldığını	() Düşünme ufkumun az açıldığını	() Düşünme ufkumun hiç açılmadığını
() Kendi başıma çok iş yapar hale geldiğimi	() Kendi başıma iş yapar hale geldiğimi	() Kendi başıma kısmen iş yapar hale geldiğimi	() Kendi başıma az iş yapar hale geldiğimi	() Kendi başıma iş yapar hale gelmediğimi
S4. İşbirlikli grupta arkadaşlarına göre senin çalışma gayretin nasıldı?				
5	4	3	2	1
() Çok iyi	() İyi	() Yeterli	() Kötü	() Çok kötü
S5. İşbirlikli grup çalışmalarında lider (başkan) olmak ister misiniz?				
() Evet		() Hayır		
S6. İşbirlikli grupla çalışmalardan öğretmenin yardımı olmadan kendi kendinize ne düzeyde bilgi edindiniz?				

5	4	3	2	1
() Çok iyi	() İyi	() Yeterli	() Çok az	()Edinmedim

S7. Sınıfta yaptığınız işbirlikli çalışmayı dikkate alarak; aşağıda verilen alanlarda durumunuza göre paranteze X işareti koyunuz.

	Çok iyi (5)	İyi (4)	Yeterli (3)	Kötü (2)	Çok kötü (1)
Problemleri çözme	()	()	()	()	()
Yazılı belge hazırlama	()	()	()	()	()
Konuşma yapma	()	()	()	()	()
Grup içi ve gruplar arası çalışma	()	()	()	()	()
Organize etme ve plan hazırlama	()	()	()	()	()
Zamanı iyi değerlendirme	()	()	()	()	()

S8. Eğer yeniden bir işbirlikli grup çalışması yapmış olsanız, aşağıda verilenlerden hangisini tercih ederiniz?

1	Türkçe dersinin dışındaki derslerde de çalışma yapmak	()
2	Zamanı iyi kullanmak	()
3	Gruptaki arkadaşlarımla iyi bir iş bölümü yapmak	()
4	Çalışmamızı daha çok kaynaktan yapmak	()

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1. Türkçe dersinde işbirlikli öğretiler yöntemini sınıfınızda nasıl uyguladığınızı anlatır mısınız?
2. Türkçe dersinde işbirlikli öğretim yöntemini kullanacağınızı söylediğinizde öğrencilerinizin duygularında (olumlu/olumsuz) ne tür etkileri olduğunu gözlemlediniz? Bunun nedenini neye bağlıyorsunuz?
3. Türkçe dersinde işbirlikli öğretim yöntemini kullanmaya başlayınca öğrencilerinizin duygularında (olumlu/olumsuz) ne tür etkileri olduğunu gözlemlediniz? Bunun nedenini neye bağlıyorsunuz?
4. Türkçe dersinde işbirlikli öğretim yönteminin uygulanması öğrencilerinize neler kazandırdı?
5. Türkçe dersinde işbirlikli öğretim yöntemini uygulanırken sınıfınızda yaşanan problem durumları nelerdi? Neden?
6. Öğrencilerinizin işbirlikli öğretim yönteminin uygulanması sürecinde grup çalışmalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

1. Türkçe dersinde işbirlikli öğretilme yöntemi uygulamasının nasıl yapıldığını kısaca açıkla mısın?
2. Öğretmenin ilk kez (uygulamaya başlamadan önce) Türkçe dersinde işbirlikli öğretim yöntemini kullanacağınız dediğinde neler düşündün, neler hissettin? Neden?
3. Türkçe dersinde işbirlikli öğretim yöntemi kullanılmaya başlayınca neler hissettin? Neden?
4. Türkçe dersinde işbirlikli öğretim yöntemi uygulaması sana ve arkadaşlarına neler kazandırdı?
5. Türkçe dersinde işbirlikli öğretim yöntemi uygulanırken yaşanan problem durumları nelerdi? Neden?
6. İşbirlikli öğretim yönteminin uygulanması sürecinde arkadaşlarınla yaptığın grupla çalışmak nasıldı? Neden?

Ek-13. Deney Grupları Öğretmenleri ve Araştırmacı Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

Tarih:

Ders Saati:

Ders:

Konu:

Sınıf:

Derse-Ortama İlişkin Gözlem Notları					İşbirlikli Yöntemin Uygulamasına İlişkin Gözlem Notları						
Sınıfın Durumu	Öğretmenin Durumu	Öğrencilerin Durumu	Öğrenme-Öğretme Faaliyeti	Grup Çalışmaları	İşbirlikli Yöntem Uygulanmasına Yönelik Uygunluk	Konuya Uygunluk	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi	Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi	Öğrencilerin Bilişsel Gelişimleri	Öğrencilerin Duyuşsal Durumları	Uygulama Sürecinde Yaşanan Problemler

Ek-14. Deney Grupları Öğrenci Gözlem Formu

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

Sevgili öğrenciler,

Birlikte çalıştığınız arkadaşlarınız süreç boyunca yaptıkları çalışmalara göre değerlendiriniz. Arkadaşlarınızı 10-100 arasında puanlamanız gerekmektedir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU							
Öğrenci adı	Çalışmaya katkı payı	Diğer öğrencileri cesaretlendirme	Grupla birlikte hareket etme	Gruptaki iletişim becerisi	Materyal ile gelme	Gruptaki arkadaş veya başkanın dediklerini yapma	Toplam
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
Toplam							

Ek-15. BİOK Grubu Öğrenci Kitap Okuma Formu**KİTAP OKUMA FORMU**

Sayın Veli,

Öğrencimizin her akşam 20 dakika kitap okuması gerekmektedir. Sizden ricamız öğrencimizin okuduğu kitabın adını ve okuduğu sayfa sayısını aşağıdaki tabloya yazmanız, haftalık olarak hazırlanan formu imzalayarak bize göndermenizdir. Öğrencilerin bu formdaki bilgileri notla değerlendirilecektir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Günler	Okuduğu kitabın adı	Okunan sayfa sayısı	20 dk. kitap okudu mu?	
			Evet	Hayır
Pazartesi				
Salı				
Çarşamba				
Perşembe				
Cuma				
Cumartesi				
Pazar				

Öğrencinin Adı Soyadı:

Velinin Adı Soyadı :

Velinin İmzası :

Ek-16. Deney Grupları Öğrenci Öz Değerlendirme Formu**GRUP ÇALIŞMASI ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU**

Sevgili öğrenciler,

Bu formda yaptığınız çalışmaya yönelik olarak kendinizi objektif bir şekilde değerlendirmeniz beklenmektedir. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

Sınıfınız: () 7-A () 7-B () 7-C () 7-D

Numaranız:.....

Grup adı:.....

Sorular		Evet	Hayır
1.	Grup çalışmasında kendi düşüncelerimi açıkladım mı?		
2.	Grup arkadaşlarımla konuya ilişkin bildiklerimi paylaştım mı?		
3.	Grup arkadaşlarımdan düşüncelerini dinledim mi?		
4.	Grup çalışmasında yeterli gayreti gösterdim mi?		
5.	Grupta kendi üzerime düşen görevlerimi tam olarak yaptım mı?		

GRUPLA BİRLİKTE ÇALIŞMA YÖNERGESİ

Sevgili Arkadaşlar,

Türkçe dersinde sekiz hafta süreyle işbirlikli öğretim çalışmaları yapacağız. Bu çalışmalarda dâhil olduğunuz grubun başarılı olması için bazı öneriler aşağıda verilmiştir. Önerileri dikkate alarak arkadaşlarınızla birlikte dikkatlice okuyunuz. Süreç boyunca aklınıza takılan her türlü soruyu rahatlıkla bize iletebilirsiniz. Her birinize başarılar diler, katılımınız için teşekkür ederim.

Aysel ARSLAN

1. Günlük hayatta kullanılan birlikte çalışmanın verimine yönelik birkaç sözü hatırlayalım.

“Bir elin nesi var, iki elin sesi var.”

“Nerede birlik, orada dirlik.”

“Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için.”

“Yalnız taş duvar olmaz.”

“Anca beraber, kanca beraber.”

“Bir el bir eli yıkar, iki el bir yüzü yıkar.”

Yukarıda yer alan sözlerin taşıdığı anlayışı ve anlamı grup çalışmalarınızın merkezine yerleştirmeniz sizin ve grubunuzun başarısı için çok önemlidir. Her birinizin başarısı gruba ve grubunuzun başarısı da her birinize ait olacaktır. Bu nedenle çalışmalar boyunca birbirinizi sürekli bir şekilde destekleyin ve grup arkadaşlarınızın eksikliklerini tamamlamak için çaba gösterin.

2. Her ünite sonrasında konu sınavı yapılacaktır. Sınavdan alacağınız puanlar hem sizin hem de grubunuzun başarısına yansımaya sahip olacaktır. Bu nedenle gruptaki her arkadaşınızın sınavda başarılı olabilmesi için gerekli çabayı göstermeniz gerekmektedir. Sınavda kötü not alan arkadaşınızdan tüm grubun sorumlu olduğunu aklınızdan çıkarmayın. Sınav öncesinde grup arkadaşlarınızla birlikte sınava hazırlanabilirsiniz.
3. Grup çalışmalarınızda hep birlikte çalışmaya özen göstermelisiniz. Bu çalışmalarda bazı arkadaşlarınızın ara sıra da olsa yer almaması tüm grubun başarısını olumsuz etkileyebilir. Bu konuda birbirinizi kontrol edin.
4. Gruptaki arkadaşlarınızla sadece derste değil ders dışında da birlikte çalışmalısınız. Bu sizin derste öğrendiklerinizi tekrar etmeniz ve daha iyi kavramanız açısından çok önemlidir.
5. Grup çalışmaları sırasında öncelikle birbirinize saygılı olmalısınız. Olası olumsuzluklarda birbirinize kızmamalısınız ve sorunlarınızı konuşarak halletmeye çalışmalısınız. Birbirinizi şikâyet etmemelisiniz.
6. Grup çalışmalarında normal öğretim süreçlerine göre biraz daha fazla gürültü olmaktadır. Ancak sesinizi ayarlayarak sadece grup arkadaşlarınızın duyabileceği şekilde konuşmalısınız. Diğer gruplardaki arkadaşlarınızı rahatsız etmemelisiniz. Çünkü onlar da benzer şekilde davranırsa siz de rahatsız olursunuz.
7. Derslere mutlaka son öğrendiklerinizi kontrol ederek ve ön hazırlık yaparak gelmelisiniz. Bu şekilde gelmeyen grup arkadaşlarınızı uyarmalı ve onların bu şekilde gelmesini desteklemelisiniz. Bu şekilde işlenen konuları daha kolay bir şekilde öğrenebilirsiniz.
8. Grup çalışmalarında etkinlikleri birlikte yapın ve soruları beraber çözün. Bir soruyu grupta hiç kimse çözemezse grup olarak el kaldırın ve yardım isteyin.
9. Üstteki tüm maddelerden önemlisi grupla çalışmayı istemeniz ve birbirinize her koşulda saygı duymanızdır. Bu sayede süreçte karşılaşılabilecek her sorunun bir çözümünü bulacaksınız.

Ek-18. Deney Grupları Çalışma Kâğıtları

Çalışma Kâğıdı 1. Yapım ve çekim ekleri çalışma kâğıdı

YAPIM VE ÇEKİM EKLERİ ÇALIŞMA KÂĞIDI

1. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerin aldıkları ekleri çalışma yaprağına yazınız.

- Türkçe dersinde gerçekten çok başarılı olmak istiyorum.
- Ekler yapım ve çekim ekleri olmak üzere ikiye ayrılır.
- Öğretmenimiz bize çekim ekleri olan hal eklerinin yalın, belirtme, yönelme, bulunma ve ayrılma olmak üzere beşe ayrıldığını söyledi.
- Dün taksici ile manav bizim evin arka sokağında tartışmışlar.
- Kardeşim yeni aldığı kitabı sabah serviste unutmuş.
- Annem, bayramlık kıyafetlerimizi giydirip elimize şekerlik ve kolonyayı tutuşturarak misafirleri karşılamamızı istedi.
- Yangını gören komşular hızlıca itfaiyeye haber vermişler.

2. Verilen kelimelere yapım ve çekim ekleri getirerek en az beş kelimeden oluşan anlamlı cümleler oluşturunuz. Getirdiğiniz ekleri **KIRMIZI** kalemle yazınız.

Kırmızı, ağaç, okul, yağmur, kuş, çiçek, öğrenci, öğretmen, vatan, yol, defter, kitap, kalem, anne, baba, çocuk, akıl, köy, kardeş, arkadaş, bahçe, araba, masa, sıra, kahraman, haber, telefon, bilgisayar, fayda, zarar gel-, gir-, yap, oku-, koş-, yaz-, kork-, ser-, geç-, anlat-, döv-, yık-, bin-, sev-, kız-, bul-, gör-, iste-, ara-, bak-

-
-
-
-
-

3. Aşağıdaki kelimelerin aldıkları ek türünü yazınız.

	İsimden isim yapan ek	İsimden fiil yapan ek	Fiilden isim yapan ek	Fiilden fiil yapan ek
Kalemlik	X			
Sevgi				
Gülümse				
Kömürcü				
Şaşkın				
Tepkisiz				
Görüş				
Kovala				
Bitkin				
Gelmek				
Sula				
Yaşa				
Kumsal				

4. Aşağıdaki metni okuyunuz ve ilgili soruları cevaplayınız.

İki katlı ahşap bir ev, ikinci kata uzanan merdivenleri tahtadan... Her adımda bir anda çököverecek hissi veren gıcır gıcır sesler...

Hala aklımda her köşesi, duvarı, kapısı aslında kokusu bile... Neden mi bahsediyorum? İçinde yaşarken bile her an insanın başına uçuvarecekmiş gibi gözükken, geceleri tuhaf seslerini duyduğum, içinde bin bir hayale daldığım, her köşesine bir efsane sığdırdığım bir ev anlattığım. Çatısında kuş evi, önünde cumbası olan eski Osmanlı tarzında yapılmış bu evde çocukluğumun büyük bir kısmı geçti. Aslında ev anneannemlerindi ama ben öylesine köklü bağlarla bağlanmışım ki ona bugün bile rüyalarım giriyor. Evin sürekli sakinleri olarak yaşayanların bile benim onun için hissettiklerimi anlayacaklarını sanmıyorum. Sürekli yaşayanlar derken anneannem, dedem, dayılarım ve durmadan değişen ama eksikliği hiç hissedilmeyen misafirleri de unutmamak gerek. Hiç bitmezdi gelen giden. Resmen kapısı açık han tabiri tam da anneannemlerin evi için söylenmiş bir sözdü. Sürekli evden kaçıp gelen ve yalvar yakar günlerce kalan ben de dâhilim tabii evin gediklilerine. Anneannemin artık kendi evimize dönmem için üstü kapalı bir şekilde söylenmelerine, sonra açık açık yalvarmalarına kadar uzattığım misafirlikler... Kadın haklıydı tabii ki; kim ister sürekli evin her köşesini ilk kez görüyormuş gibi araştıran, merak eden, gördüğü her şeyi karıştıran ve bu arada da başına sürekli ufak tefek kazalar getiren bir çocuğu başında. Emanettim sonuçta onun gözünde ve çok çok da yaramazdım.

a. Metnin başlığı ne olabilir?

.....

.....

.....

b. Metinde yer alan ikilemeleri yazınız.

.....

.....

.....

c. Metinde yapım eki alan beş kelime yazınız.

.....

.....

.....

d. Metinde çekim eki alan beş kelime yazınız.

.....

.....

.....

e. Metnin devamında neler olabilir? En az on cümle ile metni tamamlayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili fiillerin olumsuz anlamlarını örnekteki gibi yazalım.

A) Ayşe bugün okula gelmiş. (Gelmemiş)

B) Annem ve babam işe birlikte giderler. (.....)

C) Her akşam düzenli olarak 20 dakika kitap okurum. (.....)

D) Kardeşim Türkçe dersinden düşük not aldığı için çok üzülmüş. (.....)

E) Kantinde uzun süre sıra bekledim. (.....)

F) Akşamları erken yatmalısın. (.....)

G) Leyla ödevlerini düzenli yapar. (.....)

ZAMAN VE KİŞİ EKLERİ ÇALIŞMA KÂĞIDI

1. Okuduğunuz metinde kullanılan fiillerden uygun olanlarını aşağıya yeni bir cümle kurarak yazınız.

Şimdiki zaman.....

Gelecek zaman.....

Geniş zaman.....

Bilinen geçmiş zaman.....

Duyulan geçmiş zaman.....

2. Aşağıdaki fiillerin zaman ve kişi ekini bulunuz.

	Şimdiki zaman	Gelecek zaman	Geniş zaman	Bilinen geçmiş zaman	Duyulan geçmiş zaman	Kişi eki
Gelmişler					X	3. Çoğul
Yapacaksın						
Aldınız						
Koştum						
Gördük						
Biliyorum						
Alacak						
Okur						
Yazıyor						
Gözetledin						

3. Aşağıdaki kelimelerin aldıkları ek türünü yazınız.

	Kelime kökü	İsimden isim yapan ek	İsimden fiil yapan ek	Fiilden isim yapan ek	Fiilden fiil yapan ek
Saygı	Say-			X	
Sevgi					
Gülümse					
Kömürcü					
Şaşkın					
Görüş					
Bitkin					
Vatandaş					

4. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili fiillerin olumsuz anlamlarını örnekteki gibi yazalım.

A) Ayşe bugün okula gelmiş. (Gelmemiş)

B) Annem ve babam işe birlikte giderler. (.....)

C) Her akşam düzenli olarak 20 dakika kitap okurum. (.....)

D) Kardeşim Türkçe dersinden düşük not aldığı için çok üzülmüş. (.....)

E) Kantinde uzun süre sıra bekledim. (.....)

F) Akşamları erken yatmalısın. (.....)

G) Leyla ödevlerini düzenli yapar. (.....)

H) Sözüünü tutacaksın. (.....)

I) Aşık Veysel'i televizyonda gördüm. (.....)

J) Ben bu konuyu biliyorum. (.....)

K) Onu her derste yardım edersem sınıfı geçer. (.....)

BASİT, TÜREMİŞ VE BİLEŞİK FİİLLER ÇALIŞMA KÂĞIDI

4. Okuduğunuz metinle ilgili olarak aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

a) Metnin başlığı ne olabilir?

.....
.....
.....

b. Metinde yer alan ikilemeleri yazınız.

.....
.....
.....

2. Okuduğunuz metinde kullanılan basit, türemiş ve bileşik fiillerden uygun olanlarını aşağıya yeni bir cümle kurarak yazınız.

Basit fiil.....

Basit fiil.....

Türemiş fiil.....

Türemiş fiil.....

Bileşik fiil.....

Bileşik fiil.....

3. Aşağıdaki filleri basit, türemiş veya bileşik olmalarına göre işaretleyiniz.

	Basit fiil	Türemiş fiil	Bileşik fiil
Gelmiş	X		
Yapabilir			
Selamlamış			
Koşardı			
Görüverdi			
Biliyorum			
Karıştırıyor			
Okuyamaz			
Yazdık			
Gözetledin			

4. Aşağıdaki fillerin türlerini ve olumsuz anlamlarını kullanarak bir cümle içinde kullanınız.

A) Çözebilmiş: (Bileşik fiil) Akın bu soruyu çözememiş.

B) Geldim: (.....)

C) Gözlediniz: (.....)

D) Sayıldı: (.....)

E) Süregelmiş: (.....)

F) Koşuverdi: (.....)

G) Kurtardılar: (.....)

H) Bayramlaştık: (.....)

I) Sevildin: (.....)

J) Biliyorum. (.....)

K) Düşeyazdı: (.....)

ANLAM KAYMASI ÇALIŞMA KÂĞIDI

4. Okuduğunuz metinle ilgili olarak aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

a) Metinde geçen mekânları yazınız.

.....
.....
.....
.....

b. Metinde geçen zaman ifadelerini yazınız.

.....
.....
.....
.....

2. Metnin devamında neler olabilir? En az beş cümle ile metni tamamlayınız.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Aşağıdaki cümlelerdeki zaman ifadelerini ve olması gereken zaman ifadelerini örnekteki gibi yazınız.

Fiilin geçtiği cümleyi yazınız.	Fiildeki zaman	Olmaması gereken zaman
Teyzemler bu hafta sonu bize geliyorlar.	Şimdiki zaman	Gelecek zaman
Nasreddin Hoca bir gün eşeğini kaybeder.		
Ben ona ne yapacağımı iyi bilirim.		
Ablam bunu duyduğunda çok sevinir.		
Buyurun efendim, siz ne aramıştınız?		
Seneye babamların köyüne gidiyoruz.		
Atatürk, 1881 yılında dünyaya gelir.		
II. Dünya Savaşı 1945 yılında sona erer.		
Dedem her sabah duş alıyor.		
Ayla birazdan geliyor.		

4. Anlam kayması olacak şekilde siz beş cümle oluşturunuz.

- a).....
- b).....
- c).....
- d).....
- e).....

ZARFLAR ÇALIŞMA KÂĞIDI

1. Tabloda sıralanan zarflara ait özellikleri çarpı (X) işaretiyle gösterip hangi yapıda olduklarını yazınız.

2. Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere tabloda verilen zarflardan uygun olanları yazınız.

Cümleler	Durum zarfı	Zaman zarfı	Yer-yön zarfı	Miktar zarfı	Soru zarfı
Ne zaman geldin?					
Soğuk davranıyor.					
Çok konuştun.					
Haftaya gidiyormuş.					
İleri gider misin?					
Nasıl çalıştın?					
Şaşkın şaşkın bakıyor.					
Bu yıl mezun olacak.					
Konuyu pek anlayamadım.					
Ne kadar kaldı?					
Kardeşçe yaşıyoruz.					
Dün seni aradım.					
Ansızın çıkageldi.					
Koşa koşa çıktı.					
Geri gelir misin?					
Önceden almıştım.					
Aşağı ininiz.					
Demîn buradaydı.					
Ne zamana kadar sizde kalacak?					
Dışarı çıkmış.					

ertesi gün	hafif hafif	ben gelmeden	niye	az sonra
pek	ne zaman	henüz	sakin sakın	nasıl
çok	telaşla	biraz	ne kadar	ne
çok güzel	güzel güzel	içeri	az	biraz sonra

Yukarıda yer alan zarflardan uygun olanlarını aşağıdaki boşluklara yazınız.

- hava kararmıştı.
- Anlatılanları dinliyordu.
- Bunları bana söylersin?
- Bu elbiseyi aldın?
- Rüzgar esiyordu.
- Yaptığın resimler olmuş.
-hiçbir şey hatırlamıyordu.
- Yaptığım tatlıdan yer misin?
-gerekli açıklama yapılacak.
- Bana ördüğün şapkayı beğendim.
- Bak seninle konuşuyoruz.
- Küçük kız girdi.
- geleceğim demişti.
- Okulunu bitirmene..... kaldı.
- Seni daha bekleyeceğiz?
- Son günlerde görüşemiyoruz.
- ağlayıp duruyorsun?
- Boş ver, bunları kafana takma.
- sakın bir yere gitmeyin!
- Akşamki toplantıya katılmadın?

7. SINIF İŞ, OLUŞ DURUM ÇALIŞMA KÂĞIDI

1)Aşağıdaki resimleri inceleyelim.



İhtiyaç duyulan varlık:

Yapılan hareket:



İhtiyaç duyulan varlık:

Yapılan hareket:



Yapılan hareket:

İhtiyaç duyulan varlık:



Yapılan hareket:

İhtiyaç duyulan varlık:

2)Aşağıdaki cümlelerde geçen hangileri iş fiilidir?

- ☐ Nazlı ,kimse uyanmadan çeşmeye gelirdi.
- ☐ Bakraçlarla doldurduğu suyu annesine yetiştirdi.
- ☐ Kimse yokken bana şarkılar söylerdi.
- ☐ Güneş , hergün o tepeden doğardı.
- ☐ Ayşe ,örgülü saçlarından çıkardığı boncukları,dallara dizerdi.

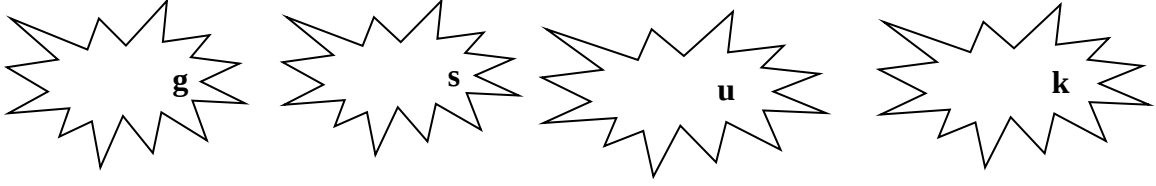
TANIM:

3)Aşağıdaki fiilleri inceleyiniz.Bu fiillerde bildirilen hareketlerden hangileri, başka bir varlığa ihtiyaç duyulmadan yapılabilir?İşaretleyiniz.

◇	◇	◇	◇	◇
uzanmak	ezmek	düşünmek	sıralamak	koklamak
◇	◇	◇	◇	◇
koşmak	ayıklamak	ağlamak	kırmak	susmak

TANIM:

4)Aşağıdaki cümlelerde yer alan boşlukları verilen durum fiilleri ile tamamlayınız.



- ❖ Saatin sesini duyunca hızla yatağından
- ❖ Nasrettin hoca fıkralarına hepimiz
- ❖ Sabahları kuşların cıvıltısıyla
- ❖ Öğretmen sınıfa girince herkes

TANIM:Bazı hareketler bizim isteğimiz dışında, zamanla,kendiliğinden gerçekleşir.Bu tür hareketleri anlatan fiilleredenir.

5)Aşağıdaki cümlelerde geçen fiillerin iş , durum, fiillerinden hangisi olduğunu belirleyip işaretleyiniz.

CÜMLELER	İŞ	OLUŞ	DURUM
Kardeşini okula sen mi götüreceksin?			
Kış mevsiminde hava erken kararıyor.			
Kahvaltıda peynir, zeytin yedik.			
Küresel ısınma nedeniyle buzullar eriyor.			
Sesi duyunca kapının arkasına gizlendim.			
Tiyatroya mı sinemaya mı gidelim?			
Kumsala boylu boyunca uzanıyordu.			
Bahçedeki domatesler kızarıyor.			
Son günlerde çok zor uyanıyorum.			

YILDIZ GÖZÜKMEYEN EVLER

Aslı penceresinin kenarına oturdu ve her zamanki gibi uykuya dalmadan önce yıldızlara uzun uzun baktı. Onlara çocuk kalbinin tüm masumiyetiyle selam gönderdi. Onlar da Aslı'ya bakıp gülümseyerek göz kırptılar. Yıldızlarla Aslı'nın dost olduğunu sadece Aslı'nın kedisi Şanslı biliyordu ve o da esneyerek sahibinin gönderdiği selama katıldığını gösterdi.

Gelelim Aslı'nın hikâyesine...

Aslı bir gece yine her zamanki gibi odasına gelmiş, cam kenarındaki yatağına yatmış, gökyüzündeki yıldızlara bakıyordu. Aklına yıldızlarla ilgili o kadar çok soru geliyordu ki... Bunları kime sorabileceğini de bilmiyordu. Aslında aklına takılan bu soruları birilerine sormayı birkaç kez denemişti. Bir defasında babasına:

-Baba, yıldızlar ne kadar uzakta?

-Bilmem kızım, ama çok uzakta olduğunu biliyorum.

-Baba, neden gündüz onları göremiyoruz?

-Güneş ışığı bizim onları görmemize engel oluyor da ondan.

- Peki, baba sen yıldızlara bakınca ne düşünüyorsun?

-.....

- Baba, söylesene yıldızlar seninle konuşuyor mu?

-Aslı kızım, gerçekten bu konuda sana hiçbir şey diyemem. Sen de amma tuhaf sorular soruyorsun. Aklına nerden gelir bilmem ki böyle şeyler.

Aysel ARSLAN

BULDUĞUNUZ FİİLLER

İŞ: _____

OLUŞ: _____

DURUM: _____

EK FİİL ÇLIŞMA KÂĞIDI

1.'İnsan gücü olmasaydı, şu neşeli vadi ne olurdu? İçine girilmesi imkânsız, balta girmemiş ormanlarla kaplı bir bataklık. Ayağınızın dibinde mırıldanarak akan ırmağı, çamurdan kurtaran insanoğludur. Şu dağ geçitler, şu yollar hep insanlar tarafından açılmıştır. Sizin güzellik, ahenk, zarafet dediğiniz şeyler hep kazmanın, küreğin, baltanın eseridir.'



Bu parçada ek eylem olarak birleşik zamanlı fiil olan sözcükler:

Bu parçada ek eylem olarak yüklem olmuş isimler:



2. Aşağıdaki cümlelerde geçen ek eylemlerin altını çizerek ek eylemin işlevini yanındaki bölüme işaretleyelim.

a) İsmi yüklem yapar.

b) Birleşik zamanlı eylem yapanlar

1. Bu yolu aşmak zordur.
2. Caddeler bayraklarla süsleniyordu.
3. Toplantıya gelen annesiymiş.
4. Kolay bir yolu vardır elbet.
5. Keşke biz de sizinle gideydik.
6. Güzel değildi bunları söylemek.



3. Verilen adları aşağıda istenen doğrultuda çekimleyelim.

- 'öğrenci' ek eylemin geniş zamanı (2.t.k. olumsuzu):.....
- 'endişeli' ek eylemin koşulu (1.t.k. sorusu):.....
- 'mutlu' ek eylemin görülen geçmiş zamanı (1.ç.k. sorusu):.....
- 'suçlu' ek eylemin duyulan geçmiş zamanı (3.ç.k. olumsuz sorusu):.....

4. Aşağıdaki atasözlerini ek eylem almış sözcüklerle tamamlayalım.

1. pulun, herkes kulun;.....pulun,yolun.
2. Vakit
3. Söz sükut
4. Beş parmağın beşi bir
5. Deveyi yardan uçuran bir tutam
6. Eskiye itibarbit pazarına nur
7. Dağda bağınyüreğinde dağın.....

5. Biz miydik bir zamanlar çın çın öten kahkaha?

Yatağına sığmayan o nehir biz miydik?
Bizdeydi kaynakları en tükenmez suların
Bir göl müydük evrende; yoksa deniz miydik?
Bulut bulut geldik bozkırların üstüne
Çatlamış topraklara serin serin yağardık
Otlar çiçek açardı dokunduğu yerden
Dağların doruğunda ışıldayan biz vardık.

(Yandaki şiirde geçen ek eylemleri bulup işlevlerini doğru yere yazalım.)

a) Şiirdeki ek eylem alıp yüklem olmuş sözcükler:



b) Şiirdeki ek eylem alıp birleşik zamanlı olmuş eylemler:



METİN DEĞERLENDİRME ÇALIŞMA YAPRAĞI

Sevgili öğrenciler

Bu çalışma yaprağında okuduğunuz metne ilişkin grup olarak değerlendirme yapmanız istenmektedir. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Sınıfınız: () 7-A () 7-B () 7-C () 7-D

Grup adı:

Okuduğunuz metnin konusu nedir?

Okuduğunuz metnin ana kahramanları kimdir?

Okuduğunuz metinde olaylar nerelerde geçmektedir?

Okuduğunuz metinde geçen zaman ifadeleri nelerdir? (Yıl, ay, saat vb.)

Okuduğunuz metne siz başlık koysaydınız ne olurdu? (Birden fazla yazabilirsiniz.)

KELİME ÇALIŞMA YAPRAĞI

Sevgili öğrenciler bu çalışma yaprağında okuduğunuz metinde bilmediğiniz kelimeleri belirlemeniz ve bunların sözlükten anlamlarını yazmanız istenmektedir. Bu kelimeleri gruptaki her öğrenci bir cümlede kullanarak yazacaktır.

Sınıfınız: () 7-A () 7-B () 7-C () 7-D

Grup adı:.....

Bilmediğiniz kelime:.....	Anlamı:.....
Cümleler	Öğrenci adı
Cümlem.....	
Cümlem.....	
Cümlem.....	
Cümlem.....	
Cümlem.....	
Bilmediğiniz kelime:.....	Anlamı:.....
Cümleler	Öğrenci adı
Cümlem.....	
Cümlem.....	
Cümlem.....	
Cümlem.....	
Cümlem.....	
Bilmediğiniz kelime:.....	Anlamı:.....
Cümleler	Öğrenci adı
Cümlem.....	
Cümlem.....	
Cümlem.....	
Cümlem.....	
Cümlem.....	

YAPIM VE ÇEKİM EKLERİ ÇALIŞMA YAPRAĞI

Sınıfınız: () 7-A () 7-B () 7-C () 7-D

Grup adı:.....

Okuduğunuz metinde
belirlediğiniz kelimeyi
aşağıdaki dikdörtgen kutucuğa
yazınız.

Kelime

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Belirlediğiniz kelimenin
kökünü kök türünü dikkate
alarak aşağıdaki oval
kutucuğa yazınız.

İsim Kökü

Fiil Kökü

Belirlediğiniz kelimenin ekini
ek türünü dikkate alarak
aşağıdaki üçgen kutucuğa
yazınız.

Yapım Eki **Çekim Eki**

EK 19. Araştırma Gruplarında Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinler

1. Hafta: İstiklâl Marşı'nın Kabulü metni

İSTİKLÂL MARŞI'NIN KABULÜ

Tüm devletlerin bağımsızlığının sembolü millî marşları vardı. Yeni kurulan ülkemizin de bir millî marşı olması isteniyordu. Millî marş hem bağımsızlığımızın sembolü olacak, hem de yurdumuzun işgal edildiği ve ordumuzun düşmanla mücadele ettiği dönemde halkın moralini artıracaktı. Ayrıca bağımsızlığa olan inancımızı pekiştirecekti. Peki, ama millî marş nasıl yazılacaktı? Çözüm hemen bulundu. Günümüzdeki adıyla Millî Eğitim Bakanlığı o zamanki adıyla Maarif Vekâleti, millî marş için bir yarışma açtı. Yarışma şartları bir genelge ile illere gönderildi. Ayrıca Hâkimiyet-i Millîye gazetesinde de yayımlanarak halka duyuruldu. Herkes kâğıda kaleme sarıldı. Şiir yazmaya başladı. (...)

Yarışmaya gelen şiirler sayıldı. Tam 724 şiir gelmişti.

Gelen şiirler arasından millî marşa layık olan eseri seçmek için Meclis'te bulunan milletvekilleri arasından bir seçili kurul oluşturulmuştu. (...)

Seçili kurul, yarışma süresi devam ederken gelen 724 şiiri tek tek incelemeye başladı. Ama herkes gördü ki şiirler arasında millî marş olmayı hak edecek düzeyde bir şiir yoktu. Coşku, duygu, bağımsızlık ruhu taşımıyordu. Birinciliğe layık eser yoktu. Şimdi ne olacaktı peki? Yarışmanın sona ermesine de kısa bir süre kalmıştı. (...)

Millî Eğitim Bakanı Hamdullah Suphi Bey, yarışmaya gelen şiirleri inceledi. Mehmet Âkif'in yarışmaya katılmadığını fark etti. Ona göre millî marşı en iyi şekilde sadece Mehmet Âkif yazabilirdi. Çünkü daha önce yazdığı vatan, millet şiirleri ile dikkatleri çekmişti. Kısa bir araştırmadan sonra Mehmet Âkif'in neden yarışmaya katılmadığını öğrendi.

Şimdi yapılması gereken, yarışmanın süresi bitmeden Mehmet Âkif'ten bu şiiri yazmasını istemektir. Hamdullah Suphi Bey, Mehmet Âkif'e bir mektup yazarak ve onun endişelerini gidererek şiiri yazmasını istedi.

Mektubun etkisi oldu mu? Evet, elbette... Mehmet Âkif, şiiri yazmaya karar verdi. Eline kâğıdı, kalemi aldı ve çalışmaya başladı. Yazıyor, üzerini çiziyor, yeniden yazıyor bazen bir mısra üzerinde günlerce uğraşıyor, düşüncelere dalıyordu. Uyku nedir unutmuştu. Hatta Meclis görüşmeleri sırasında bile yazacağı şiir üzerinde düşünmeye devam ediyordu. Bu çalışmalarının sonucunda İstiklâl Marşı'nı tamamladı. Marş, 26 Şubat 1921'de gazetelerde yayımlandı ve herkesin büyük beğenisini kazandı.

(...)

Büyük Millet Meclisi'nde oylama sonucu kabul edildi. İstiklâl Marşı ayakta alkışlandı ve 12 Mart 1921 Cumartesi günü saat 17.45'te Büyük Millet Meclisi'nde millî marşımız olarak kabul edildi. Hamdullah Suphi Bey, İstiklâl Marşı'nı yoğun istek üzerine Meclis kürsüsünde dört defa okudu.

Mehmet Âkif, İstiklâl Marşı'nın kabul edildiği gün duygularını şöyle ifade etmişti: "Hayatımdaki en heyecanlı gündü." Hatta milletvekilleri marşı dinleyip coşkuyla alkışlarken o mütevazılığından genel kurulda duramamış ve salondan çıkmıştı.

Metin ÖZDAMARLAR

Millî Şairimiz Mehmet Âkif
(Kısaltılmıştır.)

(Ortaokul Türkçe 7. Sınıf Ders
Kitabı MEB Yayınları)

2. Hafta: Büyük Mimar Koca Sinan metni

BÜYÜK MİMAR KOCA SİNAN

Sıcak bir yaz günü küçük Sinan, dedesiyle birlikte Karatay Kervansarayı'na gitti. Selçuklulardan kalma bu güzel eser, Kayseri yöresindeydi. Dedesi Marangoz Yusuf Ağa, bu yapının ahşap kısımlarını onarmak için gelmişti buraya. Sinan da kendisine yardım edecekti.

Burası kervanlara durak yeri olarak yapılan, dışı kale gibi duvarlarla çevrilmiş büyükçe bir saraydı. İçinde cami, hamam, yatılacak yerler, büyük depolar vardı. Çocuk, kervansarayı büyük hayranlıkla inceliyor, her yere ayrı ayrı bakıyordu.

Küçük Sinan, dedesiyle her gittiği yeri böyle inceler, ona bazı şeyler sorardı.

Bir gün bir camiyi gezerken dedi ki:

— Dedeciğim, acaba biz de böyle büyük yapılar yapamaz mıyız?

Dedesi gülümsedi:

— Ben artık çok yaşlandım evlat! Ama kismetse sen yaparsın.

— Sahi yapabilir miyim dede?

— Niye yapamayacağımışsın. Hem daha güzelini, daha büyüğünü yaparsın. İnsan aklının, insan gücünün yapamayacağı şey yoktur.

1490 yılında Kayseri'nin Ağırnas köyünde doğan Sinan, çocukluk yaşından beri dedesiyle birlikte gurbette dolaşır, onun yanında çıraklık ederdi.

Köyde okuma yazma öğrenmişti. Bununla yetinmeyip daha birçok şey de öğrenmek istiyordu. Akıldan hesap yapmaktaki ustalığı bütün köyde dillere destan olmuştu.

Bir süre sonra dedesi Yusuf Ağa öldü. Yalnız kalan Sinan, köyünde kalmak istemedi. İstanbul'a giden bir kervanın peşine takılıp günlerce atlar ve katırlar arasında yürüterek İstanbul'a geldi. Üsküdar'da bir hana yerleşti. Hemen kendine bir iş aramaya başladı. Ama daha küçük diye ona kimse iş vermiyordu.

Sonunda bir kahvehaneye çırak olarak girdi. Aradan birkaç ay geçmişti ki orada oturan bir yeniçeri ağası onunla ilgilendi. Çocuğun kimsesiz ve becerikli olduğunu görünce yanına alıp Atmeydanı'ndaki İbrahim Paşa Konağı'nın Acemioğlanlar Okuluna verdi. Sinan, Yeniçeri Ocağının geleneklerine göre eğitim görüyor, askerliğe ve yeniçeri düzenine alıştırılıyordu.

Bu arada Sinan'ın dülgerlikte ve yapı işlerinde yetenekli olduğu görülünce onu saray mimarlarının yanına çırak olarak yolladılar.

Delikanlı orada yıllarca çalıştı, mimarlığın bütün inceliklerini öğrendi. Sonra usta oldu ve ocağa tam bir yeniçeri olarak yazıldı.

Sinan, artık orduyla birlikte seferden sefere gidiyor, köprüler onarıyor, bazen de yeni köprüler kuruyordu. Van Gölü için gemiler bile yapmıştı. Bir kere de bu gemilerde kaptanlık ederek askerleri gölden geçirmişti.

Kanuni Sultan Süleyman zamanıydı. İmparatorluk sınırlarının üç kıtada alabildiğine genişlediği yıllardaki seferlerde Sinan, ülkenin pek çok yerini görmüş; Konya, Sivas, Erzurum, Tebriz, Bağdat gibi büyük kentleri tanımıştı. Her gittiği yerde mimarlık yapılarını inceliyor, bilgisini artırıyor.

Savaşlar bitince İstanbul'a döndü. Saray mimarları arasına girerek olanca gücüyle yapıcılık çalışmalarına başladı.

Bu sırada devletin mimarbaşısı ölmüştü. Onun yerine kimi getirelim diye düşünülürken Lutfi Paşa adında bir vezir Sinan'ı salık vererek "Ölenin yerini ancak o tutabilir." dedi.

Bunun üzerine Kanuni Sultan Süleyman, Sinan'ı "*Hassa Mimarbaşı*", yani devletin en büyük mimarı olarak atadı.

Sinan, başmimar olunca ilk iş kente su sağlamak için bentler yaptı, sonra suyu künklerle İstanbul'a getirdi. Böylece şehri bol suya kavuşturdu. Daha sonra Şehzade Camisi'ni yaptı.

Bu sırada Kanuni Sultan Süleyman, kendi adını taşıyacak büyük bir cami yaptırmak istiyordu. Bir gün sadrazama,

— Bana Mimarbaşı Sinan'ı çağırın, diye emir verdi.

Birkaç saat sonra Sinan, padişahın huzurundaydı.

Kanuni,

— Mimarbaşı, bir cami yaptırmak istiyorum. Ama bu cami, atalarımın yaptırdıklarından çok üstün olsun. Resmini yapıp bana göster, diye buyruk verdi.

Mimar Sinan,

— Başüstüne padişahım, diyerek huzurdan ayrıldı.

Günlerce uğraşıp yapılacak caminin resmini çizdi, hesaplarını yaptı. Padişaha gösterdi. Resim çok beğenildi. Böylece caminin yapımına başlandı. Dört bir yana fermanlar çıkarıldı. Marmara Adası'ndan taşlar getirildi. Eski çağlardan kalma güzel taş direkler bulunarak birer birer toplatıldı.

Camiyi yapmak için yüzlerce ırgat çalışıyordu. Kimi duvarları örüyor, kimi demirleri yerlerine koyuyordu. Birçoğu da içini Kütahya çinileriyle süslemeye çalışıyordu. Sonunda caminin kubbesi de bitti.

Sinan, caminin içini süsleme işini kendisini yetiştiren İbrahim Usta'ya vermişti. Ancak savaşlar yüzünden yapıya on ay kadar ara verilmişti. O zamanki İran Şahı Tahmasp, bir elçiyle padişaha birçok mücevher yollamış:

— Yazıktır, bu caminin inşası durdurulmasın. Mücevherleri, yapının içinin süslenmesi için gönderiyorum, demişti.

Kanuni bu armağanı hoş karşılamamış ama belli etmemiştir. Sinan'ı çağırıp elçinin önünde,

— Sinan, dedi. Şah Tahmasp kardeşimin yolladığı bu taşları al, yapıda kullan. Camiyi de tez elden bitir.

Sinan, bu mücevherleri “Cevahir Minaresi”nin yapımında kullandı.

Sonunda iki aya kalmadan cami tamamlandı. Bu cami, şimdi bütün heybetiyle tarihlerden gelip tarihlere giden muhteşem Süleymaniye'dir.

Caminin açılış törenine bütün İstanbul halkı katıldı. Sultan Süleyman, yanında duran Mimar Sinan'a,

— Bu ulu camiyi sen yaptın. Kapısını önce açmak senin hakkındır, diyerek anahtarı ona uzattı.

Böylece Süleymaniye Camisi 1556 yılında ibadete açılmış oldu. Sinan, bu büyük yapıyı yapmak için tam yedi yıl uğraşmış, iki bin kadar ırgat ve usta çalıştırmıştı.

Bundan sonra Edirne'deki Selimiye Camisi'nin yapımına başlandı. O zamanlar bazı kişiler: “Ayasofya'nın kubbesinden büyük kubbe yapmak mümkün değildir.” diyordu.

Sinan bunu duyunca, “Ben de ondan büyük bir kubbe yapayım da dünya görsün.” diyerek işe girişti.

Titiz çalışması sayesinde Selimiye'nin kubbesini dört sütun üzerinde durdurmayı başardı. Bu, mimarlık tarihinde görülmemiş büyük bir aşamaydı.

Sinan, 9 Nisan 1588'de doksan sekiz yaşındayken İstanbul'da öldü. Süleymaniye Camisi'nin bitişiğindeki evinin bahçesine gömüldü.

Koca Sinan, Süleymaniye ve Selimiye camilerinden başka 81 cami, 62 medrese, 22 türbe, 8 köprü, 16 kervansaray, 33 saray, 32 hamam, 12 mahzen ve birçok su yolu, kemer yapmıştır. Türk yapıcılık, çinicilik ve oymacılık sanatları onun zamanında en güzel örneklerini vermiştir.

Şükrü Enis REGÜ

Onlar da Çocuktu

(Ortaokul Türkçe 7. Sınıf Ders

Kitabı MEB Yayınları)

3. Hafta: Büyük Mimar Koca Sinan metni

YURT TÜRKÜSÜ

Güzel yurdum, dağlarını

Uzaktan göresim gelir.

Keskin esen yellerine

Kendimi veresim gelir.

Gözümde tüter damların,

Sakız kokulu çamların.

Türkü söyler akşamların,

Bana kendi sesim gelir.

(...)

Su içtim kaynaklarından,

Gölgelerinde uyudum.

Kuşlarının söylediği

Şen türkülerle büyüdüm.

Ninniyle salladın beni,

Şefkatle kolladın beni,

Sevginle bağladın beni,

Yurdum yurdum, güzel yurdum!

Vasfi Mahir KOCATÜRK

Şiir Defteri (Kısaltılmıştır.)

**(Ortaokul Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı
MEB Yayınları)**

4. Hafta: Ankara metni

ANKARA

Söz yumağının düğümünü Ankara’da açalım ve Ankara’yı konuşalım.

Ankara ve çevresinin tarihi, zamanımızdan üç bin yıl ötelere, tarih öncesi çağlara kadar uzanır. Hititler, Frigler, Galatlar, Bizanslılar, sonunda da Selçuklu ve Osmanlı Türkleri ile Ankara, devir devir yüzyılları kucaklar. Ankara adı üzerine söylenen efsane ve hikâyeler pek çok. Biz birkaçını sıralayalım: Önce Ankara adının “Anker” yani “gemi çapası”ndan geldiği söylenir ve denir ki...

Bir zamanların bu bölgeye hâkim Frigya Kralı Midas’a rüyasında bir ses “Durma, kalk! Topraklarında bir gemi çapası ara! Onu bulduğun yerde bir şehir kur. Bu şehir sana mutluluk getirecek...” der. Sevinçle uyanan Midas, ülkesinin her yönüne adamlar salar, gemi çapasını aramalarını emreder, sonunda bir gün Ankara Kalesi’nin olduğu tepelerde çapa bulunur. Kısa zamanda burada bir şehir kurarak adını “Anker” yahut “Ankira” kor. Gemi çapası da uzun yıllar bu şehrin tapınağında saklanır.

Çapa Şehri

Tarihin kaydettiği bir başka söylentiye göre, bu bölgeye hâkim olan Galatlar, bir ara güneyde Akdeniz’e kadar uzanmış, Mısır donanması ile büyük bir savaşa girerek parlak bir zafer kazanmışlar. Bu zaferin sembolü olarak da gemilerden söktükleri çapaları tapınaklarına yerleştirmişler. Bu olaydan sonra bu şehre “çapa şehri” anlamına gelen “Ankerium” veya “Angora” demişler.

Bir hikâye de Tufan’la ilgilidir. Tufan’da Nuh’un gemisi, bir ara Ankara tepesinde demirlemiş, çapasını burada düşürmüştür. Tufan’dan sonra kurulan şehre bu yüzden “Angora” denmiştir. Bir gerçek var ki, Galatlar zamanında Ankara’da basılan para ve madalyonların birer yüzünde, Ankara’yı temsilen gemi çapası resimleri bulunmaktadır.

Üzüm Şehri

Malazgirt Savaşı’ndan sonra Selçuklu Türkleri, Ankara’yı fetheder, şehrin adını kayıtlara “Engûrî” olarak geçirirler. Seyyah-ı âlem Evliya Çelebi’miz, Seyahatnamesi’nde Ankara ve çevresinde Anadolu’nun en güzel üzümlerinin yetiştiğini, sultan sarayına üzümlerin buradan gönderildiğini, bu yüzden şehre “üzüm şehri” demek olan “Engûrî” dendiğini yazar. Bazı tarihçilerse Hititler devrinde Ankara adının “Ankuva” olduğunu, bundan dolayı Ankara dendiğini ileri sürerler.

Dediğimiz gibi, Ankara’nın adı üzerine çok efsane ve hikâye var. Tarihinin en büyük gerçek hikâyesi ise Atatürk’le başlar. Ankara adını dünyaya duyuran, yeniden, modern bir Ankara yapan Atatürk’tür. Ankara, Türkiye Cumhuriyeti’nin başkentlik tacıyla da süslenerek tarihe “mucizeler yaratan şehir” olarak tescil edilir.

Mehmet ÖNDER

Şehirden Şehire Anadolu

**(Ortaokul Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı
MEB Yayınları)**

5. Hafta: Küçük Yunus metni

KÜÇÜK YUNUS

Yunus ailesi, Karadeniz'in hırçın dalgalı sularındaki özgür yaşamlarını, gruplar hâlinde dolaşıp avlanarak ya da gelip geçen gemilerin dümen suyuna takılıp onlarla yarışarak sürdürüyordu. İki buçuk ile dört metre arasında değişen boyları, bir füzeyi andıran iri vücutlarına oranla küçük kalan kafaları, bir kaz gagasına benzeyen çeneleri ve yürek şeklindeki gözleriyle öyle sevimli bir görünümü vardı ki... Bu oyuncu canlıların dalıp çıkıp su yüzünden yükseklerle sıçrayarak yaptıkları akrobatik hareketler, bazen dakikalarca sürerdi bol köpüklü dalgalar arasında. Sonra birdenbire kayboluverirlerdi ortadan.

Eğer açık denizlerde yol alan bir geminin güvertesindeyseniz bu sevimli yaratıkların bir süre sonra, nefes almak üzere su yüzüne sıçrayışlarını yinelemelerine, büyük bir hayranlık ve neşe içinde tanık olursunuz. Kıvrak vücutlarında iki yana kanat gibi açılmış yüzgeçleri, bir dümen gibi kullandıkları yatay kuyrukları ile dalgalar arasından ileri doğru fırlayıp dalıp dalıp çıkarak izlenmekten ve izlemekten memnun, bir yarış tutturmuşlardır koca gemiyle.

Derin sularda avlanmayı seven yunus ailesi için büyük bir sardalya ya da ringa balığı sürüsüne rastlamak, düşün bayram oluyordu. Böyle zamanlarda, saatte altmış kilometre gibi büyük bir hızla sürünün içine dalıyor, açık duran ağızlarıyla bir çırpıda yüzlerce balığı zahmetsizce yutuveriyorlardı maskaralar.

Omurgalı memeli hayvanlar sınıfının, balinalar takımına giren yunusların, yavrularını dört ay ile bir yıl arasında emzirdiklerini biliyor muydunuz çocuklar? Evet ya... Onların bu emzirme süresi, yavru bağımsız yaşayana dek sürüp gider böylece.

İşte bizim Küçük Yunus da henüz memeden kesilmemiş oburun biriydi. Çok da meraklıydı haa... Annesinin uyarılarına rağmen, ilgisini çeken bir şeyi incelemek, onunla oynamak için sık sık ailesinden gerilerde kaldığı oluyordu. Böyle günlerden birinde, su yüzüne sıçrayarak kardeşleriyle birlikte yarışmalarını sürdürmek istedi. Ama o ne? Birden başı deniz üzerinde yüzmekte olan bir şeye çarparak sendeleyivermişti. Geceleri gökyüzünü süsleyen bütün yıldızlar, sanki bir anda gözlerinin içine doluvermiş gibiydi. Onlardan kurtulmak istemesine sağa sola silkeledi başını. Derin sulara doğru inmeye başladı hızla. Bu kez de yıldızların terk ettiği gözlerini karanlıklar perdelemişti. “Göremiyorum... Göremiyorum...” diyerek sessiz bir çığlık attı. Büyük bir panik içinde kuyruğunu kırıp suları yararak yukarı fırladı yeniden. Öylesine hızla sıçramıştı ki birden kendini suyun çok üstünde uçar buldu. Aynı anda ciğerleri temiz hava ile şişmiş, gözlerindeki karanlık kalkıvermişti. Az önce başını çarptığı şeyin, su yüzünde sallanmakta olan bir varil olduğunu gördü. Buz gibi sulara dalarken “Alacağın olsun. Ben de senin rahatını bozayım da gör.” diye geçirdi aklından. Sonra hızla varilin gölgesine doğru dümen kırarak gagayı andıran çenesiyle ona vurdu. Sağa sola hareket ettirip oynamaya başladı. Giderek bu işi öylesine ustalıkla yapmaya başladı ki küçük dokunuşlarıyla varili kendi çevresinde tıpkı bir topaç gibi döndürmeyi başardı. Bu oyundan büyük bir keyif duyan Yunusçuk ancak karnı acıkınca ailesinden uzak kaldığının ayırımına varabildi. Telaşla ileri fırlayarak bembeyaz köpüklere bata çıka onlara ulaşmaya çalıştı. Ne var ki giderek gücü kesiliyor, yeniden gözlerine yağmaya başlayan yıldız yağmurlarının üstünü, karanlık geceler örtmeye başlıyordu. Zaman zaman aralanan karanlıklardan, altın güneşin suda kırılan ışınları sızıyorsa da onları görmesiyle kaybetmesi bir oluyordu nedense. Dünyası altüst oluyordu. İçi daralıyordu Küçük Yunus'un. Yine de her şeye rağmen ailesine kavuşabilmek için çaba harcıyordu. Sert hareketlerle kuyruğunu sağa sola çarpıyordu derin sularda. Derken birdenbire vücudunun kontrolünden çıkmaya başladığını duyumsadı. Yüzgeçlerini,

kuyruğunu yönetemez olmuştu artık. Sanki uçsuz bucaksız denizin içinde eriyip gidiyordu vücudu yavaş yavaş. Düşünceleri bulandı, son kez vurdu gün ışığı gözlerine... Sonra her şey karardı...

Yan yatmış duruyordu, sahildeki incecik kumların üzerinde. Dalgalar usul usul gelip çarpıyorlardı bir yanına, şefkatle, okşarcasına. Gagayı andıran sevimli çenesi yarı aralık, küçük gözleri şaşkınlıkla açılmış olarak bakakalmıştı gökyüzüne. Parlak beyaz karnı gün ışığında ıslak mermer çakıntıları içindeydi... Martılar acılı çığlıklar atarak dönüp duruyorlardı denizin üzerinde... Küçük sarışın bir çocuk onun yanı başında dizlerinin üzerine çökmüş, “Ne olur ölme güzel Yunus!..” diye hıçkırıyordu. “Lütfen!.. Seni çok seviyoruz!..”

Az ileride elleri çaresizlikle birleşmiş bir kadınla bir erkek, yüreklerinde doğanın öldürülüşüne seyirci kalmanın onulmaz acısıyla, bir suçlu gibi Karadeniz’in hırçın dalgalarına dikmişlerdi gözlerini.

Emel İNCİ

Doğan Kardeş dergisi

**(Ortaokul Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı
MEB Yayınları)**



6. Hafta: Son Leylek metni

SON LEYLEK

Bu bizim Mürdümeriği Sokağı'nın ta öte başına kadar doğruca indiğinizde karşınıza Küçük Hayrullah Camisi çıkar. Caminin her iki yanında da birer daracık yokuş... Başında ıhlamur ağacı olandan aşağı doğru verin kendinizi, geniş bir tarlaya gelirsiniz.

Çatapat fabrikası işte bu tarlanın öte tarafında kalır.

İcabettin dayı, Toraman'la birlikte buranın gece bekçiliğini yapar. Toraman azgın bir köpek. Ama çok azgın!

İşte o fabrikanın artık kullanılmayan, uzun bir bacası vardır. Bacanın üzerinde de bir leylek yuvası!

Havalar ısınır ısınmaz bir leylek ailesi gelir, oraya yerleşir. Lak laka lak lak! Ortalık şenlenir. Bu yuva onların yazlık evleridir. Havalar soğudu mu karı koca, iki yavrucağız, çeker giderler. Fakat bu sonbahar, hepsi gittiği hâlde biri kaldı, gitmedi!

Bunu ilk bizim İdris fark etmiş. Birkaç hafta gelip gidip gözetlemiş. Ama bakmış ki leyleğin gideceği yok. "Bu işte bir iş var." demiş.

— Kaç gündür bakıyorum, hep orada.

— Gider o gider! Ne acelesi var?

— Ama kış geldi. Çoktan gitmesi gerekirdi.

— Ne yapacağız? Kovacak mıyız hayvanı?

— Bence bir şey olmuş! Ama ne?

Biz hepimiz düşündük taşındık. Tacettin ne teoriler yumurtladı ayaküstü.

— Ötekilere küsmüş olmasın?

— Yok artık!

— Hastalanmıştır. Boğazına kurbağa takılmıştır falan...

Kurbağa lafını duyan Mahpeyker şöyle bir irkildi. Safinur yüzünü ekşitti. İdris ise bu teoriyi oldukça mantıklı buldu.

— Olabilir! Leylekler öyle şeyler yerler neticede!

Aldı bizi bir dert. Bu zavallı leylek o bacanın üzerinde niye kaldı? Ailesi gittiği hâlde niye gitmedi? Hep bunu düşünür olduk. Gece uykularımız kaçtı. (...)

Dayanamadık ertesi gün hep birlikte çatapat fabrikasına gittik. İdris, dürbününü de yanında getirmişti.

— Yok!

— Ne yok?

— Leylek yok, gitmiş!

— Vallaha mı?

— Al da bak!

Hepimiz sırayla baktık ve hiçbirimiz leyleği göremedik. Biraz sevindik, biraz da mahzun olduk. Bu son leyleğin arkasından, hiç değilse bir el sallayaydık.

Ertesi sabah fabrikadan çıkıp uykulu uykulu evine giden İcabettin dayının önünü kestik, vaziyeti anlattık. "Siz işiize bahın, size neçi? Dersiiz neyiz yoh mi?" dedi. Yürüdü gitti. Ama kucağında kocaman bir kutu vardı. İcabettin dayıda böyle bir kutuyu ilk kez görüyorduk. Koştuk, yetiştik.

— İcabettin dayı o kutunun içinde ne var?

— Youv oğlum! Nedecehsiz ne var? Gidin işiize, dersiiz neyiiz yoh mi?

— Yoksa leylek mi var İcabettin dayı! Göstersene bize leyleği.

İcabettin dayı öyle sert görünürdü ama çabuk yumuşardı, daha fazla dayanamadı.

— Hele gelin, bahın ne var?

Bir heyecanla etrafını sardık. İcabettin dayı kutuyu yavaş yavaş açtı. Bir de ne görelim! Kanadı sarılı kocaman bir leylek, kutunun içinde çökmüş, o uzun gagasını da karnına çekip bastırılmış yatmıyor mu? Safinur “Ayyy! Ben zaten tahmin etmiştim.” dedi.

— Gördünüz?

— Gördük İcabettin dayı.

— Ayyy ne olmuş bu leyleğe?

Hayatımızda ilk defa bu kadar yakından bir leylek görüyorduk. Meğer bu zavallı leylek, tarlada avlanıyormuş. O sırada İcabettin dayı da bir hava alsın diye Toraman’ı salmış. Tabii Toraman azgın bir köpek. Buncağızı görünce peşine düşmüş, havlamış, korkutmuş. Leylek korku ile kaçayım derken elektrik tellerine dolanan bir uçurtmanın kuyruğuna takılmış. Neyse, işte kaza da böyle olmuş.

İcabettin dayı koşmuş, yetişmiş. Toraman’ı kovalamış, leyleği kurtarmış. Kanadını sarmış, sarmalamış. Merdiven üstüne merdiven dayamış, bacaya kadar çıkıp yuvasına koymuş. Fakat leylek göç vakti geldiği hâlde gidemeyince almış zavallı hayvanı oradan. “Bari kışı benim evimde geçirsin...” demiş.

— İcabettin dayı arada bir gelip görebilir miyiz leyleği?

— Görecehsiz de nedecehsiz? Dersiiz neyiiz yoh mi?

— Ya İcabettin dayı ya!

— E tamam e! Gelirsiz, görürsüz!

Ne arada biri? Biz her gün okuldan çıkar çıkmaz İcabettin dayının evinin önünde toplanıyoruz iki aydır. Bu böyle leylek iyileşene, uçup gidene kadar devam edecek galiba. İcabettin dayı gece bekçisi adam, gündüz uyuması gerek.

— Yine mi geldiiz?

— İcabettin dayı bi bakıp gideceğiz hemen!

— Bahın da gidin hele! Uyumtisiz adami! Dersiiz neyiiz yoh mi?

Özkan ÖZE

Bilge Çocuk dergisi

(Kısaltılmıştır.)

**(Ortaokul Türkçe 7. Sınıf Ders
Kitabı MEB Yayınları)**

7. Hafta: Güz metni

GÜZ

Bu ufuklarda şafak, gül gül olur;
Dalların her kuşu, bir bülbül olur...
Şimdi gökten yere, tel tel yağmur...
Şimdi sis, gölge, ılık tül tül olur!
Mor dumanlarla uzaktan -akşam-
Dışbudaklar, meşeler sümbül olur!
Tanıdık asmaların çardakta
Kehribar salkımı bir kâkül olur!
Kınalanmış gibi dağlar, dereler,
Ne güzel güz, ne güzel eylül olur!
Suların al al açar leleleri
Ve ufuklarda şafak gül gül olur!
Muhteşem yangını güz ülkesinin,
Doymadan seyrine, bir gün kül olur!

Arif Nihat ASYA

Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor

**(Ortaokul Türkçe 7. Sınıf Ders
Kitabı MEB Yayınları)**

KIR ÇİÇEKLERİ

Kırın birçok çiçeği var.

Mavi peygamber çiçeği,

Ballıbaba, papatyalar,

Beşikte bir bebek gibi

Rüzgârlarda salınırlar.

Kardeleni tanırırsınız,

İlkbaharın ilk çiçeği,

Kar içinde öksüz bir kız

Gibi incecik çiçeği,

Beyaz, duygulu ve yalnız.

Mor menekşe kuytularda

Sessiz, gizliliği sever.

Erken açılır baharda,

Çiy damlaları, gölgeler,

Kokusu akan sularda.

Al giysili gelincikler,

Süslerler kırın bayırı.

Bir tel gibi incecikler,

Gizli tutarlar her sırrı,

Sessizlikte biricikler.

Yayla çiçeği yaylada,

Sarı ve baygın kokulu.

Hem uyanık hem uykuda,

Kendinden geçmiş, duygulu,

Yaşar gider bir rüyada.

Ya süsene ne demeli,

Kimi mavi, kimi sarı.

Dere boyunun güzeli,

Dinler çağlayan suları,

Sarkar ipincecik teli.

Kırlarda pek çok çiçek var,

Sayıya gelmez ki saysam.

Çiçek açmasaydı kırlar,

Baharda çıldıran dünyam,

Güzel olmazdı bu kadar.

Hasan Lâtif SARIYÜCE

Çocuklara Şiirler

**(Ortaokul Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı
MEB Yayınları)**

Ek-20. İşbirlikli Yöntemlerin Uygulanmasına İlişkin Fotoğraflar



Fotoğraf 1: Uygulama öncesinde gruplara bilgi verilmesi



Fotoğraf 2: Uygulama öncesinde gruplara bilgi verilmesi



Fotoğraf 3: Uygulama öncesinde gruplara bilgi verilmesi



Fotoğraf 4: Uygulama öncesinde gruplara bilgi verilmesi



Fotoğraf 5: Uygulama sürecinde sınavların yapılması



Fotoğraf 6: Uygulama sürecinde sınavların yapılması



Fotoğraf 7: Uygulama sürecinde sınavların yapılması



Fotoğraf 8: Uygulama sürecinde sınavların yapılması



Fotoğraf 9: Uygulamanın yürütülme süreci



Fotoğraf 10: Uygulamanın yürütülme süreci



Fotoğraf 11: Uygulamanın yürütülme süreci



Fotoğraf 12: Uygulamanın yürütülme süreci



Fotoğraf 13: Uygulamanın yürütölme süreci



Fotoğraf 14: Uygulamanın yürütölme süreci



Fotoğraf 15: Uygulamanın yürütölme süreci



Fotoğraf 16: Uygulamanın yürütölme süreci



Fotoğraf 17: Uygulamanın yürütölme süreci



Fotoğraf 18: Uygulamanın yürütölme süreci



Fotoğraf 19: Uygulamanın yürütülme süreci



Fotoğraf 20: Uygulamanın yürütülme süreci



Fotoğraf 21: Uygulamanın yürütülme süreci



Fotoğraf 22: Uygulamanın yürütülme süreci



Fotoğraf 23: Uygulamanın yürütülme süreci



Fotoğraf 24: Uygulamanın yürütülme süreci



Fotoğraf 25: Uygulamanın yürütölme süreci



Fotoğraf 26: Uygulamanın yürütölme süreci



Fotoğraf 27: Uygulamanın yürütölme süreci



Fotoğraf 28: Uygulamanın yürütölme süreci



Fotoğraf 29: Uygulamanın yürütülme süreci



Fotoğraf 30: Uygulamanın yürütülme süreci



Fotoğraf 31: Uygulamanın yürütülme süreci



Fotoğraf 32: Uygulamanın yürütülme süreci

ÖZ GEÇMİŞ

İlkokulu Sivas'ta Mehmet Akif Ersoy İlkokulu'nda tamamladı. Ortaokul ve lise eğitimini uzaktan eğitimle açıköğretimden tamamladı. 2010 yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü'ne girdi ve 2014 yılında mezun oldu. Aynı yıl Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı ve 2017 yılında mezun oldu. Daha sonra MEB bünyesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gazintep/Şahinbey'de Bülbülzade İmam Hatip Ortaokulu'nda Türkçe öğretmeni olarak çalıştı. 2017 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında doktora eğitimine başladı. 2018 yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaya başladı.