

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE JİGSAW IV TEKNİĞİNİN AKADEMİK
BAŞARIYA, TÜRKÇE DERSİNE KARŞI TUTUMA VE BİLİŞ ÖTESİ
FARKINDALIĞA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SENA ÇAĞLA ANTEKİN

ÇANAKKALE
Eylül, 2019

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

**Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Jigsaw IV Tekniğinin Akademik Başarıya,
Türkçe Dersine Karşı Tutuma ve Biliş Ötesi Farkındalığa Etkisi**

Sena Çağla ANTEKİN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

Çanakkale
Eylül, 2019

Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Jigsaw IV Tekniğinin akademik Başarıya, Türkçe Dersine Karşı Tutuma ve Biliş Ötesi Farkındalığa Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlâk ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım,



27/08/2019

Sena Çağla ANTEKİN

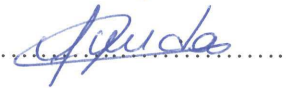
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Sena Çağla ANTEKİN tarafından hazırlanan çalışma 29/08/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10222479

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç. Dr.	Esin YAĞMUR ŞAHİN	
Üye	Doç. Dr.	Ömer YILAR	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Funda ÖRGE YAŞAR	

Tarih:

İmza:

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Ön Söz

21. Yüzyılda bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler yaşanmakta ve var olan bilgiler hızla artmaktadır. Buna bağılı olarak toplumlar da hızlı bir değişim içine girmiş ve bireyden beklentiler farklılaşmıştır (Şengül, 2006). Sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel sistemlerin değişime ihtiyaç duymasıyla birlikte eğitim de bu gelişmelerden etkilenmiş ve geleneksel yaklaşımlar yerini çağdaş yaklaşımlara bırakmıştır (Ünal, 2005). Bilgi toplumlarında eğitimin hedefi iletişim becerileri kuvvetli, bilgiye ulaşma ve bilgi üretme kapasitesine sahip, düşünen ve sorgulayan, problem çözmeye becerisine sahip, fikirlerini ifade edebilen, demokrasi bilinci gelişmiş, insan haklarına saygılı, ekip çalışması yapabilen yani öğrenmeyi öğrenmiş ve öncelikle kişisel gelişimini tamamlamış bireyler yetiştirmektir (Sönmez, 2000; Zakaria ve Znanegon, 2007).

Eğitim programlarının değiştirilmesi ile birlikte tüm sınıflarda yapılandırmacı eğitim felsefesi temelli dersler işlendiği ön görülmektedir. Bu yöntemlerden biri olan iş birlikli öğrenme diğer alanlarda olduğu gibi Türkçe eğitimi alanında da kullanılmaya başlanmıştır (Şahin 2011; Şahin ve Şahin 2007). Eğitim öğretim faaliyetlerindeki öğrenci merkezli uygulamaların artırılması akademik başarının yanında çok yönlü gelişim imkanları sağlayacaktır. İş birlikli öğrenmenin her derste, konuda ve kademedede kullanılabilir olması bu yöntemin sıkça uygulanmasını ve sonuçlarının değerlendirilmesini gerekli kılacaktır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan; fikirlerimi destekleyen, motive eden ve yol gösteren sevgili danışmanım Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN'e, ayrıca tezimin tamamlanmasında emeği olan Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN'e,

Hayatım boyunca attığım her adımda bana inanan ve maddi manevi desteklerini esirgemeyen, sahip olduğum için şanslı hissettiğim sevgili annem ve babama,

Aldığım kararlara saygı duyan ve destekleyen, hayatımda birçok konuda olduğu gibi çalışmam süresince de farklı bakış açıları kazanmamı sağlayan, hayatımın her anında sevgisini ve desteğini hissettiğim; en iyi dostum, hayat arkadaşım Ali ANTEKİN'e teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Çanakkale, 2019
Sena Çağla ANTEKİN



Özet

Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Jigsaw IV Tekniğinin Akademik Başarıya, Türkçe Dersine Karşı Tutuma ve Biliş Ötesi Farkındalığa Etkisi

Bu araştırma iş birlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw IV tekniğinin Türkçe dil bilgisi öğretiminde akademik başarı, Türkçe dersine karşı tutum ve biliş ötesi farkındalığa etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemi Hatay ili Belen ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına Belen İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 17 deney 18 kontrol grubu olmak üzere 35 ilköğretim 7. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma 20182019 eğitim öğretim yılının birinci döneminde altı hafta süresince uygulanmıştır.

Yapılan yarı deneysel çalışma ön testson test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiş olup deney grubunda iş birlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw IV tekniğiyle kontrol grubunda ise öğretmen merkezli geleneksel öğretimle ders islenmiştir. İki gruba da “Fiil çekim ekleri (kip ve kişi)” ve “Fiilde anlam kayması” konularının öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada akademik başarının ölçülmesi amacıyla geçmiş yıllarda sorulan SBS, OKS soruları, Destekleme ve Yetiştirme Kursları Kazanım Testleri ve Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavları incelenmiş ve yapılan güvenilirlik ve geçerlik analizleri sonucu 28 soruluk Fiilde Başarı Testi hazırlanmıştır. Diğer veri toplama araçları Türkçe Dersine Karşı Tutum Ölçeği ve Bilişötesi Farkındalık Envanteri’dir.

Çalışma sonunda verilerin analizi için SPSS istatistik programı aracılığıyla MannWhitney U ve Wilcoxon İşaretili Sıra Farkı testleri uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonunda deney ve kontrol gruplarının ön testson test sonuçlarına göre akademik başarının artırılması açısından Jigsaw IV tekniği ve geleneksel öğretim yöntemi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunun son test

puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmüştür. Tutum puanları incelendiğinde Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarında anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Biliş ötesi ön testson test puanlarına bakıldığında Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin biliş ötesi farkındalık geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar sözcükler: Türkçe öğretimi, Jigsaw IV, dil bilgisi, tutum, biliş ötesi.



Abstract

In Turkish Grammar Teaching, The Effect Of Jigsaw IV Technique On Academic Success, Attitude Towards Turkish Course And Metacognitive Awareness

The aim of this study is to investigate the effect of Jigsaw IV technique on academic achievement, attitude towards Turkish course and metacognitive awareness in Turkish Grammar Teaching.

The sample of the study consists of 35 students who are studying at 7th degree of elementary state school which is affiliated to the Ministry of National Education in Belen district of Hatay. The research was carried out for six weeks in the first semester of 20182019 academic year.

The quasiexperimental study was designed according to the pretest and posttest control group experiment model. While the cooperative learning techniques were being taught with Jigsaw IV technique in the experimental group; in the control group, it has been utilized from traditional teachercentered method by teaching “Inflections of Verbs (Mode and Person)” and “Semantic Shift in Verbs” topics. As a data collection tool, it has been prepared a success test with 28 questions by researcher in the “Verbs Topic”. In the preparation of the exam it has been examined the former exam questions which were prepared by State for selection and placement of the students to be enrolled into Secondary or High Schools and to give State Scholarship and the reliability & validity analyzes were performed. Other data collection tools are Attitude Scale towards Turkish Lesson and Metacognitive Awareness Inventory.

At the end of the study, MannWhitney U and Wilcoxon Signed Rank Difference tests were applied by SPSS statistical program for data analysis. Hereunder, no significant difference was detected between Jigsaw IV Technique and Traditional Teaching Method in

terms of rising academic success according to pretest and posttest results of experimental and control groups. When the rank average is taken into consideration, it has been occurred that the posttest marks of the experimental group were higher than the control group. When the attitude scores were examined, it has been seen that Jigsaw IV technique has no significant effect on students' attitudes towards Turkish lesson. When the metacognitive pretest and posttest scores were examined, it is concluded that the Jigsaw IV method is effective in developing the metacognitive awareness of the students.

Keywords: Turkish teaching, Jigsaw IV, grammar, attitude, metacognitive awareness



İçindekiler

Onay	i
Ön Söz	ii
Özet	iv
Abstract	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
Tablo, Şekil ve Grafikler Listesi	xii
Kısaltmalar Listesi.....	xiv
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	6
Varsayımlar	7
Sınırlılıklar	8
Bölüm II: Kuramsal Çerçeve.....	9
Türkçe Öğretimi ve Yapılandırmacı Yaklaşım	9
Dilin Tanımı	11
Dil Bilgisi ve Dil Bilgisi Öğretimi	12
Dil Bilgisi Öğretiminin Amaç ve Önemi	16
Yapılandırmacı Yaklaşımla Dil bilgisi Öğretiminde Öğretmenin Rolü.....	19
İş Birlikli Öğrenmenin Tarihçesi.....	21
İş Birlikli Öğrenmenin Kuramsal Temelleri	22
İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Faydaları	23
İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Sınırlılıkları	24

İş Birlikli Öğrenme İlkeleri	25
Olumlu Bağımlılık	25
Yüz Yüze Etkileşim	26
Bireysel Değerlendirilebilirlik	27
Küçük Grup Becerileri	29
Grup Sürecinin Değerlendirilmesi	30
İş Birlikli Öğrenme Teknikleri	30
Jigsaw Tekniği	31
Jigsaw IV Tekniği	35
Tutum	36
Biliş ve Biliş Ötesi Farkındalık	36
Biliş Ötesi Bilgi	38
Açıklayıcı Bilgi	39
Prosedürel Bilgi (Yordam Bilgisi)	39
Durumsal Bilgi	39
Biliş Ötesi Düzenleme	39
Planlama:	40
İzleme:	40
Değerlendirme:	40
Alanyazın	40
Bölüm III: Yöntem	46
Araştırmanın Modeli	46
Çalışma Grubu	46
Veri Toplama Araçları	47

Fiilde Başarı Testi	47
Türkçe Dersi Tutum Ölçeği.....	48
Biliş Ötesi Farkındalık Ölçeği.....	49
Verilerin Toplanması.....	49
Dil Bilgisi Konuları.....	50
Deney Grubu Uygulama Süreçleri	50
Kontrol Grubu Uygulama Süreçleri	54
Bölüm IV: Bulgular.....	55
Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	55
İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	55
Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	56
Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	57
Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular	57
Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular	58
Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	59
Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular	59
Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular	60
Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular.....	60
On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	61
On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	62
On Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	62
Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	64
Sonuç.....	64
Tartışma.....	68
Öneriler.....	69

KAYNAKLAR.....	70
EKLER.....	83
EK A. Araştırma İzni	83
EK B. FİİLDE BAŞARI TESTİ.....	84
EK C. TÜKÇE DERSİNE KARŞI TUTUM ÖLÇEĞİ.....	90
EK D. UYGULAMA FOTOĞRAFLARI.....	91
ÖZGEÇMİŞ	93



Tablo, Şekil ve Grafikler Listesi

Tablo	Başlık	Sayfa No
1	Geleneksel Dil Bilgisi Yeni Dil Bilgisi Karşılaştırması.....	15
2	Jigsaw II, Jigsaw III ve Jigsaw IV'ün Karşılaştırılması.....	34
3	Fiilde Başarı Testine İlişkin Madde Güçlük Endeksleri	47
4	Araştırmanın Uygulama Süreçleri.....	50
5	Uzman Grupların Haftalık Ders Konuları	52
6	Uzman Grupların Haftalık Çalışma Programı.....	54
7	Jigsaw Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubu İle Öğretmen Merkezli Öğretim Yönteminin Uygulandığı Kontrol Grubu Arasında Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu.....	55
8	Jigsaw Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubu İle Öğretmen Merkezli Öğretim Yönteminin Uygulandığı Kontrol Grubu Arasında Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	55
9	Jigsaw Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubuna İlişkin Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	56
10	Öğretmen Merkezli Öğretim Yönteminin Uygulandığı Kontrol Grubunun Türkçe Başarısına İlişkin Ön Test ve Son test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	57
11	Jigsaw Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubu İle Öğretmen Merkezli Öğretim Yönteminin Uygulandığı Kontrol Grubu Arasında Türkçe Dersi Karne Notu Bakımından Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	57
12	Jigsaw Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubu İle Öğretmen Merkezli Öğretim Yönteminin Uygulandığı Kontrol Grubu Arasında Türkçe Dersine Karşı Tutum Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	58

13	Jigsaw Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubu İle Öğretmen Merkezli Öğretim Yönteminin Uygulandığı Kontrol Grubu Arasında Türkçe Dersine Karşı Tutum Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney UTesti Sonucu.....	59
14	Jigsaw Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubunun Türkçe Dersine Karşı Tutum Ön Test ve Son test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	59
15	Öğretmen Merkezli Öğretim Yönteminin Uygulandığı Kontrol Grubunun Türkçe Dersine Karşı Tutum Ön Test ve Son test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	60
16	Jigsaw Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubu İle Öğretmen Merkezli Öğretim Yönteminin Uygulandığı Kontrol Grubu Arasında Biliş Ötesi Farkındalık Ön Test Puanlarındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney UTesti Sonucu.....	60
17	Jigsaw Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubu İle Öğretmen Merkezli Öğretim Yönteminin Uygulandığı Kontrol Grubu Arasında Biliş Ötesi Farkındalık Son test Puanlarına İlişkin Farklılığa İlişkin Mann Whitney UTesti Sonucu.....	61
18	Jigsaw Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubuna İlişkin Biliş Ötesi Farkındalık Ön Test ve Son test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	62
19	Jigsaw Tekniğinin Uygulandığı Kontrol Grubuna İlişkin Biliş Ötesi Farkındalık Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	62
Şekil 1	Deney Grubu Asıl Gruplar	51
Şekil 2	Deney Grubu Uzmanlık Grupları.....	53

Kısaltmalar Listesi

BFE	: Bilişötesi Farkındalık Envanteri
DYK	: Destekleme ve Yetiştirme Kursu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEB EARGED	: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Gelişim Dairesi
OKS	: Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı
PYBS	: Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDYTÖ	: Türkçe Dersine Karşı Tutum Ölçeği
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

Bölüm I: Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

21. Yüzyılda bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler yaşanmakta ve var olan bilgiler hızla artmaktadır. Buna bağlı olarak toplumlar da hızlı bir değişim içine girmiş ve bireyden beklentiler farklılaşmıştır (Şengül, 2006). Sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel sistemlerin değişime ihtiyaç duymasıyla birlikte eğitim de bu değişimden etkilenmektedir (Ünal, 2005). Hızla artan bilginin öğrenilmesi ve öğretilmesi zorlaşmaktadır. Bunun yanında teknoloji ile bilgiye ulaşmak kolaylaşmıştır. Neredeyse tüm dünyada terk edilen geleneksel yaklaşımlar yerini bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilecek ve bilgiye ulaşma konusunda yetkinleşmiş bireyler eğitmeyi amaçlayan çağdaş yöntemlere bırakmıştır. Bilgi toplumlarında eğitimin hedefi iletişim becerileri kuvvetli, bilgiye ulaşma ve bilgi üretme kapasitesine sahip, düşünen ve sorgulayan, problem çözme becerisine sahip, fikirlerini ifade edebilen, demokrasi bilinci gelişmiş, insan haklarına saygılı, ekip çalışması yapabilen yani öğrenmeyi öğrenmiş ve öncelikle kişisel gelişimini tamamlamış bireyler yetiştirmektir (Sönmez, 2000; Zakaria ve Zanagon, 2007).

Geleneksel öğretimin uygulandığı sınıflarda öğrenci salt alıcı konumdadır. Öğretmen genellikle anlatım yöntemini kullanarak var olan bilgiyi aktaran, sürecin merkezinde olan kişidir. Öğrenci ise bilgiyi alan, pasif konumdadır. Davranışçı yaklaşım temelli olan geleneksel öğretimde öğrenme öğrencinin beklenen uyarılara tepki vermesi sonucu oluşur ve öğrenci aktif olarak sürece dahil değildir (Saban, 2002). Bu süreçte soru cevap yöntemi kullanılıyor olsa dahi öğrenci yeterince aktif olmadığından ve iletişim aktaran ve pasif alıcı rolleriyle devam etmekte olduğundan öğretim etkili olmamaktadır (Açıkgöz, 2011; Lunenberg ve Volman, 1999). Genellikle grup öğretimi şeklinde gerçekleşen öğretim süreci

öğrencilerin bireysel farklılıkları, birbirinden farklı hazır bulunuşluk düzeyleri, beklentileri ve öğrenme hızlarını dikkate almamakta tüm sınıfın homojen yapıda olduğu var saymaktadır. (Alkan, 1977, ss.140; akt. Sönmez, 2005).

Geleneksel öğretimin yeterince etkili olmadığına anlaşılması ile birlikte birçok ülkede çağdaş öğretim yöntemleri uygulamaya konulmuştur. Ülkemiz de bu değişime ayak uydurmuş ve Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında yapılan pilot uygulamanın ardından 20052006 eğitim öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşım temelli bir öğretim anlayışını uygulamaya koymuştur. Bu yeni öğretim programıyla birlikte 2005 yılından itibaren eğitim sistemimiz yapılandırmacı felsefe temelli olmuştur (MEB, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşım bir öğretme yaklaşımından çok öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırmacı kuramın 18. yy. filozofu olan Vico'nun "Biri bir şeyin parçalarını biliyorsa, o şeyi biliyordur" söylemine kadar uzanan; daha sonra Kant'ın, "Birey bilgiyi pasif olarak değil, etkin olarak alır, önceki bildiğiyle karşılaştırır ve yorumlar (Glaserfeld, 1998)." ifadesiyle devam eden felsefi ve sosyolojik kökleri vardır (akt. Kanlı, 2007). Bu yaklaşımda birey yeni bilgiyi zihninde var olan şemalarla yorumlar ve yeniden şekillendirir (Özden, 2003). Öğrenme öğretme sürecindeki aktif rol öğrenciye ait olmalıdır (Şengül, 2006). Öğretmenin rolü ise öğrenciye öğrenme sürecinde rehber olmak, fiziksel ortamı sağlamak ve gerektiğinde doğru şemayı oluşturması için ipuçları vermektir (Fidan, 1986).

Yapılandırmacı felsefeye dayalı öğretim programlarının uygulandığı eğitim ortamlarında öğrencinin aktif, öğretmenin rehber rolünde olduğu, öğrencinin sürece etkin olarak katıldığı ve iyi planlanmış etkinliklerin yapılması gerekir. Böylece bilginin pasif alıcısı durumundan çıkan öğrenci, öğrenme sürecine bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sosyal yönden katılım sağlar ve problem çözme, iletişim kurma, bilimsel düşünme, sorgulama becerilerini geliştirme fırsatına sahip olur (Akar, 2012). Aktif olarak sürece katılan öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin iletişim kurması akademik ve sosyal becerilerini olumlu yönde etkileyecektir

(Slavin, 1977; Sezer ve Tokcan, 2003).

Öğrencinin sürece aktif olarak katılımının sağlandığı etkinlikler İş birlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi yöntemlerin kullanılmasıyla sağlanır (Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesenligil ve Doymuş, 2005; Yaşar, 1998).

Yapılandırmacı yaklaşımda birey önemlidir ve bunun için öğretim ortamında her öğrenciye fırsat verilmelidir. Böyle öğretim ortamlarının yaratılması için en uygun yöntem iş birlikli öğrenme yöntemidir (Atasoy, Genç, Kadayıfçı ve Akkuş, 2007).

İş birlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrenciler ortak bir amaca ulaşmak adına birbirlerine yardım eder ve birbirlerinin eksik yönlerini tamamlayarak grup çalışması gerçekleştirir ve bilgiye ulaşırlar. Amaçları birbirlerinden daha iyi olmak değil ortak amacı birlikte başarmaktır (Bacanlı, 2004).

İş birlikli öğrenme her yaş grubunda, her ders ve ünite de kullanılabilir. Kalabalık sınıflarda da uygulama yapılabilmesi ve bu uygulama sırasında tüm üyelerin aktif olmasına imkan sağlanması bu yöntemin sıkça kullanılmasına neden olmuştur (Johnson ve Johnson, 1999).

İş birlikli öğrenme yönteminin sınıfın fiziki şartlarına, öğrenci sayısına, uygulanacak ders ve dersin konusuna göre değişen birçok alt teknikleri vardır (Şimşek, 2007). Bu yöntemlerden biri olan Jigsaw tekniği bireyler arasındaki bağlılığı artırarak, iletişim becerilerinin güçlü olduğu öğretim gruplarının hedefe birlikte ulaşabilmelerini sağlayabilmek için geliştirilmiştir. Bu teknikte öğrenciler 56 kişilik heterojen gruplara ayrılır. Birbirinden farklı becerilere sahip olan öğrenciler kendilerine verilen materyalleri birbirlerine öğretme ve iş birliği yapma sorumluluğundadır (Aronson ve Osherow, 1980).

Eğitim programlarımızın çağdaş eğitim anlayışına uygun, çağın gerektirdiği gibi; bireye önem veren, eleştirel düşünme becerisine sahip, iletişim becerileri güçlü bireyler yetiştirilmesini amaç edinerek değiştirilmesi ile birlikte tüm sınıflarda yapılandırmacı eğitim

felsefesi temelli dersler işlendiği ön görülmektedir. İş birlikli öğrenme diğer alanlarda olduğu gibi Türkçe eğitimi alanında da kullanılmaya başlanmıştır (Şahin 2011; Şahin ve Şahin 2007); Fakat programların değişmesi uygulamadaki geleneksel eğitimin izlerinin tamamen değişmediğini göstermektedir. Bugün eğitim faaliyetlerinde görülen en önemli sorunlardan birisi teoride değişen sistemin uygulamada eski yaklaşımların izinde devam ettirilmesidir (Bayram, Özdemir ve Koçak 2011). Bu bağlamda düşünüldüğünde eğitim öğretim faaliyetlerindeki öğrenci merkezli uygulamaların artırılması akademik başarının yanında çok yönlü gelişim imkanları da sağlayacaktır. İş birlikli öğrenmenin her derste, konuda ve kademedede kullanılabilir olması bu yöntemin sıkça uygulanmasını ve sonuçlarının değerlendirilmesini gerekli kılacaktır.

Araştırmanın problemini “Türkçe dil bilgisi öğretiminde Jigsaw IV tekniğinin kullanımı öğrencilerin akademik başarılarına, Türkçe dersine karşı tutumlarına ve metabilşsel düşünme becerilerinin gelişimine etki etmekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Ana amaç çerçevesinde belirlenen alt amaçlar şunlardır:

1. Jigsaw Tekniğinin uygulandığı deney grupları ile öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grupları arasında başarı testi ön test puanlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. Jigsaw Tekniğinin uygulandığı deney grupları ile öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grupları arasında başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Jigsaw Tekniğinin uygulandığı deney grubunda başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunda başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Jigsaw IV Tekniğinin uygulandığı deney grupları ile öğretmen merkezli öğretim

yönteminin uygulandığı kontrol grupları arasında Türkçe dersi karne notu bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

6. Jigsaw IV Tekniğinin uygulandığı deney grupları ile öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grupları arasında Türkçe dersine karşı tutum ön test puanları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
7. Jigsaw IV Tekniğinin uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında Türkçe dersine karşı tutum son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Jigsaw IV Tekniğinin uygulandığı deney grubunda Türkçe dersine karşı tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunda Türkçe dersine karşı tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Jigsaw IV Tekniğinin uygulandığı deney grupları ile öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grupları arasında biliş ötesi farkındalık ön test puanları açısından anlamlı bir fark var mıdır?
11. Jigsaw IV Tekniğinin uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında biliş ötesi farkındalık son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
12. Jigsaw IV Tekniğinin uygulandığı deney grubunda biliş ötesi farkındalık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
13. Öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunda biliş ötesi farkındalık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkçe dil bilgisi öğretiminde iş birlikli öğrenme yöntemlerinden biri olan Jigsaw IV tekniğinin kullanımının öğrencilerin akademik

başarılarına, Türkçe dersine karşı tutumlarına ve biliş ötesi farkındalıklarına etkisini incelemektir.

Araştırmanın Önemi

Literatür araştırması yapıldığında iş birlikli öğrenme ile ilgili birçok çalışma yapıldığı fakat bu çalışmaların birçoğunun fen ve matematik bilimleri alanlarında olduğu görülmüştür. Türkçe öğretim programlarına ve yapılandırmacı yaklaşım temelli Türkçe öğretimindeki kuramsal bilgilere bakıldığında dil bilgisi öğretiminin anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminde oldukça önemli yer tuttuğu ve bu becerilerden ayrı tutulamayacağı görülmüştür. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi bilgi aktarımından çok sezdirme yöntemine dayanmalı ve öğrencileri sürece dahil etmeli, onları aktif kılmalıdır. İş birlikli öğrenme de öğrencilerin sürece aktif katılımına olanak tanıyan bir aktif öğrenme yöntemidir. Bu doğrultuda dil bilgisi öğretimi yapılırken iş birlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı yeterli sayıda araştırma olmadığı görülmüştür.

Araştırmada iş birlikli öğrenmenin akademik başarı açısından etkililiğinin yanında tutum ve biliş ötesi farkındalığa etkisi de incelenmiştir. Alan yazındaki araştırmalardan yola çıkarak dil bilgisi öğrenmenin öğrencilere sıkıcı gelmesi derse karşı tutumlarını da etkilemektedir. Bu araştırmada dil bilgisi dersinin iş birlikli yöntemlerle işlendiğinde öğrenci tutumunda herhangi bir değişikliğe yol açıp açmadığı incelenmiştir ve ilgili araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Sternberg (1987) biliş ötesini kişinin problem çözme basamaklarını kullanırken planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarında kullandığı bir yönetsel süreç olarak tanımlamıştır. Buradan yola çıkarak iş birlikli öğrenme yönteminde oluşturulan gruplar heterojen yapıda olmakla birlikte öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini içermektedir. Kişinin etkili iletişim kurabilmesi ve bu doğrultuda ortak amaç için çalışırken kendi zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olması, destekte bulunacağı ya da yardım alacağı konularda kendi zihinsel

süreçlerini tanıması için biliş ötesi farkındalığa sahip olması gerekir. Bu araştırmada biliş ötesi farkındalığa erişimin henüz başladığı yaşlarda olan 7. sınıf öğrencilerinin biliş ötesi farkındalıklarının uygulama aşamasında geliştirmek üzere öğretmen tarafından yapılan yönlendirmeler sonucunda değişimi incelenmiştir.

Araştırma iş birlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını, derse karşı tutumlarını ve biliş ötesi farkındalıklarını ne ölçüde değiştirdiğinin incelenmesi ve çok bakışlı bir uygulama yapılması açısından önemlidir. Araştırmanın öğrencilerin sosyalleşmesine imkan tanıyacağı, Türkçe öğretmenlerine dil bilgisi öğretiminde yöntem ve tekniklerin çeşitliliğini göstereceği ve öğretim alternatifi sunacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

1. Bu araştırmada kontrol edilemeyen değişkenlerin tümünün deney ve kontrol gruplarını eşit derecede etkilediği,
2. Öğrencilerin uygulama esnasında kullanılan test ve ölçeklere içtenlikle ve dikkatle cevap verdikleri,
3. Ön ve son test uygulamalarında deney ve kontrol gruplarının bulunduğu sınıfların fiziki ve sosyal atmosferinin benzer olduğu,
4. Uygulama esnasında deney ve kontrol grupları arasında uygulama hakkında hiçbir etkileşim olmadığı,
5. Uygulama yapılan sınıflardaki tüm öğrencilerin aynı cinsiyetten olmasının aynı uygulamanın cinsiyet açısından heterojen sınıflarda uygulama yapılması durumunda benzer sonuçlar vereceği,
6. Araştırma süresince sınıf içi iletişimin pozitif olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada şu sınırlılıklar bulunmaktadır.

1. Araştırma 20182019 eğitim öğretim yılında Hatay ili Belen ilçesinde bulunan Belen İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören 17 deney 18 kontrol olmak üzere toplam 35 7.sınıf öğrencisiyle sınırlıdır.
2. Çalışma grubu aynı okulda öğrenim gören 7/A ve 7/B sınıflarıdır.
3. Araştırma 7. Sınıf dil bilgisi konularından haber kipleri, dilek kipleri, fiilde kişi, fiilde olumsuzluk ve soru ve anlam kayması konuları ile sınırlandırılmıştır.
4. Araştırma haftada 5 ders saati olmak üzere 6 hafta sürdürülmüştür.
5. Deney ve kontrol grubu olmak üzere her iki gruba da aynı öğretmen tarafından öğretim verilmiştir.

Bölüm II

Kuramsal Çerçeve

Türkçe Öğretimi ve Yapılandırma Yaklaşımı

Bir toplumun gelişebilmesinin en temel şartlarından biri eğitimidir. Dolayısıyla toplumlar eğitimden büyük beklentiler içerisinde (Çelikkaya, 2008). Bir ülkenin kalkınabilmesi için teknolojik ve bilimsel açıdan sürekli değişim ve gelişim içinde olması gerekir. Toplumda yaşayan bireylerin ihtiyaçlarının sürekli değişmesi sebebiyle eğitimlerine önem verilmelidir (Özatalay, 2007). Eğitimin sürekliliğinin sağlanması ve veriminin artırılması için iyi bir ana dil eğitimi önemlidir.

Ana dil, belli dil grupları içinde toplum ve akraba oldukları kabul edilen dillerin kökeni olan dildir (Püsküllüoğlu, 2005 s.63). “Ana dili ise, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 1982 s.81).

Duman’a (1998 s.413) göre bir toplumun değerlerini ve kültürünü nesilden nesile aktaran ve onu yaşatan dildir. İnsanın sağlıklı iletişim kurmasının en önemli şartı da ana dili eğitimidir. Bireyler doğuştan itibaren ana dillerini öğrenmeye ve onu kullanmaya başlarlar. Kişinin yakın ve uzak çevresinde çeşitlilik gösteren ana dili kullanımı becerisi örgün eğitim süreci başladığında daha sistemli hale gelecektir. Bu şekilde sisteme bağlanan dil eğitimi kendiliğinden ilerleyen öğrenme sürecini daha etkili, düzenli ve güncel kılacaktır. Böylelikle gelişmelere müdahale etmek ve etkinliklerle gelişimi hızlandırmak mümkün olacaktır (Demir ve Yapıcı (2007).

Bir insanın hayattaki başarısının ilk şartı dilini iyi kullanmasına bağlıdır. Kişi dilin kurallarına hakim olmalı, kullandığı dilin inceliklerini bilerek kullanmalıdır. Bu yüzden ki her milletin öğretiminin temeli ana dili eğitimidir. Hiçbir millet dil eğitiminde bebeklikten

başlayarak edinilen ana dili kullanımı pratiği ile yetinmez; örgün eğitim kapsamında dil eğitimi verir ve bunu sistematik bir dil eğitimi haline getirir. Böylelikle ana dil eğitiminin yanında diğer derslerin ve hayattaki diğer tüm alanlarda sağlanacak başarının temel şartı yerine getirilmiş olur (Ergin, 1976 s.10).

Örgün eğitimde öğretimi yapılan tüm derslerdeki başarının temelinde ana dili dersi vardır. Bu derste başarı diğer derslerdeki başarının ön şartıdır. Bireyin toplumun bir parçası olması, ait hissetmesi, iletişim kurabilmesi ve sosyalleşmesi, yaşadığı toplumun birlik ve bütünlük içinde varlığını sürdürmesi için onu koruma amacıyla olması ana dilini bilmesi ile mümkün olur (Özbay, 2007).

Göğüş'e (1978) göre ana dili eğitiminin çeşitli amaç ve işlevleri bulunmaktadır. Anlama becerileri kapsamında dinlediğini ve okuduğunu anlayabilen, anlatma becerileri kapsamında düşündüklerini ve hissettiklerini anlatabilen, dilin kurallarına hakim olan, kültürel söz dağarcığı geniş, kendi milletinin ve dünya edebiyatının edebi eserlerini tanıyan ve bundan sanatsal zevk alan bireyler yetiştirmektedir. Bu amaç ve işlevler tüm çağdaş uluslarda aynıdır. Görüldüğü üzere ana dili eğitimi çok amaçlıdır ve bu amaçlara ulaşmak için becerilerin ortak gelişimi esastır. Uygulama aşamasında da çok yönlü çalışmaları gerektirmektedir.

2005 yılında yenilenen eğitim programı geleneksel davranışçı yaklaşım üzerine temellendirilmiş eğitim programında yenileşmeye giderek oluşturmacı/yapılandırmacı (constructivist) temelli bir program olarak güncellenmiştir.

Geleneksel öğrenme ortamlarında öğretmen bilgiyi aktaran, sınıf içi kararları veren konumdadır öğrenci ise pasif alıcıdır (Yıldırım, 2009). Bu sebeple öğrenci ve öğretmen, öğrenci ve öğrenci arasındaki etkileşim yok denecek kadar azdır (Michael ve Modell, 2003, ss.77-78). Geleneksel öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı bir eğitim ortamında öğretmen

bilgiyi çeşitli şekillerde sunar, salt bilgiye dayalı sunumundan sonra öğrenci not alır, tekrarlar, ezberler ve aktarılan bilgiyi sınavda cevaplar. Bu kısır döngü öğretim süreci boyunca devam eder ve ezberlemeye özendirir, unutmayı hızlandırır (Açıkgöz, 2006). Öğrenci öğrenmesi gereken bilgiyi sorgulamadığı, üzerine tartışmadığı için çabuk unuttur. Ezberleme yoluyla öğrenilen bilgi yaşayarak öğrenilen bilgilerden daha az kalıcıdır (Maden, 2014).

Yapılandırmacı felsefeyle ise eleştirel düşünme becerisine sahip, bilgiyi üretme becerisi kazanmış, öğrendiklerini günlük hayatta kullanabilen, karşılaştığı problemlere çözümler üretebilen, iletişim becerileri kuvvetli, empati becerisi yüksek bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2006). Yapılandırmacı yaklaşım eğitimcilerin dikkatini öğrettikleri bilgiden almış ve alıcı durumda olan, kendi bilgisi ve yapısını oluşturan öğrenene vermiştir.

Yapılandırmacı eğitim felsefesi ile temellendirilen eğitim programının amaçladığı becerilerin kazandırılması ve sonrasında öğrencilerin dili etkili kullanarak aktif bireyler olmaları için iyi bir ana dili eğitimi almaları gerekir (Yıldız, 2003). Yapılandırmacı felsefe ile temellendirilmiş Türkçe dersi öğretim programının özel amaçlarında “Dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir.” denilmektedir (MEB, 2006).

Dilin Tanımı

Dil ve dilin yapısı önceleri felsefi olarak irdelenmiş ancak daha sonraki çözümlemelerde retorik ve gramer açısından incelenmiş ve çeşitli tanımlamalar yapılmıştır (Şenyüz, 2014, s. 9).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe Kılavuzunda dil “İnsanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynayan doğal bir araç” (MEB, 2006) olarak tanımlanmıştır. Bu tanımla dilin iletişimi sağlayan bir araç olduğu vurgulanmaktadır.

“Dil, sistemli olarak üretilen bir simgeler düzeni aracılığıyla düşünce, duygu ve isteklerin iletilmesinde kullanılan, içgüdüsel olmayan, yalnızca insana özgü bir yöntemdir. İnsan dili, içgüdüsel değil, ses organlarında üretilmiş işitmeye dayalı simgelerdir.” (Sapir 1983, s. 53).

Saussure (1998, s. 18) dili “kavramları belirten bir göstergeler dizgisi” olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Banguoğlu’na (2007, s. 9) göre dil, insanların dertlerini anlatmak amacıyla kullandıkları sesli anlaşmalar sistemidir. Dil dışı işaretler sistemiyle de duygu, düşünce ve istekler anlatılabilir ancak en etkili anlatım aracı dildir.

Sağır (2002) dili İnsanların iletişim kurmak için kullandıkları; duygu, düşünce ve isteklerin ifade edilmesine yarayan seslerden oluşan bir sistem olarak tanımlamıştır. Dil bilginin aktarımını sağlar ve insanlar arasındaki iletişimin etkili olmasını sağlayan bir iletişim aracıdır (Chomsky, 2002).

En geniş dil tanımlarından biri de Ergin (2000, s. 3) tarafından yapılmıştır. Dil insanlar arasında iletişim kurmaya yarayan doğal bir araç, kendisine özel kuralları bulunan ve bu kurallar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temelinin ne zaman atıldığı belli olmayan bir anlaşma sistemi ve seslerden oluşan bir kurumdur.

Tüm bunlardan yola çıkarak dili, insanlar arasında iletişim kurmak için kullanılan, sesler aracılığıyla insanın düşüncelerini, duygularını ve isteklerini ifade etmesine yarayan bir iletişim aracı, bir sistem olarak tanımlamak mümkün olabilir.

Dil Bilgisi ve Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisinin Batı dillerindeki karşılığı olarak “gamer” kullanılmaktadır. Gamer kelimesi Yunancada “yazı” demek olan grama yazmak köküne dayanır. Bundan da Yunanca grammatike, Latince grammatica, Fransızca grammaire, İngilizce grammar, Almanca grammatik sözcükleri türemiştir. Geniş anlamıyla gamer, dilin kullanımında yerleşmiş

kurallara göre dili meydana getiren sesleri, şekilleri, sözcükleri, yapı ve dizi işlem ve yollarını, yöntemlerini, sözcük sınıflarını, çekimlerini, cümledeki görev ve bağıntılarını düzenli olarak inceleyen bilimdir. Buna göre gramer, aynı zamanda, edim ve kılğı bakımından, konuşma ve yazmayı bu incelemeden çıkan kurallara uygun kılma sanatını öğreten bir bilim dalı da sayılabilir (Dilaçar, 1971, s. 83, akt. Eyüp 2013).

Çeçen ve Mete'ye (2011: 48) göre dil bilgisi dile ait yapıların, öge dizilişlerinin, ekler ve çekimler gibi kuralların incelendiği bir bilim dalıdır. Dil bilgisi kişinin daha sistemli düşünmesi ve kendisini daha iyi ifade etmesine yardım eder. Her dilin sistemi farklıdır ve dolayısıyla her dilin farklı dil bilgisi kuralları vardır.

Dil bilgisi dilin temel becerilerini destekleyen bir kurallar bütünüdür (Zengin ve Zengin, 2012: 30). Bir dile ait seslerin, kelime türlerinin, yapıların, kelimelerin dizilişlerinin ve bunların bütün yani cümle ve paragraf içindeki görevlerinin incelendiği bir bilim dalıdır. Bu kurallar temel dil becerilerine yardımcıdır ve eğitimin bir unsurudur (Erdem, 2014).

Dil bilgisi öğretimi ise dil bilgisinin yani dilin net çizilmiş kurallarının öğrencilere sezdirme yoluyla kazandırılması ve bu sayede dilin kurallarına hakim, etkili iletişim kurabilen bireyler yetiştirilmesinin etkinlikler yoluyla sağlanmasıdır (Dolunay, 2010, s. 277).

Birey ilk olarak dinleme becerisini kullanır. Sonrasında kendini ifade etmeye başlar. Dil öğrenme sürecinde bir kelimenin metin yapılarına dönüşmesi dilin yapısının sistemli olması ile mümkün olur. Dili sistemleştiren de dil bilgisi olduğundan temel dil becerilerinin kazandırılmasında dil bilgisinin payı büyüktür (Erdem, 2014). Dil bilgisi öğretimiyle öğrenciler dilin olanaklarını sezer, sınırlarını fark eder. Dil öğretiminde anlama ve anlatma çalışmalarının yanında yazım, noktalama ve dil bilgisi etkinlikleri de bu becerilerin tam olarak gelişmesini sağlayacaktır (Sever, 2000). Ana dili systemsiz olarak öğrenilir. Çocuklar ana dillerinin gramerini sezgileri yoluyla öğrenir ve kullanırlar. İstemsiz şekilde ilerleyen bu

süreç örgün eğitim başlayana kadar neredeyse tamamlanır. Dil bilgisi öğretimi ise sezgiler yoluyla öğrenilmiş bu bilginin açık hale getirilmesidir (Tompkins 1998, s. 512, akt. Dolunay, 2010).

Davranışçı yaklaşımla dil öğretiminde okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin öğretiminde bilgiye önem verilir ve dil becerilerini pratiğe dökülmesi ve dil böylece farkındalığı oluşturulması üzerinde durulmaz ve etkili bir öğretim gerçekleşmez (Onan 2014 s. 73).

2006 ilköğretim Türkçe dersi (6. 7. ve 8. Sınıflar) Öğretim programında “Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünü” olarak tanımlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin dil bilgisi kurallarına hakim olmalarının önemli olduğu fakat daha da önemli olanın kuralların konuşma, yazma, dinleme becerilerinin etkinliklerinde uygulanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Dil bilgisi öğretiminin kuramsal bilgilere değil uygulamaya dayanması gerektiği, Salt kuralların verilmesinin yeterli olmayacağı bu kuralların kelime, cümle, paragraf ve metin düzeyinde uygulamalarla kavratılmasının amaç olduğu ifade edilmiştir. Örneklerin çoğaltılarak etkinliklerin çeşitli duyu organlarına hitap edecek şekilde çalışma kağıtlarıyla desteklenmesinin bu bilgileri beceriye dönüştürmesi noktasında önemli olduğuna ve bu becerilerin anlatma becerileriyle ilişkilendirilmesinin önemine dikkat çekilmiştir. 2018 Türkçe dersi öğretim programında ise amaçlara bağlı kalınarak dil bilgisi kazanımları diğer becerilerin altında yer almaktadır. Dil bilgisi kazanımlarının artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırıldığı belirtilmiştir.

Güneş (2014) yapılandırmacı yaklaşım temelli dil bilgisi öğretimi “Yeni Dil Bilgisi” başlığı altında incelemiş ve bu yaklaşımın merkezinde biçimin değil mantığın olduğunu belirtmiştir. Sürecin merkezinde kurallar değil öğrenci vardır. Dil bilgisi öğretimi

dil kurallarının öğretilmesinde bir amaç değil araç olarak kullanılır ve asıl amacı öğrencinin yazılı ve sözlü anlatımını güçlendirmektir.

Tablo 1

*Geleneksel Dil Bilgisi Yeni Dil Bilgisi Karşılaştırması***Teorik Çerçeve**

Geleneksel Dil Bilgisi	Yeni Dil Bilgisi
Dil bilgisi konuları alanında zaman kişilerce belirlenir ve açıklanır.	Dil bilgisi konuları alanında uzman dil eğitimi uzmanları ve eğitimciler tarafından belirlenir ve açıklanır.
Dil bilimine uygun olan her konu alınır ve konular derinlemesine incelenir ve ince ayrıntılara girilir.	Öğrencinin ihtiyacına uygun, dil becerilerini geliştirici tanımlar ve kurallar ele alınır.
Öğretilen konuların çoğu günlük hayatta kullanılmaz. Örnekler için kullanılan metinler edebi yazarlardan alınır.	Dilin kullanımına ağırlık verilerek günlük dildeki metinlerden yararlanılır.
Dilin kuralları ezberlenir.	Dilin mantığının kavratılmasına ağırlık verilir.
Dil bilgisi zorunludur ve temel amaçtır.	Amaçlar Dil bilgisi dil eğitimi için kullanılan bir araçtır.
Dil bilgisinin tüm içeriği öğretilir.	Yeni eğitim anlayışında gerekli olan dil bilgisi öğretimi yapılır.
Dil bilgisi üst eğitime hazırlanmak için gereklidir.	Öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek amacıyla öğretilir.
Dil bilgisinin tüm içeriği üzerinde durulur.	İçerik Günlük dildeki dil bilgisi olayları üzerinde durulur.
İlkokuldan itibaren bütün konular yoğun biçimde öğretilir.	Dil ve zihinsel beceriler için gerekli olan konular öğretilir.
Her yıl bir önceli yılın konuları gözden geçirilir.	Az kullanılan dil olayları basitçe verilir böylelikle işlevsel dil bilgisi öğretimi yapılır.
Dil bilgisi programı çoğu kademede tekrar eder ve birbirine benzer.	İlkokuldan itibaren aşamalı ve dengeli olarak öğretilir.
Dil olayları açıklanarak öğretilir.	Dil olayları açıklama, süreç ve koşul bilgileri ile birlikte öğretilir.
Temel içerik dil bilgisi kuralları ve kelimedir.	Temel içerik cümle ve metindir.
Üst düzey dil geliştirilir. Daha ince ve ayrıntılı isimler öğrenmeyi gerektirir.	Terimler Dil bilgisi terimlerinin çoğu azaltılır, dil bilgisi öğretiminin etkili olmasına önem verilir.
Alıştırmalarda daha çok yapısal dil bilgisi anlayışı ile çözümleme yapılır.	Etkinlikler Etkinlikler işlem üzerine yapılandırılır. (toplama, çıkarma, birleştirme, ekleme, değiştirme)
Dil bilgisi kuralları sırayla öğretilir.	Öğrenci düzeyine uygun sözlü ve yazılı etkinlikler kullanılır.
Dil bilgisi öğretiminde, kural veya tanımlama, gözlem ve uygulama sırası izlenir.	Yöntem Dil bilgisi öğretiminde gözlem yapma, keşfetme, kural veya genelleştirme (açıklama), alıştırmalar yapma, uygulamaya aktarma sırası izlenir.
Bu yöntemin özellikleri: Tümdengelim Soyuttan somuta Kuraldan uygulamaya Genelden özele	Bu yöntemin özellikleri: Tümevarım Somuttan soyuta Değişimden kurala Özelden genele ve keşfetmeye dayalıdır.

Dil Bilgisi Öğretiminin Amaç ve Önemi

Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır (MEB, 2006:7).

Dil bilgisi öğretimi öğrencilere teorik bilgilerin verildiği ya da öğrencinin birtakım kuralları ezberlemesinin beklendiği bir alan değildir. Dil bilgisi öğretiminin asıl amacı bireyin dilin kullanım alanlarını kavraması, dilin olanaklarını sezerek yazılı ve sözlü anlatımlarında bunları kullanmasıdır. Böylece kelimedenden cümleye, cümleden paragrafa, paragraftan metine kuruluş şemalarının mantığını kavrayarak kullanır. Kendini en iyi şekilde ifade edebilmek ve sonrasında sağlıklı iletişim kurabilmesi için dil bilgisi öğretimi yapılmalı ve öğrenciler bu doğrultuda yönlendirilmelidir (Sağır, 2002: 32).

Hudson dil bilgisi öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır (Akt. Aydın, 1997, s.24):

1. Dilsel öz saygıyı, öz güveni oluşturmak,
2. Ölçünlü dil öğretimine yardımcı etmek,
3. Başarıyı artırmaya yardımcı olmak,
4. Yardımcı dilleri öğrenmeye yardımcı olmak,
5. Dilsel ve kültürel hoşgörüyü artırmak,
6. Bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretmek,
7. Dili kötüye kullananlara karşı korunmak,
8. Dil sorunlarını anlamaya yardımcı olmak,
9. Dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştirmek.

Sever (2000) dil bilgisi etkinliklerinin amacının kural öğretmek değil anlama ve anlatma becerilerini kapsayan tüm dil alanlarını doğru kullanmasına yarayacak işlevsel bir öğretimi gerçekleştirmek olduğunu belirtmiştir. Temel dil becerilerini etkin şekilde kullanmanın ön şartı iyi bir dil bilgisi eğitimine bağlıdır çünkü beceriler bilgi olmadan geliştirilemez. Eğitim sistemleri yetkin dil becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflerken dil bilgisi kurallarının işlevsel bir biçimde kavratılması amaçlanmalıdır (Maden ve Durukan, 2010).

Sinanoğlu (1958) dil eğitimi konusunda başıboş bırakılmış bireylerin konuşurken titiz davranmayarak dilin yapısının zamanla bozulmasına ve anlaşılmaz hale gelmesine sebep olduğunu belirtir. Bu sebepten dolayı dil bilgisi derslerinin dili sisteme bağlayarak dil düzeninin korunmasına katkı sağlayacağını, istemsiz olarak aileden öğrenilmiş dilin bilinçli bir yapı kazanacağını ve daha sağlıklı kullanılacağını ifade eder. İşcan'a (2007) göre de dil bilgisi öğretiminin amacı dilin kurallarını ezberletmek değil dilin kuralları sezdirmek ve ana dilin rahat kullanımının sağlanmasıdır.

Günümüz teknoloji çağında iletişim en önemli unsurlardan biri haline gelmiştir. Devamlı gelişen teknoloji ve yenilenen dünya düzeniyle yeni meslek dallarına ve insanların kazanması gereken yeni becerilere ihtiyaç doğmuştur. Toplum mühendisliği, insan kaynakları gibi yeni alanlarla iletişim daha da önem kazanmıştır. Bu bilim dalları ise dil ile doğrudan bağlantılıdır (Şenyüz, 2014). İletişim bilimlerinin bu denli önemli olduğu bir yüzyılda iletişim becerilerinin temeli olan anlama ve anlatma becerilerinin en üst düzeyde ve etkin şekilde kullanılması bu becerilerin eğitimini sistemli hale getiren dil bilgisi eğitimi ile mümkün olacaktır.

Barın ve Demir (2008) Dil bilgisi öğretiminin başarılı olması durumunda öğrencilerin dört temel dil becerisini kazanacaklarına, kullanılan dile ait yanlışlarının azalacağına, zihin becerilerinin gelişeceğine, dile ait öz güvenin artacağına ve başka bir dili daha kolay

öğreneceklerine dikkat çekmiştir. Ana dilinin kurallarına hakim olan bireylerin yazma becerileri gelişir, diğer insanlarla daha iyi iletişim kurarlar, yabancı dil öğrenimini daha kolay gerçekleştirirler, dili kullanmadaki yanlışları azalır ve zihinsel becerileri gelişir (Ünal ve Şahinci (2011)).

Eğitim sistemimizin temelini oluşturan yapılandırmacı felsefeye göre dil bilgisi öğretimi ise yapılandırıcı dil bilgisi yaklaşımı olarak ifade edilir. Yapılandırıcı dil yaklaşımında dil bilgisi öğretimi amaç değil dil becerilerini geliştirmek için araç olarak görülür. Bu yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi öğrencilerin dil ve zihinsel becerini geliştirmek, anlamak ve anlamı aktarmak amacıyla yapılmalı ve temelde yararlı ve işlevsel olmalıdır (Güneş, 2013). Bu ise dil bilgisi kurallarını katı kurallar bütünü halinden çıkartmakla mümkün olacaktır (Çolak, 2013). Yapılandırmacılık temelinde uygulanan dil bilgisi öğretimi amaçları Demirel (2002: 114) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

1. Öğrencilerin bilinçaltı yapılarını bilinç seviyesine çıkarma ve bunları kullanım alanına getirme,
2. Dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratma,
3. Öğrencilerin bir iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlama.

Dil bilgisi öğretimi diğer becerilerle birlikte kazandırılmalıdır. Aksi takdirde öğretim doğallıktan ve işlevsellikten uzak olacaktır. Dil kuralları ezberletilmemeli sezdirilerek öğretilmelidir. Salt gramere dayalı dil bilgisi öğretimi hayattan kopuk olacaktır (Derman, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminde kurallar çeşitli etkinliklerle sezdirilir, dil merkezli iletişim ortamlarında faydalı şekilde işlenir ve dilin iletişim kurarak öğrenilmesi dolayısıyla dil bilgisi öğretiminde işlevsellik ön plana çıkar (Onan (2012)).

Dil bilgisi öğretiminin temel amacı bilinçaltında bulunan dil bilgisi kurallarını bilinç

seviyesine çıkarmak ve iletişim esnasında kullanılmasını sağlamaktır. Bu şekilde etkili iletişim sağlanmış olur (Sezer, Oğuzkan, Özdemir, Göğüş 1991).

Türkçe öğretim programında dil bilgisi konuları basitten karmaşığa ilerleyen bir yapıdadır ve konuların birbirleriyle ilişkilerine dikkat edilmiştir. Böylelikle programda dil bilgisi kazanımlarının sıralamasında aşamalılık ve öncelik sonralık ilkelerine dikkat edilmiştir.

Yapılandırmacı Yaklaşımla Dil bilgisi Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Yapılandırmacı yaklaşımla ders işleyen bir öğretmen geleneksel yöntemleri kullanan bir öğretmenden farklı olarak öğrencilere rehberlik eder. Akpınar ve Ergin'e (2005) göre yapılandırmacı yaklaşımla ders işleyen bir öğretmenin özellikleri şunlardır:

1. Öğrencileri çalışmaya teşvik eder ve onların bireysel farklılıkları ve gelişim özelliklerine önem verir.
2. Birbirleriyle iletişim kurmalarına olanak sağlayacak ve öğrenciyi aktif kılacak öğretim materyallerini kullanır.
3. Öğrenme öğretme sürecinde anlaşılır, sade şekilde akıcı bir dil kullanır.

Analiz, sentez yapmalarına olanak verir.

4. Hazır bilgiyi öğrencilere sunmak yerine bilgiye kendilerinin ulaşmalarını sağlayacak ortamlar oluşturur.
5. Öğrencilerin öğrenmeleri hakkında farkındalıklarının gelişmesine olanak sağlar ve diğer öğrencilerle iletişim halinde olmalarına destek olur.
6. Öğrencilerin merak duygusunu kuvvetlendirmeye yönelik etkinlikler yaparak onları araştırmaya, keşfetmeye teşvik eder. Süreci açık uçlu sorularla yönlendirir.
7. Öğrencileri değerlendirirken çağdaş değerlendirme yöntemlerini kullanarak sadece sonucu değil süreci değerlendirir.
8. Ders planı esnek ve yıllık planları takım çalışmasına olanak veren süreçleri içerir.

Temizkan (2012) yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi yapan öğretmenlerin derslerinde şu aşamaları dikkate almaları gerektiğini belirtir:

1. Kurallar örneklerle sezdirilmelidir. Cümle, paragraf ve metinlerden uygun örnekler bulunarak direkt kural öğretimi yapmak yerine kuralların kullanımının sezdirilmesi sağlanmalıdır.
2. Doğru kullanımı sezen öğrenciye tanımlar verilmelidir.
3. Öğrencinin öğrendiği kuralları etkinliklerle uygulaması sağlanmalıdır.

2005 yılında yenilenen programdan sonra eğitim felsefesinde kuramsal değişikliklerin yapılmasıyla uygulamada da değişikliklerin olduğu öngörülmüştür fakat yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğretmenler yapılandırmacı sistemin öğretim yöntemlerini yeterince kullanmamakta ya da çeşitli sebeplerden dolayı geleneksel yöntemleri tercih etmektedirler. Özellikle dil bilgisi öğretimi sadece anlatım yöntemiyle işlenmekte ve bilginin davranışa dönüştürülmesine önem verilmemektedir (Kaygusuz, 2006).

Onan (2012) ise dil bilgisi öğretiminde yaşanan sıkıntıların öğretmenlerin yeterince yönlendirilmemesi olduğunu belirtmiştir. Teorik bilgiye sahip öğretmenler bunu pratikte uygulayamamakta ve uygulama bilgisinin programda yeterince detaylandırılmadığını, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım temelli dil bilgisi öğretimi konusunda yönlendirmelere ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.

Dil bilgisi öğretiminde hala kural ve terim öğretimine ağırlık verilmektedir ve öğrenciler bu kuralları sadece çoktan seçmeli testlerde kullanmaktadırlar. Bilgileri sadece sınav odaklı öğrenen öğrenciler bu kuralları kısa sürede unutmakta ve zorunlu eğitimin ilk yıllarından son yıllarına kadar tekrarlanarak öğretilen dil bilgisi kuralları öğrencilerde bıkkınlık ve ilgisizlik yaratmaktadır (Karadüz, 2007). Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki yapılandırmacı yaklaşım temelli dil bilgisi öğretiminde çeşitli uygulama problemleri

yaşanmaktadır.

İş Birlikli Öğrenmenin Tarihçesi

İnsanlar varoluşlarından beri karşılaştıkları problemleri iş birliği yaparak çözmeye yoluna gitmiştir (Açıkgöz, 1992). Önceleri vahşi hayvan saldırılarından korunmak, doğal afetlerden kaçınmak için iş birliği yapmışlardır. Genel tanımıyla iş birliği; ortak bir problem çözümüne yönelik yardımlaşarak, birlikte çalışarak sorunların çözüme ulaştırılması yöntemidir (Taşdemir, 2004). Buradan yola çıkarak eğitim alanında da iş birliğine ihtiyaç duyulduğu görülmüş ve tarihe baktığımızda felsefe ve mantık alanlarında çalışan bilim insanları öncelikli olmak üzere bu savı destekleyecek söylemler olmuştur. Yunan felsefeci Seneca “Qui docet discet” yani “Öğrettiğin zaman iki kez öğrenmiş olursun.” diyerek eğitimde iş birliğinin önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde Quintillon ise I. yüzyılda en iyi öğrenmenin anlatarak, kişilerin birbirlerine öğretmesi tekniğiyle olduğunu; Johann Amos Comenius (1592-1679) ise etkili öğrenmenin bireylerin birbirleriyle öğretmesi ile gerçekleşeceğini söylemiştir (Johnson ve Johnson 1998, akt: Onur, 2003,12).

Uygulamaya geçildiğinde öğrenme yönteminin temelleri ilk kez 1900'lü yıllarda Dewey, Vygotsky, Slavin, Piaget, Bandura ve Kagan tarafından atılmıştır (Karadeniz, 2012). John Dewey'e göre demokrasi ile yaşamın temel ihtiyaçlarından biri de iş birliğidir. İşbirliği becerisi öncelikle okullarda kazandırılmalıdır ve sınıflar demokrasi düşüncesinin temelini atılacağı ortamlar olmalıdır. Öğrenciler okulda iş birliği yaparak ortak çalışma, birbirlerinin fikirlerini önemseme, alınacak kararlara katkıda bulunma, fikirlere saygı duyma becerilerine sahip olmayı öğrenir. Böylelikle geleceğin bireyleri olarak toplumu şekillendirirler. Toplumların gelecekte de okulda atılacak bu iş birliği ve dolayısıyla demokrasi bilincine bağlıdır (Johnson ve Johnson, Hovhannisyan ve Varrella, 2005).

Bununla birlikte 21. Yüzyılda bireyler, topluluklar, ülkeler, bölgeler arasındaki ekonomik, teknolojik, ekolojik ve politik bağılıklar vardır. Bu sistemin devam edebilmesi

için insanların ve insanın oluşturduğu grupların birbirleriyle iş birliği içerisinde çalışabilmesi gerekmektedir. Bu bağlılığın devam edebilmesi için iş birliği becerisinin bir sistem içerisinde öğretilmesi esastır. Okullar bu becerinin verilmesi için birincil ortamlar olabilir (Johnson, & Johnson, 2014).

Bu gelişmelerin sonucunda kökeni oldukça eskilere dayanan iş birliğinin bir sistem olarak ele alınması ihtiyacı sonucu geliştirilmiş ve günümüz aktif öğrenme yaklaşımlarından biri olan literatüre girmiştir (Şimşek, 2007).

İş Birlikli Öğrenmenin Kuramsal Temelleri

İş birlikli Öğrenme temelde üç kuramdan faydalanarak oluşturulmuştur. Bunlar: Davranışçı Kuram, Bilişsel Gelişim Kuramı ve Sosyal Gelişim Kuramı'dır. (Johnson ve Johnson, 1999b).

Öğrenmenin nasıl gerçekleştirildiği ile ilgili deneysel çalışmaların yapıldığı ilk kuram Davranışçı kuramdır (Erden, 2009: 70). Temsilcilerinin İvan Pavlov, Edward Thorndike olduğu davranışçı kurama göre insan davranışları ölçülebilir ve gözlenebilir. Öğrenme ölçülebilir davranışların klasik ve edimsel koşullanma yoluyla değiştirilmesi şeklinde gerçekleşir (Bacanlı, 2004). Klasik koşullanma yoluyla öğrenme tepkiyi oluşturan uyarıcıyla birlikte verilen nötr uyarıcının bir süre sonra tek başına verildiğinde tepkiye neden olması yoluyla oluşur (Yüksel, 2011: 219). Edimsel koşullanmada ise organizma önce tepki verir ardından bu tepkiye yol açan uyarıcı gelir. Edimsel koşullanmada bir davranış sonucunda olumlu bir durum ortaya çıkarsa davranışın tekrarlanma olasılığı artacaktır (Gündüz, 2011). İş birlikli öğrenmenin dayandığı temel kuramlardan biri olan davranışçı yaklaşımın iş birlikli öğrenme yöntemine katkısı ödül, güdüleme ve hedef belirleme yönüyle olmuştur. Davranışçı kurama göre ödül uyarıcı ve tepki ilişkisinin temel ögesidir. Hedefe ulaştıktan sonra alınan pekiştirici güdülenmeyi artırır. Thorndike'in edimsel koşullanma sürecine göre organizma aktif olduğunda ödül ve ceza yöntemiyle öğrenmeyi gerçekleştirir, öğrencinin öğrenmesi

kendi yaptığı davranışlar sonucunda olacaktır (Senemoğlu, 2013).

İş birlikli öğrenmenin temel aldığı bir diğer kuram ise Bilişsel Gelişim Kuramı'dır. Temsilcilerinin Jean Piaget ve Lev Vygotsky'in olduğu Bilişsel kurama göre öğrenme zihinsel süreçler sonucunda gerçekleşir. Bilgi, kavrama, sezme gibi zihinsel etkinlikleri barındırır (Sönmez, 2011). Piaget'e göre zihinsel gelişim 4 faktörden etkilenir. Bunlar: olgunlaşma, tecrübe, sosyal etkileşim ve dengelemedir (Charles, Akt. Ülgen, 2004). İnsanlar doğuştan 2 temel eğilim ile doğarlar. Bunlar örgütlenme ve uyum sağlamadır (Bacanlı, 2004). Örgütlenme düşünce ve eylemleri sistematik bir hale getirme işlemidir. Uyum sağlamada ise birey karşılaştığı durum karşısında eski şemalarını kullanmaya çalışır bu sürecin adı özümsemedir. Birey özümseme sürecinde eski şemalarla durumun açıklayamaması durumunda yeni duruma uyum sağlama yoluna gider (Piaget, 1928).

İş birlikli öğrenmenin temellerinden olan bir diğer kuram Sosyal Gelişim Kuramı'dır. Kuramın temsilcilerinden Vygotsky'a göre ise eğitim bilişsel gelişim için temel değil sosyokültürel bir aktivitedir. Ortaya attığı bir diğer kavram ise "Yakınsak Gelişim Alanı" kavramıdır. Bu kavram kişinin kendi kendine öğrenebilecekleri ya da kişisel olarak sağlayabileceği gelişim ile çevresi aracılığıyla ulaşacağı gelişim düzeyi arasındaki farkı ifade eder (Malatyalı ve Kaya 2010).

İş birlikli öğrenme ise tüm bu kuramlardan faydalanarak oluşturulmuş bir öğretim yöntemidir.

İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Faydaları

İşbirlikli öğrenmenin en önemli faydalarından biri her derste ve her yaş düzeyinde uygulanabilir olmasıdır (Sönmez, 2005). İş birlikli öğrenme öğrencilere çeşitli açılardan faydalar sağlamaktadır. Senemoğlu (2004) bu faydaları şu şekilde sıralamıştır:

1. İş birlikli öğrenme bireyin kendisini bir başkasının yerine koyabilmesine imkan tanıyarak empati yeteneğinin gelişmesine katkı sağlar.
2. Akademik açıdan başarısız öğrenciler iş birlikli öğrenme sayesinde problem çözme

becerileri kazanırlar.

3. İş birlikli öğrenme öğrencilerin dikkatlerini sürdürmelerine yardımcı olur ve motivasyon sağlar.
4. İş birlikli öğrenme yöntemini kullanan öğrenciler başkalarının fikirlerine saygılı olmayı öğrenir.
5. İş birlikli öğrenme sayesinde öğrencilerin kendilerine güvenleri artar. Grup içerisinde aktif rol alan ve kendi katkısının farkında olan öğrencilerin bu sayede öz benlik algıları gelişecektir.
6. İş birlikli öğrenmede grup sorumluluğu ön plana çıktığından öğrencinin kaygısının daha az olmasına sebep olur ve aktif olarak sürece katılmasına olanak sağlar.
7. İş birlikli öğrenme sayesinde öğrenciler kendilerini buldukları gruba ait hissederler.

Doymuş'a (2007) göre iş birlikli öğrenme öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Öğrencileri eleştirel düşünmeye sevk eder ve grup içi tartışmalar sürecinde kendi fikirlerini özgürce ifade edebilmelerine imkan tanır (NelsonLegall, 1992). Dolayısıyla öğrencinin sözlü iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Tezcan, Yılmaz ve Babaoğlu, 2005; Bershon, 1992). Bu sayede grup sürecinde etkin olan öğrenci konuyu daha iyi kavrar ve unutmaması daha zor olur (Özder, 2000).

İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Sınırlılıkları

İş birlikli öğrenmenin çok yönlü faydaları vardır ancak uygulama sırasında yapılan hatalar iş birlikli öğrenme tekniklerinin faydalarını sınırlılıklara dönüştürebilmektedir. İş birlikli öğrenme yöntemine ait teknikler de diğer yöntemler gibi öğretime ait sorunların çözülmesinde tek başlarına yeterli değildir (Açıkgöz, 1992).

Jolliffe (2007) iş birlikli öğrenme yönteminin sınırlılıklarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğrencilerin sözlü iletişim becerilerine sahip olmaması iş birlikli grupların aktif çalışmasını engelleyecektir. Sosyal ve duyuşsal becerilerin eksikliği olumlu bağımlılık

duygusunu zayıflatacaktır.

2. Öğrencilerin sosyal becerinin zayıf olması onları bireysel çalışmaya yönlendirecektir ve grubun birlikte çalışması gerektiğinden bu durum yüz yüze etkileşim ilkesini zedeleyecektir.
3. Öğretmenin iş birlikli öğrenmenin ilkeleri hakkında tam olarak bilgi sahibi olmaması/ilkelerin nasıl uygulanacağını bilmemesi ve süreci planlamaması sonucu iş birlikli öğrenme yöntemi amacına ulaşmayabilir.

İş birlikli öğrenmenin diğer sınırlılıkları arasında heterojen öğrencilerden oluşan gruplardaki bazı öğrencilerin diğer öğrencilerden daha baskın olmasıdır. Aktif olmayan ve süreç dışında kalan öğrenciler dışlanabilir (Yıldırım, 2011). Bu sadece birkaç üyenin aktif katılımını sağlayacak ve diğer öğrencilerin aktif öğrenmesini, sorumluluk almasını, öz saygı kazanmasını engelleyecektir. Benzer şekilde başarılı olan öğrenciler grup sürecine katılmaya hevesiz öğrenciler tarafından kullanıldıkları hissine kapılabilirler. Bu durum grubun başarısını etkilemenin yanında sosyal ilişkilere de zarar verebilir (Slavin 1991).

Grupların tamamının öğrenme hızının aynı olmaması ve bazı grupların araştırma sürecini diğer gruplardan önce bitirmesi de bir başka sınırlılıktır (Jacobs ve Hall, 1994).

İş Birlikli Öğrenme İlkeleri

Olumlu Bağımlılık

Olumlu bağımlılık grup üyelerinin grubun başarılı olması için kendisinin başarılı olması gerektiğinin farkında olup rekabet için değil birlikte başarmak için çalışma gayretinde olmasıdır (Panitz, 1999; Saban, 2004; Orlich, Hader, Callahan, Trevisan ve Brown, 2004). Olumlu bağımlılık ilkesi jigsaw tekniğini klasik küme çalışmasından ayıran en önemli ilkelerin başında gelmektedir (Özer, 2005; Açıkgöz, 1992). Geleneksel küme çalışmalarında öğrenciler kendi başarıları için çalışırken iş birlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden olan jigsaw tekniğinde grup başarısı için çalışırlar. Küme çalışmasının yarattığı olumsuz bağımlılık

bu teknikte yerini olumlu bağımlılığa bırakır. Başarı diğer grup üyelerinin de başarılı olmasına bağlıdır ve rekabet değil aidiyet vardır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

Olumlu bağımlılık için gerekli ortamın, araç ve gerecin sağlanması öğretmenin görevidir (Açıkgöz, 2006). Olumlu bağımlılığı oluşturmanın çeşitli yolları vardır. Olumu amaç bağımlılığı diğer tüm bağımlılıkların temelinde bulunan türüdür. Üyeler tüm üyelerin başarması durumunda öğrenme hedefinin gerçekleşeceğini farkında olurlar ve bu tür bir bağımlılık oluştururlar. Olumlu ödül bağımlılığında tüm grup üyeleri ortak amaç için çaba gösterir ve ortak ödüle sahip olur. Olumlu kaynak bağımlılığında her üye konuya dair tüm bilginin bir kısmına sahiptir ve ortak amaca ulaşmak için kaynakların birleştirilmesi şarttır. Olumlu rol bağımlılığı grup üyelerine amaca ulaşmak için verilen görevlerin birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olması durumunda oluşur. Olumlu kimlik bağımlılığı grubun bir kimliği olması durumunda oluşur. Ortak bir grup ismi, simgesi, şarkısı gibi. Çevresel bağımlılıkta grup üyelerinin çalışma ortamı ortak çalışmaya uygun şekilde dizayn edilmiştir ve birlikte çalışmak zorundadırlar.

Olumlu görev bağımlılığında grup üyeleri ortak amaca ulaşmak için aldıkları görevlerde birbirlerini tamamlamak durumundadırlar. Örneğin bir üye kendi görevini tamamladığında diğerinin de tamamlaması gerekir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

Yüz Yüze Etkileşim

Yüz yüze etkileşim iş birlikli öğrenme gruplarında grup üyelerinin iletişim kurarak birbirlerini cesaretlendirmesi, teşvik etmesi ve birbirlerine yardım etmeleri demektir (Saban, 2004). Akademik başarının yanında öğrencilerin sosyal becerilerini geliştiren yüz yüze etkileşim için öğretmenin de öğrencilerle iletişim halinde olması gerekir (Bilgin ve Geban, 2004; Karaca, 2005). Ortak amaca ulaşmak için çalışmalar yapan grup üyeleri sadece kendilerine verilen görevi yerine getirmek için sahip oldukları materyalle çalışırsa bu uygulama gerçek bir iş birlikli öğrenme uygulaması olmayacaktır (Açıkgöz, 2006).

Görevlerini yerine getirmek için çalışmalar yapan öğrenciler bu süreçte birbirleriyle tartışır, fikir alışverişinde bulunur ve bilgiye böylece ulaşmış olur. Diğer iş birlikli öğrenme ilkelerinden biri ve en önemlisi olan olumlu bağımlılık ilkesinin de oluşabilmesi için yüz yüze etkileşim şarttır. Öğrenciler bu ilke ile sözel ve sözel olmayan uyaranlarla iletişim kurarlar (Yılmaz, 2001). Bunun yanında sağlıklı bir iletişim kurularak yapılan öğrenme ve öğretme ortamları daha kalıcı olur. Bu ilkenin sağlanabilmesi için ideal olan küçük grup (2 ile 4 kişi arası) çalışmasıdır (Johnson ve Johnson, 1999). Çalışmanın yapılacağı ortamın fiziksel koşullarının da çalışmaya uygun olması sağlanmalıdır.

Yüz yüze etkileşimin sağlıklı olabilmesi için takım çalışması becerilerinin öğretilmesi gerekir (Johnson, Johnson, Holubec, 2016). Çünkü işbirlikçi öğrenmede öğrenciler birbirleriyle takım halinde çalışmanın yanında akademik olarak konuyu da birlikte öğrenmek durumundadırlar. Öğrencilerin takım halinde çalışmaları kullanılan işbirlikçi öğrenme yönteminin sağlıklı uygulanamaması ve görevlerini yerine getirememelerine sebep olur. Takım çalışması becerilerine sahip bir işbirlikçi öğrenme grubunun öğrenme kalitesi ve miktarı fazla olur. Öğrenciler ortak gayret göstererek birbirlerini tanır, güvenir, sağlıklı iletişim kurabilir, birbirlerini kabul eder ve destek olur ve çatışmaların çözümünde yapıcı olurlarsa işbirlikçi öğrenme tekniğine uygun bir grup olmuşlar demektir.

Bireysel Değerlendirilebilirlik

Gruptaki her üyenin ortak amaca ulaşmak için kendisinin de başarılı olması gerektiğinin bilincinde olması ve ortak amaca ulaşmak için üzerine düşen sorumluluğu taşımasıdır (Açıkgöz, 2011). Bireysel değerlendirilebilirlik ilkesinin tam olarak yerine gelmemesi durumunda grup üyeleri birbirlerinin emeklerini hak etmeden alacaklar ve kendi sorumlu oldukları kısmın grubun diğer üyeleri tarafından öğrenilememesine sebep olacaklardır (Johnson, Johnson, Holubec, 2016). Bireysel değerlendirilebilirliği yapılandırmanın çeşitli yolları vardır. Bunlar:

1. Grubun üye sayısını az tutarak grup üyelerine düşen sorumluluğun artmasını sağlamak.
2. Grup üyelerinin her birine kişisel testler uygulayarak alıştırma yapmalarını sağlamak.
3. Grupla ilgili bilgileri ve raporları rastgele öğrenci seçerek almak.
4. Her grubu ve grupların tüm üyelerini iyi gözlemleyip gözlem sonuçlarını kayıt altına almak.
5. Tüm gruplardan anlama düzeylerinin tespitini yapması için denetim yapacak bir öğrenci seçmek.
6. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri başka grup üyelerine öğretmelerini sağlamak.
7. Grup üyelerinin grubun diğer üyelerinin ödevlerine yardımcı olmalarını sağlamak.
8. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri bir başka problem durumunda kullanarak problemi çözüme yolunu keşfetmelerini sağlamak.

İş birlikli öğrenme gruplarının değerlendirilmesinde her grup üyesinin ne kadar sorumluluk aldığını ve sürece ne derece katkıda bulunduğunu saptamak için bireysel değerlendirme yapmak esastır (Stahl, 1994). Üyeler önce kendi öğrenme sorumluluklarını daha sonra diğer üyelerin öğrenme sorumluluklarını almazlarsa bu uygulamada gerçek bir iş birliği olmayacaktır. Grubun sorumluluğunu alan öğrenciler öğrenme sürecinde daha aktif olacaklardır. Aktif olarak öğrenme sürecine katılan öğrenci aynı zamanda öğretme pozisyonunda olduğu için edindiği kazanım daha kalıcı olacaktır ve performansında artış gözlenecektir (Orlich vd, 2004).

Bireysel değerlendirme yapılan işbirlikçi öğrenme grupları grup değerlendirilmesi yapılan işbirlikçi öğrenme gruplarından daha başarılı olmaktadır (Hooper, Ward, Hannafin ve Clark 1989).

Küçük Grup Becerileri

Sosyal beceriler işbirlikçi öğrenme gruplarındaki üyelerin akademik bilginin yanında iletişim becerilerine de sahip olması anlamına gelmektedir (Açıkgöz, 2003; Saban, 2004). İşbirlikçi öğrenme grupları uygulamanın doğası gereği etkili iletişim kurmayı gerektirir (Saban, 2004). Üyeler gerektiğinde diğer arkadaşlarına liderlik etmek, belli durumlarda karar vermek, çatışma durumlarında çatışma yönetimi becerilerini akademik bilgiler kadar kullanmak durumundadırlar. İşbirlikçi öğrenmenin amaçlarından biri de sosyal becerileri kullanmaktır ve bu becerilerin öğretimine de akademik becerilerin öğretimi kadar önem verilmelidir (Açıkgöz, 1992). Öğrenciler işbirlikçi öğrenme tekniklerinin uygulanışı sırasında iletişim becerilerini kullanmayı öğrenirler ve bu becerileri sosyal yaşamlarında ve ileride atılacakları meslek hayatlarında da kullanırlar (Orlich vd, 2004).

Grup üyeleri birbirlerini tanımalı ve birbirlerine karşı güven duygusunu geliştirebilmeli, iletişimde açık olmalı, birbirlerini destekleyerek kabul etmeli, çatışma yaşadıklarında konuyu iletişim becerilerini kullanarak çözebilmelidirler.

İşbirlikçi öğrenme gruplarına ihtiyaç duyacakları takım becerilerini öğretmek için:

1. Bireyler arası ve grup becerilerini,
2. Takım çalışması becerilerini öğretmek gerekir.

Öğrencilere ekip çalışmasını öğretmek için:

Birinci basamak: Öğrencilerin takım çalışmasına ihtiyaçları olduğunu görmelerini sağlamaktır.

İkinci basamak: Hangi becerileri öğreneceklerini, bu becerileri ne zaman ve ne şekilde kullanılacaklarını öğretmektir. Sözlü ve sözlü olmayan ifadeleri etkili iletişim için kullanabilmeleri sağlanmalıdır.

Üçüncü basamak: Beceriye yapabilmeleri için cesaret vermek, alıştırma yapmalarını sağlamaktır. Bunun için grup üyelerine belli roller verilir ve her üyeye sorumluluğu olduğu

hissettirilmelidir.

Dördüncü basamak: Her üyeye beceriyi ne derece etkili kullanabildiğine dair geri bildirimde bulunmak ve beceriyi bir dahaki sefere daha iyi nasıl kullanabileceğini öğretmektir.

Beşinci ve son basamak ise öğrenciye benzer roller vermeye devam ederek kazanma aşamasında olduğu beceriyi alışkanlık düzeyine gelinceye kadar alıştırmalarla pekiştirmektir (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016).

Grup Sürecinin Değerlendirilmesi

İş birlikli öğrenme yöntemini uygularken önemli olan bir diğer ilke grup sürecinin değerlendirilmesidir. Bu ilke süreç sonuna gelindiğinde grup üyelerinin bilgiye ulaşma yolunda yaptıkları çalışmaların ne derece faydalı olduğunu, karşılaştıkları engellerin tespiti ve giderilmesi, birbirleriyle iletişim kurarak öz değerlendirilmenin yapılması anlamına gelir (Huss, 2006). Grup olma bilincinin sağlanması ve uygun değerlendirilmenin yapılması başarıyı arttıracaktır (Açıkgöz, 1992). Öğretmen Öğrencilerin grup çalışmalarına katılımları konusunda aldıkları dönütlerin yeterli olup olmadığını kontrol etmelidir (Johnson ve Johnson, 1999).

İş Birlikli Öğrenme Teknikleri

İş birlikli öğrenme yönteminin birbirinden farklı uygulamaları olan birçok alt tekniği vardır. Tekniklerin çeşitlilik gösterme sebebi öğrenci sayısı, sınıfın fiziki ve sosyal yapısı, uygulanacak derse ve konuya uygunluk olarak sıralanabilir (Şimşek, 2007). Bu teknikler aşağıda sıralanmıştır.

1. Birlikte Öğrenme Tekniği
2. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği (ÖTBB)
3. Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB)
4. Takım Oyun Turnuva (TOT)

5. İşbirliği İşbirliği
6. Birleştirilmiş İş birlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği (BİOK)
7. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim (BSBÖ)
8. Grup Araştırması Tekniği
9. Ayrılıp Birleşme (Jigsaw) Tekniği

Bu çalışmada uygulanan teknik olan Jigsaw tekniğine değinilecektir.

Jigsaw Tekniği

İlgili alanyazında değişik adlandırmaları olan teknik İngilizce'de ‘‘Jigsaw’’, Türkçe'de ‘‘Jigsaw’’ (Şimşek, Doymuş ve Karaçöp, 2009; Arslan, 2012), ‘‘Birleştirme’’ (Sönmez, 2005; Avşar ve Alkış, 2007) veya ‘‘Ayrılıp Birleştirme’’ (Yıldırım ve Girgin, 2012; Ünlü ve Aydın, 2011) terimleri kullanılmaktadır.

Eliot Aronson ve çalışma arkadaşları tarafından ilk kez uygulanan Jigsaw tekniği 1978'de geliştirilmiştir (Hedeen, 2003 akt: Doğru ve Ünlü, 2012). Eliot Aronson ve arkadaşlarının bu tekniği bulmalarındaki ilk amaç etnik ilişkilerin çalıştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda farklı ırklara mensup öğrencilerden takımlar oluşturulmuş ve öğretim materyalini parçalara bölerek çalışmalarına imkan sağlanmıştır. Çalışma sonunda tüm öğrencilerin tüm konulardan sorumlu oldukları bilgisinin verilmesi ile birlikte öğrenciler birlikte çalışmışlar ve iş birliği yapmışlardır. Çalışma sonunda öğrenciler arasındaki etnik ilişkilerin geliştiği ve birbirlerine karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür (Aronson and Patnoe 2011). Daha sonraları sınıf içi ilişkiler, akademik başarı tutum gibi konularda Jigsaw tekniğinin etkililiği araştırılmıştır.

Jigsaw tekniği öğrenci merkezli bir teknik olması sebebiyle öğrencinin süreçte aktif rol almasına imkan verir. Aktif olan öğrenci süreçten daha fazla keyif alacaktır. Jigsaw tekniğinin sadece sosyal becerileri geliştirdiği düşünülmemelidir. Araştırmalar göstermektedir

ki Jigsaw tekniği konuyu öğrenmelerinin yanında onlara uygulama imkanı sunarak bilginin kalıcı olmasına da etki etmektedir. Jigsaw tekniği süreçteki uygulamalar aracılığıyla bilgileri yapılandırmalarına, süreçte aktif rol almalarına, temel dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Glasgow ve Hicks, 2003).

Jigsaw gruplarının üye sayıları hakkında ortak bir fikir yoktur. Aronson ve Patnoe (2011) 56 kişilik gruplar önermektedir. Üye sayısının az olması grup içi öğretim materyalinin ve sorumluluğun artmasına ve bıkkınlığa sebep olabileceken çok olması ise grubun yönetilmesini güçleştireceği için yüz yüze etkileşim ve etkin katılım ilkelerinin etkin şekilde uygulanmasını güçleştirecektir. Oluşturulan gruplarının yapısının heterojen olması gerekir (Türkmen ve Yamık, 2015). Cinsiyet, ırk, sosyokültürel yapı, akademik başarı, tutum vb. açılardan farklı öğrencilerin bulunduğu gruplar oluşturulmalıdır. Çünkü Jigsaw tekniği yapı itibariyle farklı özelliklere sahip bireylerin birbirlerinin eksiklerini tamamlamak ve ortak bir bağlılık için birlikte çalışmaları üzerine kurgulanmıştır.

Konu dağıtımı aşamasına geçildiğinde öğretmen bu süreci iyi planlamış olmalıdır. Öncelikle öğretim materyalinin tamamı öğrencilere dağıtılır sonrasında materyalde bulunan kazanımlar, kazanımların günlük hayattaki geçerliliği, nasıl çalışmaları gerektiği, hazırlayacakları raporda ne gibi noktalara dikkat edilmesi gerektiği açıklanmalıdır. Son olarak öğretim materyali grup üyelerinin sayısına ve materyalin özelliklere göre parçalara bölünür ve öğrencilere dağıtılır (Kılınc ve Güven, 2015). İş birlikli öğrenme gruplarında bulunan üyelerin birbirinden farklı özelliklere sahip olması dolayısıyla materyal dağıtımı yapılırken öğrencilerin kişisel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Akademik başarı açısından daha az yetenekli öğrencilere öğrenmekte zorlanmayacakları materyaller verilmelidir. Grup üyelerine başarabilecekleri görevlerin verilmesi motivasyonları üzerinde olumlu etki yaratacak ve çalışmaya daha istekli katılmalarına yol açacaktır (Kılınc, 2013).

Uzmanlık gruplarının oluşturulması aşaması ev gruplarında dağıtılan konuların diğer gruplarda da aynı materyali almış grup üyeleriyle ayrı bir uzman grubu oluşturularak tek konu üzerinde ayrıntılı olarak çalışması ve o konu üzerinde uzmanlaşması yoluyla olur. Uzmanlık gruplarındaki üyeler birbirlerine yardımcı olarak uzmanlık grubu üyelerinin konuyu tam olarak öğrenmesine destek olur (Kılınc ve Güven, 2015). Konunun karmaşık yönleri, anlaşılmayan kısımların tartışılması ve açıklığa kavuşturulması aşamaları izlenir. Uzmanlık grubundaki üyelerin de birbirinden farklı özelliklere sahip olması sebebiyle hızlı öğrenen öğrencilerin diğer öğrencilere aktif şekilde yardımcı olmasına olanak tanır.

Konuyu tüm üyelerin öğrenmesinin ardından konunun nasıl öğretilbileceği üzerinde tartışmalar yapılır. Uzmanlık grupları sayesinde geleneksel öğretim yöntemlerin uygulandığı sınıf ortamının sıkıcılığından uzaklaşmış olur. Öğrencilerin sosyalleşmesine olanak sağlaması açısından olumlu bir süreçtir (Kılıç, 2013). Aronson ve Patnoe'ye (2011) göre uzmanlık gruplarında çeşitli sorunlar yaşanabilmektedir. Bu sorunların yaşanmasının nedeni bu grupların kısa süreli gruplar oluşu ve dolayısıyla takım bilincinin yeterince oluşmamış olmasıdır.

Uzmanlık gruplarının konuyu çalışmasının ardından öğrenciler ilk aşamada oluşturulan Jigsaw gruplarına geri dönerler. Uzman oldukları konularla ilgili sırayla sunumlarını yaparlar. Bu aşamada grup üyelerinin çeşitli teknikler kullanarak, etkili dinleme yaparak, sorular sorarak sunumlara aktif olarak katılması gerekir. Sunumların tamamlanmasıyla birlikte öğrenciler materyalin tamamında bulunan anlaşılmayan kavramlar, açıklığa kavuşturulamamış konular hakkında tartışırlar. Bu sayede eksik veya yanlış öğrenmeler de engellenmiş olur (Kılıç, 2013).

Süreç sonunda konunun tamamını kapsayan bir izleme testi uygulanır ve bu testten elde edilen puanlar bireysel olarak değerlendirilerek not verilir (Sharan, 1980; Slavin, 1988 Akt: Senemoğlu, 1997, s. 510).

Jigsaw tekniklerinin tamamının mantığı temelde aynıdır. Uygulama aşamasında birtakım farklılıklar görülmektedir (Avcı ve Fer, 2004). Bu farklılıkların sebebi tekniğin gelişimine katkı sağlamak, farklı ders ve konularda uygulanabilirliğini arttırmak olabilir.

Tablo 2
Jigsaw II, Jigsaw III ve Jigsaw IV'ün Karşılaştırılması

	Jigsaw II	Jigsaw III	Jigsaw IV
1			Öğretim
2	Uzmanlık konuları uzman gruplarına atanır.	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
3	Gruplar ana takımlarına dönmeden önce uzmanlık konuları ile ilgili sorulara cevap verirler	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
4			Uzmanlık gruplarına uzmanlık materyalleri ile ilgili sınav yapılması
5	Öğrenciler bilgilerini takım arkadaşlarıyla paylaşmak için ana gruplarına geri döner	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
6			Materyalin tamamı ile ilgili sınavın yapılması
7		Gözden geçirme süreci	Jigsaw III ile aynı
8	Bireysel değerlendirme ve puanlama	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
9			Değerlendirme sonucu ihtiyaç duyulan materyalin tekrar öğretimi

(Holiday, 2002'den alıntı)

Jigsaw I Jigsaw (Aronson, vd. 1978) Jigsaw II Slavin (1986) tarafından, Jigsaw III Stahl (1994) tarafından, Jigsaw IV Holliday (1995) tarafından, Reverse (ters) Jigsaw Hedeem (2003) tarafından ve Konu Jigsawı Doymuş (2007) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmaya konu olan Jigsaw IV tekniği ayrıntılı olarak incelenecektir.

Jigsaw IV Tekniği

1. *Asıl Grupların Oluşturulması:* Öğretmen rastlantısal olarak 37 kişilik gruplar oluşturur. Grupların oluşturulmasında öğrencilerin başarı, yetenek, cinsiyet bakımından heterojen olmasına dikkat edilmelidir. Öğrencileri güdülemek ve grup aidiyeti duymalarını sağlamak amacıyla grupların kendine bir grup adı seçmeleri istenir.
2. *Konunun Kısaca Verilmesi:* Öğretmen öğrencilerin dikkatini çekebilmek için öğrencilere konu ile ilgili bir sunum yapabilir, video izletebilir farklı öğretim tekniklerini kullanarak konuyla ilgili farkındalık yaratabilir.
3. *Uzmanlık Gruplarının Oluşturulması:* Öğretmen öğrenilecek konuyu bölümlere ayırır. Bu bölümler gruplardaki öğrenci sayısı kadar olmalıdır. Öğrenciler diğer gruplarda bulunan ve kendi konularını almış diğer öğrencilerle bir araya gelirler ve uzmanlık grupları oluştururlar.
4. *Uzmanlık Grubu Mini Sınavlarının Yapılması:* Uzmanlık grupları kendilerine verilmiş konuyu çalışırlar. Uzmanlık derecelerinin ölçülmesi için kendi konularından mini bir sınav olurlar. Öğrencilerin konu hakkında eksik kaldıkları, kavram yanılgıları yaşadıkları noktaları öğretmen açıklar.
5. *Öğrencilerin Asıl Gruplarına Dönmesi:* Öğrencilerin konuyu tamamen öğrenmesinin ardından tüm öğrenciler asıl gruplarına geri dönerler. Kendi konularını grup arkadaşlarına sunar, konu hakkında soruları yanıtlar ve mini tartışmalar yaparlar.
6. *Asıl Grupların Mini Sınavlarının Yapılması:* Uzman gruplarından dönen öğrencilerin sunumlarının etkili olup olmadığını ve tüm öğrencilerin öğretilen materyalin tamamını öğrenip öğrenmediğini ölçmek üzere öğretim materyalinin tümünden mini sınavı yapılır. Sınav sonuçlarına göre konunun anlaşılmayan kısımları öğretmen tarafından tekrar sunulur.
7. *Bireysel Ölçme ve Değerlendirme:* Uygulamanın bitmesiyle öğrencilerin tamamı öğretim materyalinin tümünden yapılan bireysel sınavı cevaplarlar. Sınav sonuçlarına göre eksik kalan kısımlar olursa konu öğretmen tarafından tekrar açıklanır (Holliday, 2000).

Tutum

Tutum kelimesi Türk Dil Kurumu tarafından kavram olarak ‘‘tutulan yol, tavır’’ olarak tanımlanmıştır (TDK, 2019). Kişilerin bir davranışı sergilerken başarılı olabilmeleri için önce o davranışı yapma konusunda istekli olmaları gerekir. Hazır hissetmeleri için de gereken etkenlerin başında tutum gelir. ‘‘Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, güdü ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir’’ (İnceoğlu, 2000). Demirel (2005) tutumu bireyin insanlar, objeler, olaylar ve durumlar karşısında belli davranışlar sergilemesine yol açan ve öğrenme yoluyla kazanılan eğilimler olarak tanımlamıştır.

Tutumun gözlenmesi mümkün değildir ve olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilmektedir (Ateş 2008:43). Tutumları ölçebilmenin yolu kişilerin davranışlarının analiz edilmesidir. Bu davranışlar izlendiğinde görülecektir ki tutumlar çeşitli yönlerde, yoğunluklarda ve boyutlarda olabilir. Birey durumlar karşısında hoşlanma, kızma, şaşırma vb tepkiler verebilir. Tutumun ne şekilde, ne yoğunlukta ve ne yönde olduğu bireyin davranışlarına etki eder ve davranışlarını şekillendirir (Özgüven, 1994). Buradan yola çıkarak bireyin tutumunun kendisine sağladığı yarar ve zarara göre ortaya çıktığı ve şekillendiği söylenebilir. Elde edilen fayda ya da zarar tutumun hangi yönde olacağını etkilemektedir (İnceoğlu, 2000).

Tutum, bireyin bir şeye karşı ilgi ve merakını uyandırabildiği için sadece öğrenme sürecinin başarılı olup olmamasını değil aynı zamanda öğrenme tarzının seçilmesini yani bilişsel stratejilerin kullanımını da etkiler (Atasoy 2002, s. 68).

Biliş ve Biliş Ötesi Farkındalık

İlgili çalışmalara bakıldığında İngilizcede ‘‘metacognition’’ olan kavramın Türkçe alan yazında üst biliş (Topçu, 2007; Yıldız ve Ergin, 2007), bilişüstü (Aydın ve Ubuz, 2010)

biliş ötesi (Demirel ve Turan, 2010) kavramlarıyla karşılık bulmuştur.

Biliş kişinin olayları algılaması, hatırlaması durumlarında oluşan zihinsel faaliyetlerken (Cüceloğlu, 1997) Biliş ötesi farkındalık bir şeyi öğrenirken onu anlamaya hazır olmanın yanında, nasıl öğreneceğini bilme olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2004).

Weinsten ve Mayer biliş ve biliş ötesi farkındalık kavramlarını açıklarken bilişin bilginin işlenmesi sırasında ilerleyen süreç olduğunu biliş ötesi farkındalığın ise öğrencinin bilgiyi işleme süreci hakkındaki bilgisi olduğunu belirtmiştir (Akt. Namlu, 2004).

Biliş ötesi kavramı ilk olarak Flavell tarafından tanımlanmıştır. Biliş ötesini kişinin bilişsel işlemlerinin ya da bu süreçteki herhangi bir şey hakkında sahip olduğu bilgi, başka bir deyişle kişinin nasıl öğrendiğine yönelik sahip olduğu bilgi olarak tanımlamıştır (Flavell, 1979 Akt. Baykara, 2011). Kuhn ve Dean (2004) biliş ötesini bireyin düşünceleri ve düşünme süreci hakkındaki bilgisi olarak ifade etmiştir. Bu farkındalığa sahip kişi öğrenme süreciyle ilgili birtakım stratejiler geliştirebilir. Bunun yanında biliş ötesi farkındalık kişinin sadece akademik başarısını arttırmaz aynı zamanda kişisel ve sosyal hayatı üzerinde de oldukça etkilidir.

Drmrod, (1990, akt. Güven ve Belet, 2010) biliş ötesi farkındalığı gelişmiş öğrencilerin şu özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir:

1. Tamamlaması gereken öğrenme görevlerinin farkında olması,
2. Hangi öğrenme yönteminin daha etkili olduğunu bilmesi ve seçmesi,
3. Öğrenmesi gereken bilgi için hangi strateji ile başarılı olacağını farkında olması,
4. Uygun stratejiyi seçerek etkili şekilde kullanması,
5. Öğrenme sürecinin ve aldığı çıktılarının farkında olması,
6. Daha önce edindiği bilgilerin geri çağırılmasında hatırlama stratejilerini bilerek kullanması.

Biliş ötesi öğrenme bir beceridir ve öğrenci bu beceri sayesinde öğrendiği bilgidan anlam çıkarır. Bu beceriye sahip olabilmesi için düşünce sisteminin, kullandığı öğrenme stratejilerinin farkında olmalı ve bunları bilinçli ve etkin şekilde kullanabilmelidir (Akın 2006, s.43). Biliş ötesi öğrencinin öğrenme sırasında yaşayan algılama aksaklıklarının bilincinde olması açısından da önemlidir. Çünkü öğrenci bu aksaklıkların farkına varırsa o konuda ne yapacağını bilir ve bunu değiştirir (Akın, 2006).

Birey hayatın ilk yıllarından itibaren birtakım bilgilere maruz kalır. Bunların bazıları sürekli kullanılarak sistematikleşir ve süreklilik kazanır. Bazıları ise zaman zaman kullanılır ya da unutulur. Örgün eğitim süreci bittiğinde kişinin sadece eğitim süresince öğrendiği bilgileri kullanması yeterli olmayacaktır. Çünkü hem kişisel hem toplumsal olarak salt bilgiyi alıcı konumda olan bir bireyin faydalı olması mümkün değildir. Bu tip bireyler sürekli yönlendirilme ihtiyacı hissederler. Bireylerin pasif alıcılar olmaması için öğrenmeyi öğrenen, eleştirel düşünen, merak eden, kendi planlarını oluşturabilen, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerisine sahip, problem çözebilen, edindiği bilgileri günlük hayatta kullanan kişiler olmalıdırlar ve bu şekilde yetiştirilmelidirler (Gelen, 2003). Öğrencilerin ise bu bilgiyi işleyen ve düşünme süreçlerinin farkında olan bireyler olmaları için biliş ötesi farkındalıklarının küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi gerekir.

Biliş ötesi'nin ana unsurları biliş ötesi bilgi ve biliş ötesi kontrol/düzenlemedir (Akın, 2006, s.114).

Biliş Ötesi Bilgi

Biliş ötsinin unsurlarından biri biliş ötesi bilgidir. Biliş ötesi bilgi kişinin kendi bilişi hakkında bilgisi olarak tanımlanır. Bireyin kullandığı zihinsel süreçleri tanınması, bilgileri ve inançları, yapabilme kapasitesinin sınırlarını bilmesi, hangi süreçlerde hangi teknikleri kullanması gerektiği bilgisine sahip olması biliş ötesi bilgi olarak tanımlanır (Özsoy, 2007, s.15).

Brown (1987) biliş ötesi bilgiyi (metacognitive knowledge); açıklayıcı bilgi (declarative knowledge), prosedürel bilgi (procedural knowledge), durumsal bilgi (conditional knowledge) olmak üzere üçe ayırmıştır.

Açıklayıcı Bilgi

Açıklayıcı bilgi kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olması olarak açıklanabilir Derry (1989). Öğrencinin verilen problemi çözüp çözemeyeceği hakkındaki bilgi açıklayıcı bilgi olarak tanımlanabilir. Açıklayıcı bilgi kısaca kişinin kendi yeterlilik kapasitesinin farkında olmasıdır (Schraw, 1998).

Prosedürel Bilgi (Yordam Bilgisi)

Öğrencinin sahip olduğu strateji bilgisidir. Kişi öğrenme sürecinde hangi strateji ve yöntemleri kullanacağı hakkında bir bilgiye sahipse bu bilgi prosedürel bilgi olarak tanımlanır (Carrell, Gajdusek, ve Wise, 1998). Türkçe dersinde fiilde kip konusunu öğrenen ve görselleştirilmiş bilgileri daha kolay hatırladığı bilgisine sahip olan bir öğrencinin fiiller konusunda bir kavram haritası hazırlayarak konuyu öğrenmek için kavramsallaştırma tekniğini kullanması bu bilgi türüne örnek verilebilir.

Durumsal Bilgi

Açıklayıcı ve prosedürel bilginin her ikisinin aynı anda kullanılması olarak tanımlanabilir. Bireyin işin nasıl yapılacağını bilmenin yanında iş için kendi kapasitesinin yetip yetmeyeceğini de bilmesidir (Özsoy, 2007, s.15).

Biliş Ötesi Düzenleme

Bilişin düzenlenmesi öğrenme sürecinin kontrol edilmesine olanak sağlayan etkinliklerdir. Bilişin düzenlenmesi izleme ve kontrol olmak üzere ikiye ayrılır (Christoph, 2006). İzleme süreci biliş ötesi bilgilerin kullanımında öğrenmenin değerlendirilmesi sürecidir. Kontrol ise gerektiğinde öğrenme sürecine müdahale etmeyi içerir.

Bireylerin sahip oldukları bilgileri hayatta kullanabilmelerine olanak tanıyan süreçleri

içeren biliş ötesi düzenleme üç beceriye ayrılır. Bunlar planlama, izleme ve değerlendirmedir (Jacobs ve Paris, 1987).

Planlama:

Duruma uygun strateji ve yöntemin seçimi, kaynak tarama bilgisi, görev sıralaması ve dağılımı, zaman yönetimi ve ön bilgilerin hatırlanmasını içerir. Okuma öncesi stratejiler buna örnek olabilir.

İzleme:

Öğrenme süreci sırasında kişinin kendi davranışlarının farkında olmasıdır. Kişi süreç içerisinde performansını izler, işin zor mu kolay mı olduğunu analiz eder, kavrayıp kavramadığını yordar, kullandığı öğrenme stratejilerinin verimliliği hakkında değerlendirmelerde bulunur (Schraw & Moshman, 1995).

Değerlendirme:

Kişinin kendi öğrenme sürecini, kullandığı stratejilerin verimliliğini, kendi performansını incelemesi ve bir yargıya varması sürecidir (Schraw & Moshman, 1995).

Alanyazın

Alan yazın incelendiğinde iş birlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı birçok çalışma vardır. Kardaş ve Cemal (2015)'in yaptığı 2000-2014 yılları arasını kapsayan metaanaliz çalışmasında iş birlikli öğrenme tekniklerinin kullanıldığı 46 çalışma belirlenmiştir. Bu çalışmaların 43'ünde iş birlikli öğrenme tekniklerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı, 3 çalışmanın ise iş birlikli öğrenme tekniklerinin akademik başarı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı görülmüştür. Aynı araştırmada derse ve uygulamaya yönelik tutumların incelendiği araştırmalara bakıldığında 15 çalışma belirlenmiş ve bu çalışmaların 14'ünde iş birlikli öğrenme tekniklerinin kullanıldığı çalışmaların öğrencilerin tutumunu olumlu yönde etkilediği 1 tanesinin ise tutum üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin iş birlikli uygulamalara karşı görüşlerinin incelendiği 16

çalışmanın tamamında öğrencilerin olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Çalışmalarda kullanılan iş birlikli öğrenme tekniklerinin sıklığına bakıldığında; Birlikte Öğrenme Tekniğinin 17, karma tekniklerin 10, Jigsaw tekniklerinin 10, Çoklu zeka destekli iş birlikli öğrenme tekniklerinin 3, Takım Oyun Turnuva tekniğinin 2, Grup Araştırması tekniğinin 1, İkili Denetim Tekniğinin 1, Akademik Çelişki Tekniğinin 1, Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon tekniğinin 1 kez kullanıldığı saptanmıştır. İş birlikli öğrenme teknikleriyle çalışılan dil becerileri ise; okuma becerisi 14, yazılı anlatım becerisi 12, dil bilgisi 10, konuşma becerisi 3, dinleme becerisi 3 adettir.

Sönmez (2005)'in bilgisayar okuryazarlığının öğretilmesinde iş birlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerine etkisini incelediği araştırması 33 deney, 22 kontrol grubu olmak üzere toplam 55 6.sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Kontrol grubunda geleneksel yöntem deney grubunda ise Jigsaw tekniği uygulanmıştır. Araştırma sonuçları akademik başarı açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkartmıştır. Öğrenilenlerin kalıcılığı açısından incelendiğinde ise iki grubun araştırma sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Özdemir (2014)'in yabancı dil öğretiminde “Öz Düzenlemeli Öğrenme” yönteminin ve iş birlikli öğrenme tekniklerinden biri olan “Jigsaw IV (Ayrılıp Birleşme IV)” tekniğinin, öğrencilerin yeni bir dil bilgisi (grammar) yapısını öğrenme becerileri ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelediği çalışması İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan 40 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada deneysel yöntemler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak iki grup üzerinde 5 hafta süresince yürütülen çalışmada deney grubundaki öğrencilere Jigsaw IV tekniği uygulanırken kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel yöntemlerle öğrenim uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak başarı testi, İngilizce Dersine Yönelik tutum Ölçeği, ve görüşme formu kullanılmış ve ön son test

olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda Öz Düzenlemeli Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu, tutumları üzerinde ise anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek (2007) genel kimya dersinde yer alan çözeltiler ve kimyasal denge ünitelerinin öğretimi sürecine katılan üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve üniteler içerisinde yer alan konuların tanecikli yapıda öğrenilmesi üzerine Jigsaw ve Birlikte Öğrenme tekniğinin etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışması üniversite 1. Sınıfta okuyan 182 Fen Bilgisi öğretmeni adayı öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre çözeltiler ünitesi özelinde Jigsaw tekniğinin geleneksel öğrenme ve Birlikte Öğrenme tekniğine göre akademik başarıyı artırma açısından daha etkili olduğu, kimyasal denge ünitesinde ise Jigsaw ve Birlikte Öğrenme tekniklerinin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek, Doymuş ve Karaçöp'ün (2009) iş birlikli öğrenme yönteminin uygulanmasında kullanılan Jigsaw ve Birlikte Öğrenme teknikleri ile Geleneksel Öğretim yönteminin, üniversite öğrencilerinin demokratik tutumlarının gelişimine olan etkisini tespit etmek amacıyla yapmış oldukları çalışma 116 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Deney grubuna Jigsaw ve Birlikte Öğrenme teknikleri uygulanmıştır. Genel kimya dersinin iki farklı ünitesinin öğretiminin yapıldığı çalışmada araştırma gruplarına 8 hafta süreyle öğretim gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Demokratik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda demokratik tutum kazanma açısından Jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin uygulandığı sınıflarla geleneksel yöntemlerin uygulandığı sınıflar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Kılınç'ın (2014) ilköğretim 8.sınıf Fen ve Teknoloji dersi "Asitler ve Bazlar" konusunda iş birlikli öğrenme yönteminin (Jigsaw tekniği) öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisini incelemek üzere yapmış olduğu deneysel çalışma

55 öğrenci ile yürütülmüştür. Rastgele olarak gruplandırılan öğrencilerden deney grubuna Jigsaw tekniği ile öğretim yapılırken kontrol grubunda düz anlatım ve soru cevap yöntemleri ile öğretim yapılmıştır. 4 hafta süren çalışmada veri toplama aracı olarak başarı testi ve Jigsaw Görüş Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma sonucunda Jigsaw tekniğinin 8.sınıf Fen ve Teknoloji dersi "Asitler ve Bazlar" konusunda etkili olduğu, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Maden'in (2011) Jigsaw I tekniği ile geleneksel öğretim yöntemlerinin Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerisi akademik başarılarına ve hatırd tutma düzeyleri üzerine etkisini araştırdığı çalışma da geleneksel öğretimle Jigsaw tekniğini karşılaştıran deneysel bir çalışmadır. Araştırma Türkçe öğretmeni adayı 70 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Kontrol grubuna geleneksel öğretimle uygulama yapılırken deney grubuna Jigsaw tekniği ile öğretim yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrenme stillerini tespit etmek amacıyla Kolb Öğrenme Stili Envanteri, Yazılı Anlatım Başarı Testi, Jigsaw tekniğine yönelik görüşlerin tespiti için ise Öğrenci Görüş Formu uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda yazılı anlatım becerilerinin öğretiminde akademik başarı ve hatırd tutma açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir fakat öğrenciler Jigsaw I tekniğine karşı olumlu görüş belirtmişlerdir.

Arslan'ın (2012) dil bilgisi öğretiminde sıfat, zarf, zamir ve isim örnekleminde sözcük türlerini dikkate alarak Jigsaw tekniğinin akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek üzere yürüttüğü deneysel çalışmasında Jigsaw tekniğinin etkililiği incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Sözcük Türlerinin Öğretiminde Jigsaw Tekniğinin Etkililiğini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında dil bilgisi öğretiminde Jigsaw tekniği uygulanan grup ve öğretmen merkezli öğretim uygulaması yapılan grupların başarılarının benzer olduğu görülmüştür.

Doğru ve Ünlü (2012) tarafından yapılan araştırmada iş birlikli öğrenme yöntemlerinden Jigsaw IV tekniğinin öğrenci motivasyonu, fen kaygısı ve akademik başarıya etkisi araştırılmıştır. 4 hafta süren çalışmaya 64 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Deneysel olan çalışmada “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinin öğretimini amaçlamış ve deney grubuna Jigsaw IV tekniği uygulanırken kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak uygulama yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği, Fen Kaygı Ölçeği ve Akademik Başarı Testi uygulamıştır. Araştırmanın sonucuna göre Jigsaw IV tekniğinin geleneksel öğretim yöntemine göre motivasyon, fen kaygısı ve akademik başarı açısından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bozpolat (2012) ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmedeki ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini belirlemek, uygulamaya ilişkin gözlemler yapmak, ders öğretmeni ile uygulamaya katılan öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışma 66 5.sınıf öğrencisi üzerinde yürütölmüştür. Deney grubuna iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile hikaye haritası yöntemi, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Nicel ve nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı çalışmada başarı testi, tutum ve hikâye haritası ölçekleri, öz ve akran değerlendirme formları, gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Uygulama sonunda tüm öğrenciler ve öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonunda deney ve kontrol gruplarının başarı düzeyleri artmıştır fakat karşılaştırma yapıldığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Gümüş ve Buluç (2007) Türkçe öğretiminde iş birlikli öğrenme yaklaşımının ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada veri toplama aracı olarak başarı testi ve anket uygulanmıştır. Deneysel

olan araştırmaya 30 öğrenci katılmıştır. Deney grubuna iş birlikli öğrenme yaklaşımı ile kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle uygulama yapılmıştır. Araştırmada ön test sonuçlarına göre anlamlı bir fark olmamasına karşılık son test sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlemlenmiştir.

Hanze ve Berger (2007) iş birlikli öğrenme jigsaw tekniği ile geleneksel doğrudan öğretim yönteminin fizik başarisına etkisini incelemiştir. 137 kişilik 12.sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmada geleneksel doğrudan öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu ve Jigsaw tekniğinin uygulandığı deney grubunun son test puanlarına bakıldığında iki grup arasında akademik başarı arasından herhangi bir fark gözlenmezken özerklik, yeterlilik ve sosyal ilişki deneyimi ile bilişsel aktivasyonlarını kendi başlarına bildirme ve i motivasyonun seviyesinde farklılıklar saptanmıştır.

Bölüm III: Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı çalışma grubu, deneysel araştırmaya konu olan grupların oluşturulma ve uygulama süreci, veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde ‘‘Fiil çekim ekleri (kip ve kişi)’’ ve ‘‘Fiilde anlam kayması’’ konularının öğretiminde iş birlikli öğrenme yöntemlerinden Jigsaw IV tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, Türkçe dersine karşı tutumlarına ve biliş ötesi farkındalıklarına etkisi incelenmiştir. Yapılan yarı deneysel çalışma öntestson test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiş olup deney grubunda iş birlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw IV tekniğiyle ders işlenmiş, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli geleneksel öğretim ile ‘‘fiil çekim ekleri (kip ve kişi)’’ ve ‘‘fiilde anlam kayması’’ konularının öğretilmesi sağlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yönteme göre örneklem belirlenirken var olan sınırlılıklar sebebiyle seçilebilecek en uygun birimler seçilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2009). Araştırma 20182019 eğitim öğretim yılında Hatay ili Belen ilçesinde bulunan Belen İmam Hatip Ortaokulunda öğretim gören 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 2 gruptan oluşmaktadır. Çalışmaya deney grubundan 17 ve kontrol grubundan 18 toplam 35 öğrenci katılmıştır. Okulun İmam Hatip Ortaokulu olması sebebiyle karma öğretim yapılmamaktadır ve okulda bulunan iki tanesi kız öğrencilerin, bir tane erkek öğrencilerin bulunduğu toplamda üç 7. sınıf şubesinden rastgele seçilen iki grup bu araştırmaya konu olan kız öğrenci sınıflarından oluşmuştur.

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri nasıl etkilediğini sınamak amacıyla

oluşturulan deney ve kontrol grupları iki sınıf arasından rastgele seçilmiştir. Deney grubunda Jigsaw IV tekniği uygulanmış, kontrol grubunda ise müfredata bağlı öğretim gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Fiilde Başarı Testi

Öğrencilerin “Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımı altındaki “a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur.” “b) Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.” alt kazanımlardaki akademik başarılarını ölçmek için fiilde başarı testi oluşturulmuştur. Söz konusu testin oluşturulması amacıyla geçmiş yıllara ait SBS, OKS soruları, Destekleme ve Yetiştirme Kursları Kazanım Testleri ve Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavlarında çıkmış sorular incelenmiştir.

Geçmiş yıllara ait soruların incelenmesi sonucunda 44 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan Fiilde Başarı Testi oluşturulmuştur. Testin kapsam geçerliliğinin incelenmesi için 2 adet uzmandan görüş alınmış ve ardından 40 ilköğretim 8. Sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Toplam 44 madde olarak düzenlenmiş olan Fiilde Başarı testinin madde güçlük endeksleri hesaplanmıştır. Söz konusu teste ilişkin madde güçlük endekslerine ilişkin puanlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Fiilde Başarı Testine İlişkin Madde Güçlük Endeksleri

Madde	Güçlük Endeksi	Madde	Güçlük Endeksi
1	,83*	23	0,62
2	,76*	24	0,69
3	0,66	25	0,62
4	,83*	26	0,52
5	0,69	27	0,52
6	,79*	28	0,69
7	0,69	29	0,48
8	0,59	30	,72*
9	,72*	31	0,59
10	,76*	32	0,48
11	,90*	33	0,52

Tablo 3’ün devamı

12	,90*	34	0,66
13	0,52	35	0,45
14	,76*	36	0,66
15	,76*	37	0,52
16	0,52	38	,72*
17	0,38	39	0,55
18	,76*	40	,83*
19	0,48	41	0,59
20	,83*	42	,76*
21	0,66	43	0,48
22	0,45	44	0,62

*: $p < .30$ (Çok zor) ve $p > .70$ (Çok kolay)

Tablo 3 incelendiğinde Fiilde Başarı Testi'nin oldukça farklı madde güçlük düzeylerine sahip olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında araştırmanın amacına uygun ilerleyebilmesi bakımından madde güçlük düzeyleri .30 altında kalan çok zor maddeler ve .70 üstünde kalan çok kolay maddeler test dışında bırakılmıştır. Bu işlem sonucunda 16 madde Türkçe başarı testi dışında bırakılarak, testin 28 maddeden oluşan orta kolaylık düzeyi sağlanmıştır. Türkçe başarı testinin KR 20 değeri .784 olarak hesaplanmıştır. Bu değer Türkçe başarı testinin uygun güvenilirlik düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

Bu çalışmada öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarının ölçülmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (MEB EARGED) hazırladığı ve Türkçe Dersi Öğretim Programında yayımlanan (2006, s. 233) Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ) kullanılmıştır.

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, 20 maddeden oluşmaktadır ve her madde Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte bulunan maddelerin 12'si olumlu, 8'i olumsuz ifade içermektedir. Olumlu ifadeler 1'den 5'e, olumsuz ifadeler 5'ten 1'e doğru puanlanmıştır.

Biliş Ötesi Farkındalık Ölçeği

Biliş ötesi Farkındalık Envanteri (BFE): Orijinal olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen, Abacı, Çetin ve Akın (2006) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri (BFE) 5’li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Biliş ötesi farkındalık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen envanterdeki madde sayısı 52’dir. Envanterden alınabilecek en yüksek puan 260, en düşük puan ise 52’dir. Envanterde olumsuz madde bulunmamaktadır. BFE’nin orijinal hali; iki ana boyut altında yer alan sekiz alt faktörden oluşmaktadır. İlk boyut olan bilişin bilgisi altında; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi olmak üzere üç faktör yer almaktadır. İkinci ana boyut olan “bilişin düzenlenmesi”; planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme olmak üzere beş faktöre sahiptir. Alınan yüksek puanlar yüksek, düşük puanlar ise düşük biliş ötesi farkındalığı göstermektedir denilebilir.

Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmaya konu olan Jigsaw IV tekniği ve geleneksel öğretim yönteminin Türkçe dil bilgisi öğretiminin “Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımı ve alt kazanımlarının öğretimindeki uygulama aşamaları yer almaktadır.

Araştırma öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere akademik başarı seviyelerini belirlemek amacıyla Fiilde Başarı Testi, Türkçe dersine karşı tutumlarını ölçmek amacıyla Türkçe Dersine Karşı Tutum Ölçeği, biliş ötesi farkındalıklarını ölçmek amacıyla ise Bilişötesi Farkındalık Envanteri uygulanmıştır. Ardından her iki gruba “Çekim eklerinin İşlevlerini ayırt eder.” kazanımının öğretimi yapılmıştır. Deney grubunda iş birlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw IV tekniğiyle kontrol grubuna ise öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemi ve alt teknikleriyle öğretim gerçekleştirilmiştir. Uygulama her hafta 5 saat olmak üzere 6 hafta boyunca sürdürülmüştür. Uygulama sonunda her iki gruba araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçlarıyla son test uygulaması yapılmıştır. Elde edilen veriler

SPSS paket programından faydalanarak değerlendirilmiştir. Bu bölümde yukarıda anlatılan süreçler ayrıntılı olarak anlatılacaktır.

Dil Bilgisi Konuları

Deney ve kontrol gruplarının her ikisine de 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında bulunan “Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” Kazanımı altında bulunan ‘a) *Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur.*’, ‘b) *Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.*’ Açıklamalardan yola çıkarak haber(zaman) kipleri, kişi ekleri ve fiillerde anlam kayması konuları 6 haftalık süreçte sarmal olarak uygulanacak şekilde planlanmış ve farklı yöntem ve tekniklerle öğretimi sağlanmıştır.

Deney Grubu Uygulama Süreçleri

Tablo 4
Araştırmanın Uygulama Süreçleri

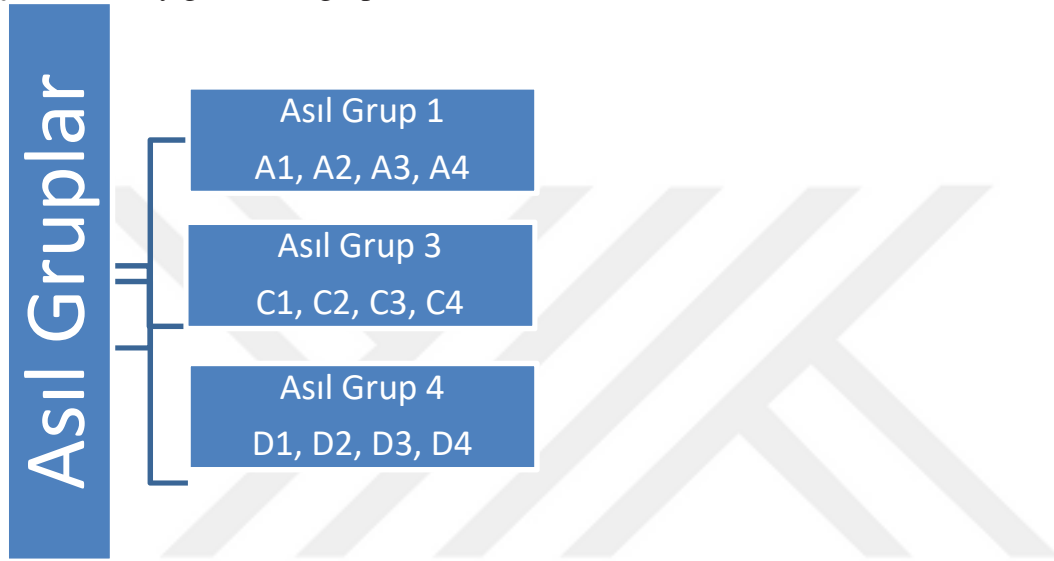
Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test
Kontrol	Fiilde Başarı Testi	Geleneksel Öğretim Yöntemine Uygun Ders İşlenişi	Fiilde Başarı Testi
	Türkçe Dersine Karşı Tutum Ölçeği		Türkçe Dersine Karşı Tutum Ölçeği
	Bilişötesi Farkındalık		Bilişötesi Farkındalık
	Envanteri		Envanteri
Deney	Fiilde Başarı Testi	Jigsaw IV Tekniğine Uygun Ders İşlenişi	Fiilde Başarı Testi
	Türkçe Dersine Karşı Tutum Ölçeği		Türkçe Dersine Karşı Tutum Ölçeği
	Bilişötesi Farkındalık		Bilişötesi Farkındalık
	Envanteri		Envanteri

1. Uygulama sürecine başlamadan önce deney grubundaki öğrencilerin konuya ilişkin akademik bilgilerini ölçmek amacıyla çoktan seçmeli Fiilde Başarı testi, Türkçe dersine karşı tutumu ölçmek için Türkçe Dersine Karşı Tutum Ölçeği, biliş ötesi farkındalıklarını

ölçmek için ise Bilişötesi Farkındalık Envanteri uygulanmıştır.

2. Asıl grupların oluşturulması aşamasında grupların heterojen olmasını sağlamak amacıyla öğrencilerin bir önceki yıla ait yıl sonu Türkçe Dersi karne notu yüksekten düşüğe sıralanmış ve yapılan başarı sıralaması sonrası öğrenciler şekil 1’de görüleceği gibi dörder kişilik 4 gruba ayrılmıştır.

Şekil 1. Deney grubu asıl gruplar



3. Öğrencilerin konuya olan ilgisini arttırmak amacıyla araştırmacı tarafından her hafta ilk saatin ilk 15 dakikası çalışılacak konularla ilgili kısa videolar izletilmiş, kavram haritaları yoluyla konunun ana hatları özetlenmiş, kazanımı nerede kullanacakları üzerine bilgilendirmeler yapılmış, afişler vb. öğretim materyalleri kullanılmıştır.
4. Uzmanlık gruplarının oluşturulması aşamasında her hafta işlenecek konu öğrenci sayısı kadar bölünmüş ve öğrencilere dağıtılmıştır. Her öğrenci kendi uzmanlaşacağı konuda diğer grupların aynı konuda uzmanlaşacak öğrencileriyle birlikte uzmanlık grupları oluşturmuştur. Bu gruplar şekil 2’de görüleceği şekilde uzmanlık grupları oluşturulmuştur. Yine tablo 6’da görüleceği şekilde konu dağılımı yapılmıştır.

Tablo 5

Uzman Grupların Haftalık Ders Konuları

	I.Hafta	II.Hafta	III.Hafta	IV.Hafta	V.Hafta	VI.Hafta
Uzmanlık Grubu 1	Geçmiş Zaman	Gereklilik Kipi	Geçmiş Zamana Göre Kişi Çekimleri	Geçmiş Zaman ve Gereklilik Kipinin Olumsuz Çekimi	Geçmiş Zaman ve Gereklilik Kipinin Soru ve Olumsuz Soru Çekimi	Geçmiş Zamana Yönelik Anlam Kaymaları
Uzmanlık Grubu 2	Gelecek Zaman	Emir Kipi	Gelecek Zamana Göre Kişi Çekimleri	Gelecek Zaman ve Emir Kipinin Olumsuz Çekimi	Gelecek Zaman ve Emir Kipinin Soru ve Olumsuz Soru Çekimi	Gelecek Zamana Yönelik Anlam Kaymaları
Uzmanlık Grubu 3	Şimdiki Zaman	Dilek Kipi	Şimdiki Zamana Göre Kişi Çekimleri	Şimdiki Zaman ve Dilek Kipinin Olumsuz Çekimi	Şimdiki Zaman ve Dilek Kipinin Soru ve Olumsuz Soru Çekimi	Şimdiki Zamana Yönelik Anlam Kaymaları
Uzmanlık Grubu 4	Geniş Zaman	Şart Kipi	Geniş Zamana Göre Kişi Çekimleri	Geniş Zaman ve Şart Kipinin Olumsuz Çekimi	Geniş Zaman ve Şart Kipinin Soru ve Olumsuz Soru Çekimi	Geniş Zamana Yönelik Anlam Kaymaları

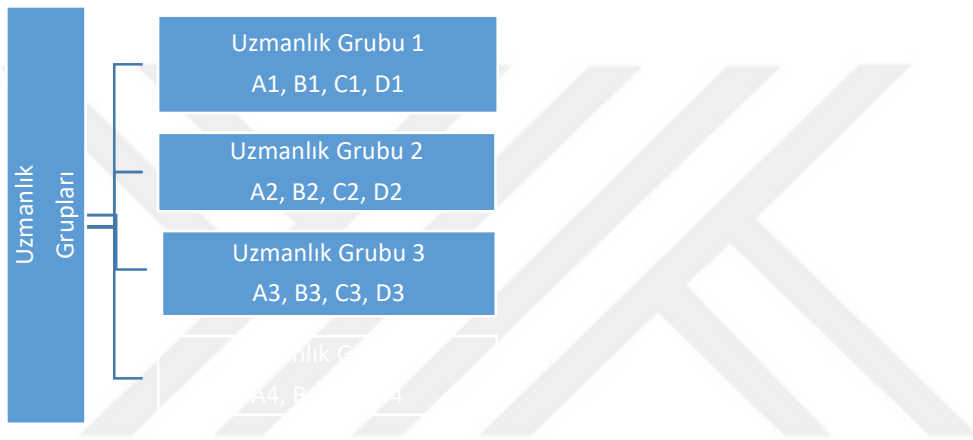
Uzmanlık gruplarındaki öğrenciler öğretmen tarafından verilen uzmanlık grubu çalışma kâğıtlarıyla 25 dakika boyunca çalışma yapmışlardır. Bu süreçte öğretmen tüm gruplara rehberlik etmiş ve soru cevap ve tartışma yöntemlerini kullanmalarını sağlamıştır.

5. Uzmanlık Grupları konunun eksik kalan yönlerinin tespiti amacıyla 15 dakikalık bir mini

sınav yapılmışlardır.

6. Uzmanlık gruplara yapılmış olan mini sınavlar 25 dakika süresince kontrol edilmiş ve yapılamayan ya da yanlış yanıtlanan sorulara yönelik eksik kısımlar öğretmen tarafından açıklanmıştır.
7. Öğrenciler asıl gruplarına dönerek 40 dakika boyunca uzmanlık gruplarıyla çalıştıkları konularını kendi gruplarına sunmuşlar ve tartışmalar yapmışlardır.

Şekil 2. Deney grubu uzmanlık grupları



8. Öğrenciler asıl gruplarıyla birlikte çalışmalarının ardından konuların tamamının tam olarak öğrenilip öğrenilmediğinin tespit edilebilmesi amacıyla tekrar bir mini sınav yapılmışlardır.
9. Eksik kalan kısımların tekrar tamamlanması amacıyla mini sınavlar 25 dakika süresince kontrol edilmiş ve yanlış yapılan sorular, anlaşılamayan noktalar öğretmen tarafından açıklanmıştır.
10. Öğrenciler tüm konuları kapsayan bireysel değerlendirildikleri 20 dakika süren bir sınav yapılmışlardır.

11. Öğretmen sınavın ardından kâğıtları kontrol etmiş ve bu kısımda da eksik kalan kısımları tamamlamış, anlaşılmayan noktaları açıklamıştır.

Tablo 6

Uzman Grupların Haftalık Çalışma Programı

1.Saat (40 Dakika)	2.Saat (40 Dakika)	3.Saat (40 Dakika)	4.Saat (40 Dakika)	5.Saat (40 Dakika)
Öğretmen Sunumu=15 Dakika	Uzmanlık Grubu Mini Sınavları=15 Dakika	Asıl Grupların Çalışması= 40 Dakika	Asıl Grup Mini Sınavları= 15 Dakika	Bireysel Değerlendirme= 20 Dakika
Uzmanlık Gruplarının Çalışması=25 Dakika	Uzman Grup Mini sınavlarının Kontrolü ve Konu Tekrarı= 25 Dakika		Mini Sınavların Kontrolü ve Konu Tekrarı=25 Dakika	Bireysel Sınavların Kontrolü ve Konu Tekrarı=20 Dakika

Kontrol Grubu Uygulama Süreçleri

Kontrol grubuyla birlikte ‘‘Çekim eklerinin İşlevlerini ayırt eder.’’ Kazanımına yönelik olarak 6 hafta boyunca haftada 5 saat geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak ders işlenmiştir. Kontrol grubunun ders işleyişine ait günlük ders planları araştırmacı tarafından uygulama öncesi hazırlanmıştır. Geleneksel öğretim yöntemini kullanırken sıklıkla anlatım ve soru cevap tekniğini kullanmıştır. Araştırmacı konunun anlatımından önce öğrencileri hedeften haberdar etmiş ve kavram haritalarıyla konunun ana hatlarını öğrencilerle paylaşmıştır. Öğrencilerin sorduğu soruları cevaplamış ve müfredata bağlı kalarak ders işleyişini sürdürmüştür. Konunun anlaşılmayan kısımlarını tekrar anlatmış ve öğrencilere her konu bitiminde bir sonraki ders konusunda bilgilendirmiş ve hazır gelmelerini istemiştir. Araştırmacı süreci 6 hafta boyunca sürdürmüştür. Süreç sonunda deney grubuna uygulanan son testler kontrol grubuna da uygulanmıştır.

Bölüm IV: Bulgular

Bulgular bölümünde araştırma alt problemlerine ilişkin analiz sonuçları alt problemlerin sırasına göre verilmiştir. Çalışmaya ilişkin veriler Mann Whitney UTesti ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testiyle analiz edilmiştir.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 7

Jigsaw IV Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubu İle Öğretmen Merkezli Öğretim Yönteminin Uygulandığı Kontrol Grubu Arasında Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney UTesti Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	17	15,12	257,00	202,00	,11
Kontrol	18	20,72	373,00		

Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında başarı ölçeğinin ön test olarak uygulanmasından aldıkları puanların Mann Whitney Utesti sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Buna göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında başarı testi ön test puanları bakımından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre başarı testi ön test puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, deney grubuyla kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe başarı testi bakımından farklı olmadıklarını göstermektedir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 8

Jigsaw IV Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubu İle Öğretmen Merkezli Öğretim Yönteminin Uygulandığı Kontrol Grubu Arasında Başarı Testi Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney UTesti Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	17	19,85	337,50	121,50	,29
Kontrol	18	16,25	292,50		

Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında başarı ölçeğinin son test olarak uygulanmasından aldıkları puanların Mann Whitney Utesti sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Buna göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında başarı testi son test puanları bakımından anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($U= 121,500$, $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre başarı testi son test puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe başarı testi son test puanları bakımından farklı olmadıklarını göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 9

Jigsaw IV Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubuna İlişkin Başarı Testi Ön Test ve Son test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön testSon test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	1	1,50	1,50	3,55	,00
Pozitif Sıra	16	9,47	151,50		
Eşit	0				

Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası Türkçe başarısının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe başarı testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= 3,554$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre düzenlenen Jigsaw IV tekniğine dayalı programının Türkçe dil becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 10

Öğretmen Merkezli Öğretim Yönteminin Uygulandığı Kontrol Grubunun Türkçe Başarısına İlişkin Ön Test ve Son test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test	Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra		3	3,83	11,50	3,08	,02
Pozitif Sıra		14	10,11	141,50		
Eşit		1				

Öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası Türkçe başarısının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= 3083$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre düzenlenen öğretmen merkezli öğretim tekniğine dayalı programının Türkçe dil becerilerini geliştirmede etkisinin olduğu ortaya konulmuştur.

Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 11

Jigsaw IV Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubu İle Öğretmen Merkezli Öğretim Yönteminin Uygulandığı Kontrol Grubu Arasında Türkçe Dersi Karne Notu Bakımından Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	17	19,41	330,00	129,00	,44
Kontrol	18	16,67	300,00		

Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında Türkçe dersi karne notu olarak aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. Buna göre deney grubu ile

kontrol grubu arasında Türkçe dersi karne notları bakımından anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($U= 129,00$, $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre Türkçe dersi karne notlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe karne notları bakımından farklı olmadıklarına işaret etmektedir. Bu bulgu uzman grupların oluşturulması aşamasında kullanılmıştır.

Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 12

Jigsaw IV Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubu İle Öğretmen Merkezli Öğretim Yönteminin Uygulandığı Kontrol Grubu Arasında Türkçe Dersine Karşı Tutum Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	17	13,38	227,50	231,50	,00
Kontrol	18	22,36	402,50		

Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında Türkçe dersine karşı tutum ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir. Buna göre deney grubu ile kontrol grubu arasında Türkçe dersine karşı tutum ön test puanları bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U= 231,500$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre Türkçe dersine karşı tutum ön test puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu deney grubu ile öğretmen kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutum ön test puanları bakımından farklı olduklarını ortaya koymaktadır.

Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 13

Jigsaw IV Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubu İle Öğretmen Merkezli Öğretim Yönteminin Uygulandığı Kontrol Grubu Arasında Türkçe Dersine Karşı Tutum Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	17	13,15	223,50	235,50	,00
Kontrol	18	22,58	406,50		

Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında Türkçe dersine karşı tutum son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir. Buna göre deney grubu ile öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında Türkçe dersine karşı tutum son test puanları bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=235,500$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre Türkçe dersine karşı tutum son test puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutum son test puanları bakımından farklı olduklarına işaret etmektedir.

Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 14

Jigsaw IV Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubunun Türkçe Dersine Karşı Tutum Ön Test ve Son test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön testSon test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	6	8,33	50,00	,93	,35
Pozitif Sıra	10	8,60	86,00		
Eşit	1				

Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı deney grubunun deney öncesi ve sonrası Türkçe dersine karşı tutum puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan

öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutum ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($z = ,935$, $p > .05$). Bu sonuçlara göre düzenlenen Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı programının öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutum geliştirmede önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 15

Öğretmen Merkezli Öğretim Yönteminin Uygulandığı Kontrol Grubunun Türkçe Dersine Karşı Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test	Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra		11	8,27	91,00	,69	,49
Pozitif Sıra		6	10,33	62,00		
Eşit		1				

Öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun deney öncesi ve sonrası Türkçe dersine karşı tutum puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutum ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığına işaret etmektedir ($z = ,690$, $p > .05$). Bu sonuçlara göre öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı programının öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutum geliştirmede önemli bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 16

Jigsaw IV Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubu İle Öğretmen Merkezli Öğretim Yönteminin Uygulandığı Kontrol Grubu Arasında Biliş Ötesi Farkındalık Ön Test Puanlarındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	17	18,06	307,00	152,00	,97
Kontrol	18	17,94	406,50		

Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında biliş ötesi farkındalık ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney Utesti sonuçları Tablo 16’da verilmiştir. Buna göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında biliş ötesi farkındalık ön test puanları bakımından anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir ($U= 152,000$, $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre biliş ötesi farkındalık ön test puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin biliş ötesi farkındalık ön test puanları bakımından farklı olmadıklarını ortaya koymaktadır.

On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 17

Jigsaw IV Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubu İle Öğretmen Merkezli Öğretim Yönteminin Uygulandığı Kontrol Grubu Arasında Biliş Ötesi Farkındalık Son test Puanlarına İlişkin Farklılığa İlişkin Mann Whitney UTesti Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	17	23,74	403,50	55,50	,01
Kontrol	18	12,58	226,50		

Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında biliş ötesi farkındalık ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney Utesti sonuçları Tablo 17’de verilmiştir. Buna göre deney grubu ile kontrol grubu arasında biliş ötesi farkındalık son test puanları bakımından anlamlı düzeyde fark olduğu ortaya konulmuştur ($U= 55,500$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre biliş ötesi farkındalık son test puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu ile kontrol grubundaki öğrencilerin biliş ötesi farkındalık son test puanları bakımından deney grubu lehine farklı olduklarını ortaya koymaktadır.

On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 18

Jigsaw IV Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubuna İlişkin Biliş Ötesi Farkındalık Ön Test ve Son test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test	Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra		4	5,50	22,00	2,58	,01
Pozitif Sıra		13	10,08	131,00		
Eşit		0				

Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı deney grubunun deney öncesi ve sonrası biliş ötesi farkındalık puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin biliş ötesi farkındalık ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaştığına işaret etmektedir ($z= 2,582, p<.05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre düzenlenen Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı programının öğrencilerin biliş ötesi farkındalık geliştirmesinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

On Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 19

Jigsaw IV Tekniğinin Uygulandığı Kontrol Grubuna İlişkin Biliş Ötesi Farkındalık Ön Test ve Son test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test	Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra		14	9,82	137,50	2,26	,023
Pozitif Sıra		4	8,38	33,50		
Eşit		0				

Öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu deney öncesi ve sonrası biliş ötesi farkındalık puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya

katılan kontrol grubundaki öğrencilerin biliş ötesi farkındalık ölçeğinden aldıkları öğretmen merkezli öğretim öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaştığına işaret etmektedir ($z= 2,268$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, uygulanan öğretmen merkezli öğretim yönteminin öğrencilerin biliş ötesi farkındalık geliştirmesinde anlamlı bir etkisinin olduğuna işaret etmektedir.



Bölüm V:

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Türkçe dil bilgisi öğretiminde Birleştirme IV (Jigsaw IV) tekniğinin akademik başarı, Türkçe dersine karşı tutum ve biliş ötesi farkındalığa etkisinin araştırıldığı bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

1. Çalışmada Türkçe dil bilgisi öğretiminde Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı deney ve geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol gruplarına yapılan Filde başarı Testi ön test sonuçlarına göre iki grup arasında akademik başarı açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç öğrencilerin uygulama öncesinde akademik başarı açısından benzer olduğu anlamına gelmektedir.
2. Deney grubu ve kontrol grubunun Filde Başarı Testi son test uygulamasından aldıkları puanların sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamış ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunun son test puanlarının kontrol grubunun son test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç hem Jigsaw IV tekniğinin hem de geleneksel öğretim yönteminin Türkçe dil bilgisi öğretiminde akademik başarıyı arttırdığını göstermektedir. Sıra ortalamaları açısından değerlendirildiğinde deney grubunun daha başarılı olmasının sebebinin tekniğin öğrenciler açısından yeni ve ilgi çekici bulunması olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda uygulama için hazırlanan ders programının ve öğrenilecek konuların sarmal şekilde uygulanışının da bu sonucu doğurduğu kanaatini oluşturmaktadır.
3. Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı deney grubunun akademik başarı açısından ön son test bulgularının arasındaki farkı görebilmek için yapılan analize göre ön test ve son test arasındaki farklılığın son test lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar Jigsaw IV tekniğinin dil bilgisi öğretiminde etkili bir teknik olduğunu göstermektedir.

4. Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test arasındaki bulguların analizine göre öğrencilerin deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sonuçlar son test lehinedir. Sonuçlara göre geleneksel öğretim yönteminin Türkçe dersi dil bilgisi öğretiminde etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Bunun sebebinin geleneksel öğretim yönteminin belli konularda uygulanabilir oluşu ve uygulamayı yapan araştırmacının yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda aldığı formasyon eğitimlerinin etkisi olduğu düşünülmektedir.
5. Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi karne notu karşılaştırıldığında alınan notların deney grubu lehine yüksek olduğu ancak bu sonucun anlamlı derece farklı olmadığı görülmüştür. Araştırmacının oluşturduğu Jigsaw IV gruplarını oluşturmak için yordanan bu değişken araştırmanın planlanması açısından önem arz etmektedir.
6. Deney grubu ve kontrol grubunu arasında Türkçe dersine karşı tutum ön test puanlarını karşılaştırmak için yapılan analiz sonuçlarına göre deney grubunda bulunan öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarının ön test puanlarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür. Aynı analiz uygulama sonrası yapılan Türkçe dersine karşı tutumu ölçmek üzere yapılan sonra test uygulamasında da yapılmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Son test puanlarına göre kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarının deney grubundan yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubunun Türkçe dersine karşı tutumlarının uygulama öncesi ve sonrası değişimine bakılmış ve Jigsaw IV tekniğinin deney grubu açısından Türkçe dersine karşı tutum geliştirmede önemli bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarının değişimine bakıldığında geleneksel öğretim yönteminin de tutum değiştirmede önemli bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.
7. Deney grubu ile Kontrol grubu arasında Türkçe dersine karşı tutum son test puanlarına

göre Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında Türkçe dersine karşı tutum son test puanları bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre Türkçe dersine karşı tutum son test puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun sebebi geleneksel öğretime alışmış öğrencilerin haftalarca süren uygulamalar içeren Jigsaw IV tekniğini tam olarak benimseyememeleri olabilir. İletişim problemleri yaşayan bazı öğrencilerin grup çalışmalarından sıkılması, çekingen davranmaları da bu sonucun bir başka sebebi olabilir.

8. Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı deney grubunun deney öncesi ve sonrası Türkçe dersine karşı tutum puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine dair analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutum ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarının uygulama sonrasında da başlangıçtaki tutumlarına yakın tutum sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Başka bir deyişle olumlu sayılabilecek tutumları devamlılık göstermiş olabilir. Bunun yanında uygulama yapılan kurumun aynı zamanda araştırmacının uzun zamandır görev yaptığı kurum olmasının öğrencilerin araştırmacı için uygulama öncesinde de tutum geliştirdikleri ve bu tutumlarını uygulama sırasında da değişmediği şeklinde yorumlanabilir.
9. Öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun deney öncesi ve sonrası Türkçe dersine karşı tutum puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutum ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığına işaret etmektedir. Bu sonuçlar geleneksel öğretim yönteminin Türkçe

dersine karşı tutumu etkilemediğini göstermektedir.

10. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının biliş ötesi farkındalıklarını ölçmek amacıyla Biliş ötesi farkındalık envanteri ön testi uygulanmıştır. Ön test sonuçları analiz edildiğinde deney ve kontrol grupları arasında biliş ötesi farkındalık açısından anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç her iki grubun da uygulama öncesinde biliş ötesi farkındalık açısından benzer özelliklerde olduğunu göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre biliş ötesi farkındalık ön test puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.
11. Deney grubu ile kontrol grubu arasında biliş ötesi farkındalık son test analiz sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubu arasında biliş ötesi farkındalık son test puanları bakımından anlamlı düzeyde fark olduğu ortaya konulmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre biliş ötesi farkındalık son test puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Ancak Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı grubun ön ve son test puanları karşılaştırıldığında Jigsaw IV tekniğinin biliş ötesi farkındalığı arttırdığı görülmektedir.
12. Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı deney grubunun deney öncesi ve sonrası biliş ötesi farkındalık puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin biliş ötesi farkındalık ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşığına işaret etmektedir. Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre düzenlenen Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı programının öğrencilerin biliş ötesi farkındalık geliştirmesinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Süreç süresince mini sınavlar yapılan öğrenciler öğretmenin de yönlendirmesiyle çeşitli çalışma teknikleri denemişler ve kendilerine en uygun olan tekniği bulmak için uygulama yapma fırsatı bulmuşlardır.

13. Öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu deney öncesi ve sonrası biliş ötesi farkındalık puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin biliş ötesi farkındalık ölçeğinden aldıkları öğretmen merkezli öğretim öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaştığına işaret etmektedir. Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, uygulanan öğretmen merkezli öğretim yönteminin öğrencilerin biliş ötesi farkındalık geliştirmesinde anlamlı bir etkisinin olduğuna işaret etmektedir.

Tartışma

Alanyazın incelendiğinde Jigsaw tekniğinin birçok ders ve konuda uygulandığı görülmektedir. Bölükbaş (2014) Jigsaw IV tekniğini kullanarak yabancı öğrencilerin zamanları öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı deney grubunun akademik açıdan geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundan daha yüksek ortalamaları olduğunu görmüştür. Doymuş ve Şimşek (2007b), Demirel (2007), Demiral (2007) benzer sonuçlar elde etmiş ve çeşitli Jigsaw tekniklerini kullandıkları araştırmalarında tekniklerin uygulandığı deney gruplarının geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol gruplarına göre daha başarılı olduğu sonuçlara ulaşmışlardır. Türkçe dil bilgisi alanındaki çalışmalara bakıldığında Arslan'ın (2012) sözcük türlerinin öğretiminde Jigsaw tekniğini kullandığı çalışmasında geleneksel öğretim ile Jigsaw tekniği arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmış, benzer bir sonuç Maden'in (2011) tekniğinin yazılı anlatım becerisini yordadığı araştırmasında da görülmüştür. Özdemir (2014) yaptığı çalışmasında Jigsaw tekniği uygulamış ve geleneksel öğretim yöntemi ile kıyaslamıştır. Bulduğu sonuçlara göre her iki grup arasında akademik başarı ve tutum açısından anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak iş birlikli öğrenme yöntemlerinin her zaman geleneksel öğrenme yönteminden daha etkili olmadığı sonucuna ulaşılabılır. Özellikle dil bilgisi öğretimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde tüm alanyazında alınan genel sonuçlardan farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yöntemlerin ve alt tekniklerinin ders ve konunun içeriğinden, okulun ve sınıfın fiziki şartlarından, özellikle aktif öğrenme yöntemlerinin uygulandığı gruptaki iletişimin niteliğinden, öğrencilerin yöntem ve tekniğe yönelik tutumlarından, süreç boyunca gelişen fiziki ve sosyal değişimlerden etkilendiği söylenebilir. Araştırma sonuçlarında dikkat çeken bir başka konu ise Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarını arttırmadaki etkisidir. Bu sonuçlara göre süreç boyu iletişimin öğrencilerin biliş ötesi bilgilerinin arttığı ve biliş ötesi kontrol yaptıkları görülmektedir. Ortak hedef için birlikte çalışan öğrencilerin gruba karşı sorumlulukları gereği öğrenme sürecinde var olan bilgilerini sorguladıkları, planlama yaptıkları, öğrenme süreçlerini izledikleri ve değerlendirme yaptıkları sonucuna ulaşılabılır.

Öneriler

1. İş birlikli öğrenme yöntemine bağlı teknikler öğretmenler tarafından çeşitli ders ve konularda uygulanmaya devam edilmeli ve etkililiklerini etkileyen çeşitli faktörler belirlenebilir.
2. Okullarda aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanmasını mümkün kılacak sınıflar oluşturulmalıdır. Bilgisayar laboratuvarlarının imkânları geliştirilmeli, öğrencilerin araştırma yapacakları ve birbirleriyle sosyalleşebilecekleri, öğrenebilecekleri eğitim ortamları sunulabilir.
3. Öğrencileri aktif kılacak yöntem ve tekniklerin uygulanmasına ilköğretimin ilk kademelerinden itibaren başlanmalı, öğretmenler öğrencilerle iletişim kurarak öğrenme alışkanlığını küçük yaşlardan itibaren kazandırılabilir.
4. Jigsaw IV ve diğer iş birlikli öğrenme teknikleri Türkçe dersi dil bilgisi öğretiminde diğer kademe ve konularda da uygulanabilir ve etkililiği incelenebilir.

Kaynaklar

- Abacı, R., Çetin, B., & Akın, A. (2006). Bilişötesi farkındalık envanteri'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2), 655- 680
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğurel.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz.
- Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif öğrenme* (8. Baskı). İzmir: Biliş.
- Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme* (12.Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akar, M. S. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, Bu Modelin Sınıfta Uygulamaları ve Elde Edilen Sonuçların Değerlendirilmesi: Kars İli Örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akpınar, E., Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmeninin rolü. *İlköğretim Online*, 4(2), 55-64.
- Aksan, Doğan (1982). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Alkan, C. (1977). *Eğitim teknolojisi kuramlar yöntemler*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Aronson, E., Osherow, N. (1980). Cooperation, prosocial behavior, and academic performance: Experiments in the desegregated classroom. *Applied Social Psychology Annual*, 1, 163-196.
- Aronson, E., & Patnoe (2011). *Official web site for jigsaw classroom method, website with instructions*. Erişim adresi: <http://www.jigsaw.org>
- Arslan, A. (2012). Sözcük Türleri Öğretiminde Jigsaw Tekniğinin Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 157-168.
- Atasoy, B. (2002). *Fen öğrenimi ve öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Atasoy, B., Genç, E., Kadayıfçı, H., Akkuş, H. (2007). 7. Sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişimler konusunu anlamalarında işbirlikli öğrenmenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 12-21.

- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- 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.
- Avşar, Z., Alkış, S. (2007). İşbirlikli öğrenme yöntemi “Birleşme I” tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisi. *Elementary Education Online*, 6(2), 197-200.
- Aydın, Ö. (1997). Anadili eğitimi, yabancı dil öğretimi ve evrensel dilbilgisi. *Dil Dergisi*, 81, 23-29.
- Aydın, U., Ubuz, B. (2010). Bilişüstü yetiler envanteri'nin Türkçeye uyarlanması: geçerlilik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35, 157.
- Ayna, C. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde birleştirme II (Jigsaw II) yönteminin kullanılmasının ve sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin akademik başarı, fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeylerine etkisi.* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri*. (8.Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barın, E., Demir, C. (2006). *Türk dil bilgisi I (Ses Bilgisi)*. Ankara: Öncü Kitap.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri İle Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Bayram, K., Özdemir, E., Koçak, N. (2011). Kimya eğitiminde animasyonların kullanımı ve önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 37, 13-90.
- Bershon, B.L. (1992). Cooperative problem solving. A link to inner speech. In Hertz Lazarowitz (Eds.), *Interaction in cooperative learning*. Newyork: Cambridge Press.
- Bilgin, İ. ve Geban, Ö., 2004. İşbirlikli öğrenme yöntemi ve cinsiyetin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine karşı tutumlarına, fen bilgisi öğretimi I dersindeki başarılarının etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 918.

- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bölükbaş, F. (2014). Jigsaw IV Tekniğinin Yabancı Öğrencilerin Türkçedeki Temel Zamanları Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 3 (3), 196-209.
- Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Selfregulation, and Other More Mysterious Mechanisms. In F. Weinert and R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*, 65-116.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carrell, P. L., Gajdusek, L., Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional Science*, 26, 97–112.
- Chomsky, N. (2002). *Dil ve zihin*. (Çev. Ahmet Kocaman). Ankara: Ayraç Yayınları.
- Chomsky N. (2006). *The role of metacognitive skills in learning to solve problems*, Westzaan, Ponsen&Looijen.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çeçen, M. A., Mete, G. (2011). 68. Sınıflarda dil bilgisi etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Elektronik Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (1), 47-62.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y., Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11,155-185.
- Çelikkaya, T. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5.Sınıf Örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çolak, F. (2013). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin genel sorunları ile alan literatüründeki tartışmalı konuların ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretimine yansımaları ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.

- Demir, C., Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak türkçenin öğretimi ve sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 177–192.
- Demiral, S. (2007). *İlköğretim fen bilgisi dersi maddenin iç yapısına yolculuk ünitesinde, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına bilgilerin kalıcılığına ve derse karşı tutumlarına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, F. G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersinin dünya, günes ve ay ünitesinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarılarına ve derse olan tutumlarına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, M., Turan, B. A. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, tutuma, bilişötesi farkındalık ve güdü düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 55-66.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Derman, S. (2008). *Dil bilgisi öğretiminde metinlerin seçimi üzerine bir araştırma (7. sınıf).* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Derry, S. J. (1989). Putting Learning Strategies to Work. *Educational Leadership* 46, 410.
- Dilaçar, A. (1971). *Gramer: tanımı, adı, kapsamı, türleri, yöntemi, eğitimdeki yeri ve tarihçesi.* Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten 1971. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Doğru, M., Ünlü, S. (2012). Jigsaw IV tekniğinin fen öğretiminde öğrencilerin motivasyon, fen kaygısı ve akademik başarılarına etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2(2), 57-66.
- Dolunay, S. K. (2010). *Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi.* TÜBAR, 25, 275-284.
- Doymuş, K. (2007). Teaching Chemical Equilibrium With the Jigsaw Technique. *Research in Science Education*, 38, 249-260.
- Doymuş, K. ve Ümit Ş. (2007b). Kimyasal bağların öğretilmesinde jigsaw tekniğinin etkisi ve bu teknik hakkında öğrenci görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, Cilt 173* (1), 231-243.

- Duman, A. (1998). "Neden türkçe eğitimi?". *Türk Dili*, 557, 413-415.
- Erden, İ. (2014). Konuşma eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 234). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erden, M. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, M. (2000). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayın Dağıtım.
- Ergin, M. (1976). *Türk dili dersleri I*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme: kavramlar, ilkeler ve yöntemler*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Glasgow, N., & Hicks, C. (2003). *What successful teachers do*. California: Corwin Press.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gümüş, O., Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 730.
- Gündüz, B. (2011). Eğitimin psikolojik temelleri. Y. İnandı (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 679). Adana: Karahan Kitabevi.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: yaklaşım ve modeller* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven M., Belet Ş. D. (2010). *Primary school teacher trainees' opinions on epistemological beliefs and metacognition*. Erişim adresi: <http://eds.a.ebscohost.com>
- Hedeen, T. (2003). The reverse jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology*, 31(3), 325-32. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/3211330?seq=2>
- Holliday, D. C. (2000). *The development of jigsaw IV in a secondary social studies classroom*. Erişim adresi: <http://www.eric.ed.gov/>
- Holliday, D.C. (2002). *Jigsaw IV: using student/teacher concerns to improve Jigsaw III*.

Erişim adresi: <http://www.eric.ed.gov/>

- Hooper, S., Ward, T., Hannafin, M. and Clark, H. (1989). The effects of aptitude composition on achievement during small group learning. *Journal of Computer Based Instruction*, 16, 102–109.
- Huss, A. J. (2006). Gifted education and cooperative learning: A miss or a match? *Gifted Child Today*. 29 (4), 19-23.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 253-258.
- Jacobs J. E., Paris S. G., (1987). Children’s metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(34)255-278.
- Jacobs, G. M., ve Hall, S. (2002). *Implementing cooperative learning. Methodology in Language Teaching An anthology of Current Practice*, 52-58.
- Johnson D. W., Johnson R. T., (1990). “Cooperative learning and achievement.”, *Cooperative learning: Theory and research der* (ss. 33-34). Greenwood Publishing, New York: Prager Press.
- Johnson D. W., Johnson R. T. (1999). “Making cooperative learning work”, *Theory Into Practice*, Vol. 38, (2), 67-73.
- Johnson D. W., Johnson R. T., Smith K. A., (1998). “Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works?”. *The Magazine of Higher Learning*, 30 (4) 26-35.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., (2014). “Cooperative learning in 21st century”, *Anales De Psicología*, 30 (3), 841851.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Hovhannisyanyan, Z., Varrella, G. (2005). The newsletter of the cooperative learning institute. *The Cooperative Link*, 20(1), 1–3.
- Johnson, D. W., Johnson, R., and Holubec, E.J. (1992). *Advanced cooperative learning*. (2. Baskı). Edina, Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. and Holubec, E.J. (1994). *İşbirlikli öğrenme el kitabı* (Çev: Ayfer Kocabaş), Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning*:

- Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Smith, K.A. (2006). *Active learning: Cooperation in the university classroom*, Interaction Book Company.
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice*. London: Paul Chapman Publishing A SAGE Publications Company.
- Kanlı, U. (2007). “7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımı ile doğrulama laboratuvar yaklaşımlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve kavramsal başarılarına etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, S. (2005). *İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğretim yaklaşımının lise 1. sınıf öğrencilerinin maddenin sınıflandırılması konusunu anlamalarında ve akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadeniz, Y. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu yöntemi sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Iğdır il örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karadüz, A. (2007). *İlköğretimde türkçe öğretimi, "dil bilgisi öğretimi"*. Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Kılıç, M. A. (2013). *Jigsaw tekniğinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, A. (2014). *İşbirlikli öğrenme yönteminin (jigsaw tekniği) asitler ve bazlar konusunda öğrenci başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, A. ve Güven, Y. E. (2015). Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 37,

421-431.

Kuhn D., Dean D. Jr., (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice; *Theory Into Practice*: 43(4) 268-273.

Lunenbergl, M., Volman, M. (1999). Active learning: Views and actions of students and teachers in basic education. *Teaching and Teacher Education*, 15(4), 431-446.

Maden, S. (2011). Jigsaw I Tekniğinin Yazılı Anlatım Becerisi Akademik Başarısına Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 901-917.

Maden, S. (2014). *Türkçe öğretimi ve aktif öğrenme*. Giresun: Kirazofis Kitabevi.

Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *TÜBAR*, 28, 299-312.

Malatyalı, E., Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: Kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14), 320-332.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi 6, 7 ve 8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

Michael, J.A., Modell, H.I. (2003). *Active learning in secondary and college science classrooms*, London.

Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2) 123-141.

NelsonLegall, S., (1992). Children's Instrumental HelpSeeking. It's Role in the Social Acquisition and Construction of Knowledge. In Lazarowitz Ed. *Interaction In Cooperative Groups: Theoretical Anatomy of Group Learning*,120-141, Newyork: Cambridge University Press.

Onan, B. (2012). Dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (ss. 71-102). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Onur, E. (2003). *İşbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin ilköğretim okulları 7. sınıf ingilizce dersinde öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Elazığ.

Orlich, D., Hader, R., Callahan, R., Trevisan, M., & Brown, A. (2004). *A guide to effective instruction*. (7. Baskı). Boston: Houghton Mifflin Company.

Özatalay, H. (2007). *İlköğretim I. kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin durum çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*, Ankara: Öncü Kitap.

Özdemir, E. (2014). *Yabancı dil öğretiminde öz düzenlemeli Jigsaw IV tekniğinin üniversite öğrencilerinin başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Özder, H. (2000). Tam Öğrenmeye Dayalı İşbirlikli Öğrenme Modelinin Etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 114-121.

Özer, A. (2005). Etkin Öğrenmede Yeni Arayışlar: İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Buluş Yoluyla Öğrenme. *Biliş Dergisi*, 35, 105-131.

Özdemir, S. (2014). *İstatistik dersinde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına etkisi ve istatistiksel düşünme seviyelerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özguven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayıncılık.

Özsoy, G. (2007). *İlköğretim 5.Sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Panitz, T. (1999). The Motivational Benefits of Cooperative Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 59-67.

Piaget, J. (1928). *Judgement and reasoning in the child*. Routledge ve Kegan Paul Ltd.

Püsküllüoğlu, A. (2005). *Arkadaş türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş.

Saban, A. (2002). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel.

- Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Sağır, M. (2002). *Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Sapır, E. (1983). *Dil ve toplum XX. yüzyıl dilbilimi* (Çev. Ömer Demircan). Ankara.
- Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri* (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual.
- Schraw, G., Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(12), 113–125.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, A. ve Tokcan, H., (2003). İşbirliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 227-242.
- Sezer, A., Oğuzkan F., Özdemir E., Göğüş, B. (1991). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi*, (Ed. B. Özer), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Sinanoğlu, S. (1958). *Dilbilgisinin önemi*. Türk Dili, S. 438
- Slavin, R. E. (1977). *Student learning team techniques: Narrowing the achievement gap between the races*. Center for Social Organization of Schools, The Johns Hopkins University.
- Slavin, R. E. (1986). *Using student team learning*. Washington: Professional Library National Education Association, 109.
- Slavin, R. E. (1991); *Student team learning*. Washington: National Education Association.
- Slavin, R. E. (1995); *Cooperative learning: Theory, research and practice* (2. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Sönmez S. (2005). *İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, birleştirme tekniği ile bilgisayar okuryazarlığı öğretiminin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Sönmez, V. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stahl, R. (1994). *Cooperative learning in social studies: A handbook for teachers*. Menlo Park, Columbia: AddisonWesley.
- Sternberg, R. J. (1987). *Teaching critical thinking. Eight ways to fail before you begin*. Phi Delta Kappan.
- Şahin, A. (2011). *İşbirlikli öğrenme teknikleri ve Türkçe öğretimi* (I. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Şahin, A. ve Şahin E. (2007). Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyaller. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şengül, N. (2006). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak hazırlanan aktif öğretim yöntemlerinin akan elektrik konusunda öğrencilerin fen başarı ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Şenyüz, A. (2014). *İlköğretim 68. sınıflar türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Şimşek, U., Doymuş, K., Karaçöp, A. (2009). Yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarına jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 167-176.
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözümler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi*. (Yayımlanmış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 2007.
- Temizkan, M. (2012). *Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Tezcan, H., Yılmaz, Ü., Babaoğlu, M., 2005. Radyoaktivite öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemin başarıya etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1). 5568.

- Topçu, A. (2007), “Metin Tabanlı Çevrimiçi Forum Tartışmalarında Okuma Stratejilerine ÜstBilişsel Farkındalığın Bilişsel Düzeyle İlişkisi”, *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 191-204.
- Türkmen, H. ve Yamık, G. A. (2015). JıgsawII tekniğinin omurgalı hayvanlar konusunda öğrenci başarısına etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 36, 33-46.
- Ülgen, G. (2003). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri* (4. Baskı). Ankara: Nobel.
- Ünal, E. ve Şahinci C. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim 6, 7, 8. sınıf Türkçe dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 6 (1), 1915-1929.
- Ünal, G. (2005). *Fen öğretiminde derinliğine öğrenme: “basınç” konusunda modelleme*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünlü., M. ve Aydınlan., S. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik öğretiminde öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği hakkındaki görüşleri. *AİBU. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 101-117.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapılandırmacı kuram ve öğrenme öğretmen süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(12), 68-75.
- Yıldırım, A. (2009). *Bilgisayar eğitiminde aktif öğrenmenin öğrenci akademik başarı, tutumu ve kalıcılığına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, B. ve Girgin, S. (2012). The effects of cooperative learning method on the achievements and permanence of knowledge on genetics unit learned by the 8th grade students. *Elementary Education Online*, 11(4), 958-965.
- Yıldırım, Z. (2011). *Kubaşık öğrenme yöntemlerinin küme destekli bireyselleştirme tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız E. ve Ergin Ö. (2007). Bilişüstü ve fen öğretimi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (3), 175-196.
- Yıldız, C. (2003). Ana dili öğretiminin temel ilkelerine karşılaştırmalı bir bakış (Türkçe ve

Almanca ana dili öğretimi programları örneğinde). *Dil Dergisi*, 120, 521.

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

Yüksel, G. (2011). Bir bilim olarak eğitimin psikolojik temelleri. M. Özdemir (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 203). Ankara: Pegem Akademi.

Zakaria, E., Zanagon, I.(2007). Promoting cooperative learning in science and mathematics education: A Malaysian perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3 (1), 35-39.

Zengin, A. Y., Zengin, N. (2012). *Özel öğretim yöntemleri III*. Kastamonu: Töre Baskı Merkezi.



Ekler

EK A. Araştırma İzni



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839-605.01-E.1661760
Konu : Sena Çağla ANTEKİN'in
Araştırma İzin Oturayı

23.01.2019

VALİLİK MAKAMINA

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sena Çağla ANTEKİN "Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Jigsaw Tekniğinin Akademik Başarı, Türkçe Dersine Karşı Tutum ve Metabilşsel Farkındalığa Etkisi" konulu anket çalışmasını 2018-2019 eğitim öğretim yılı 2. yarısında Belen İlçesine bağlı Belen İmam Hatip Ortaokulunda uygulamak istemektedir.

Söz konusu çalışma ile ilgili olarak komisyonumuzca inceleme yapılmış olup, "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 ve 2017/25 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin 2018-2019 eğitim öğretim yılı 2. yarısında Belen İlçesine bağlı Belen İmam Hatip Ortaokul idaresinin uygun göreceği tarih ve saatlerde, çalışma yapmasını, olurlarınıza arz ederim.

Mustafa KÖSE
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
23.01.2019

Kemal KARAHAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK B. FİLDE BAŞARI TESTİ

1. 1. Fırtına çok kuvvetli esmiş.
2. Güvercinin karnı acıkmış.
3. Aslında bu, avcıların tuzağıymış.
4. Çok uçmuş, az dinlenmiş.

Numaralandırılmış cümlelerin hangisinde “ek fiil” kullanılmıştır?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

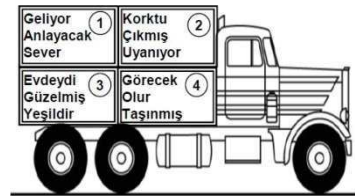
2. Aşağıdaki cümlelerden hangisi “dı” ekiyle tamamlanırsa “terk edilmiş alışkanlık” anlamı kazanır?

- A) Kuzenine doğum gününde bir yavru köpek alacak.
- B) İşlerini bitirmenin neşesiyle koşar adımlarla yürüyor.
- C) Ne sabırlı bir insan olduğunu geldiği ilk günlerde belli etmiş.
- D) Arkadaşlarıyla köyün girişinde buluşur, nehir boyunca uzun bir yürüyüşe çıkar...

3. Aşağıdakilerden hangisi “gel” fiilinin olumsuz soru çekimidir?

- A) Gelelim mi ·B) Gelmeli miyim?
- C) Gelmemiş ·D) Gelmedi mi?

4.



Bu kamyonun hareket etmesi için “ek fiil” almış kelimelerin bulunduğu kasanın yere indirilmesi gerekmektedir. Buna göre kaç numaralı kasa yere indirilmelidir?

- A)1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

5. Ali, icat ettiği zaman makinesiyle yolculuğa çıkmıştır. Buna göre Ali, aşağıdaki cümlelerden hangisinin “gelecek zaman” da gerçekleştiğini görür?

- A) Babam oturma odasında kitap okuyor.
- B) Çayımı yudumlariken sayfaları ağır ağır çeviriyorum.
- C) Dedemin çiftliğine gitmek için biraz sonra yola çıkıyoruz.
- D) Senin ne demek istediğini ancak bu sabah anlıyorum.

6. Aşağıdakilerin hangisinde altı çizili kelime “ek fiil” almıştır?

- A) Beğendiği cümlelerin altlarını kırmızı kalemle çiziyor.
- B) İlkbahar, gün geçtikçe kendini daha çok hissettiriyor.
- C) O sıralarda ben, yirmi iki yaşında bir gençtim.
- D) Vadiyi, en mutlu bakışımla uzun uzun seyrettim.

7. Aşağıdaki altı çizili sözcüklerin hangisinde ek fiil vardır?

- A) Türkiye’de, basketbol açısından hareketli bir dönem yaşıyoruz.
- B) Halit Bey, kış mevsiminde ihlamur içmeden duramaz.
- C) Sıcakkanlı insanları, kültürü ve tarihiyle İstanbul çok güzel bir şehirdir.
- D) Eğlenerek çalışmayı hayal edenlere arkadaşım birçok öneri sunuyor.

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek fiil kullanılmıştır?

- A) Bazı dinleyiciler, konuşmacının hareketleriyle daha çok ilgilenir.
- B) Bahar gelmeden bizim oradaki ağaçlar çiçek açtı.
- C) Alt kattaki komşumuz çok iyi bir insandır.
- D) Meraklı olduğu için her akşam teleskobuyla yıldızları izliyor.

9. (1) Kendimi bir çocuk bahçesinde hayal ediyordum. (2) Salon genişliğinde bir havuz vardı. (3) bir adam elektrik düğmesine basıyordu. (4) Sonra içerisi rengârenk ışıklarla doluyordu.

Bu metindeki numaralanmış cümlelerin hangisinde ek fiil farklı bir görevde kullanılmıştır?

- A) 1. B) 2.
- C) 3. D) 4.

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiil, haber kipi ile çekimlenmiştir?

- A) Ödevini en kısa sürede tamamlamalısın.
- B) Arkadaşlarına biraz sessiz olmalarını söyle.
- C) Pikniğe ben de sizinle geleyim.
- D) Yorgunluktan erkenden uyumuş

11. Fiilleri zaman açısından biçimlendiren eklere bildirme kipi, fiillere farklı anlam özellikleri (şart, gereklilik, emir, istek) kazandıran eklere dilek kipi adı verilir.

Buna göre aşağıdaki cümlelerden hangisinde bildirme kipiyle çekimlenmiş bir fiil vardır?

- A) Cahil kimsenin yanında kitap gibi sessiz olmalısın.
- B) Kullandığımız kelimeler nasıl yaşayacağımızı belirler.
- C) Konuşmadan önce düşün, hareket etmeden önce ölç.
- D) Yıkıcı olmakla sözünü esirgememeyi birbirine karıştırmayasın.

12. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde anlam kayması vardır?

- A) İnsanlar çocuklarına hoşgörüyü öğretmeli.
- B) Soğuk havalarda yüzüm hemen kızarıyor.
- C) Güneş tutulmasını ilk kez çocukken izlemiş.
- D) Yaz tatilinde bağlama kursuna yazılacağız.

13. “Oku” fiili aşağıdakilerden hangisinde çekimli fiil olarak kullanılmıştır?

- A) Kitap okurken mutlaka sessiz bir ortam gerekir.
- B) Gündemi takip etmek için gazete okumalısın.
- C) Bu kütüphanede insanın hep kitap okuyası geliyor.
- D) Dünyada olup bitenleri sadece okuyarak anlayabilirsin.

14. I. Görülen geçmiş zaman

II. Geniş zaman

III. Gelecek zaman

Aşağıdaki cümlelerden hangisinde, numaralanmış kiplerden herhangi biriyle çekimlenmiş bir fiil yoktur?

- A) Mağazasına yeni bir satış temsilcisi alacak.
- B) Askerliğini 2012 yılında Tunceli’de yaptı.
- C) Muğla’ya her gidişinde teyzesine de uğrar.
- D) Kardeşim, sobanın yanında uyuyakalmış.

15. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde şimdiki zamanla çekimlenmiş olumsuz soru fiili vardır?

- A) Sınav sonuçları yarın açıklanıyor mu?
- B) Bizimle tiyatroya neden gelmiyorsun?
- C) Kitabı haftaya bana getirir misin?
- D) Komşunun oğlu bu sınava girmiyor mu?

16. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde geniş zaman kipi, öğrenilen geçmiş zaman anlamında kullanılmıştır?

- A) Keloğlan’ın yolu bir gün, çok özlediği köyüne düşer.
- B) Yaz geceleri cırcır böcekleri durmadan öter.
- C) Paraya dokunduktan sonra ellerimi hemen yıkarım.
- D) Çocuklar her akşam babalarının yolunu gözler.

17. Fiillerin olumsuz biçimleri, fiile kip eklerinden önce “ma, me” olumsuzluk ekinin getirilmesiyle yapılır.

Aşağıdakilerden hangisinde bu cümlede verilen bilgiye örnek bir kullanım yoktur?

- A) Soğuk havalarda dışarıya çıkmamalısın.
- B) Onunla ne zamandır konuşmadım.
- C) Bahçeyi, yapma çiçeklerle süslemeliyiz.
- D) Tembel kardeşim hiç spor yapmıyor.

18. **Unuttum, kaç yıl oldu?**
Bilmem şimdi nerede?
Bir yayla sahnesine açıldı mavi perde.

Bu dizelerdeki altı çizili fiillerin özellikleri aşağıdakilerden hangisinde sırasıyla verilmiştir?

- A) Olumlu Olumsuz soru Olumlu
- B) Olumlu soru Olumlu Olumsuz
- C) Olumlu Olumsuz Olumlu
- D) Olumsuz Olumsuz soru – Olumlu

19. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde fiil diğerlerinden farklı bir kiple çekimlenmiştir?

- A) Üniversite sınavına hazırlanmak için kursa yazıldım.
- B) Hava iyice kararmadan eve dönelim bence.
- C) Şiir yarışmasına bizim sınıftan kim katılacak acaba?
- D) Arkadaşım evden çıkmalı yarım saat oluyor.

20. “Önümüzdeki yıl, dil öğrenmek için yurt dışına gidiyorum.”
Cümlesindeki anlam kayması aşağıdakilerden hangisiyle açıklanabilir?

- A) Şimdiki zaman kipi geniş zaman anlamında kullanılmıştır.
- B) Geniş zaman kipi emir kipi anlamında kullanılmıştır.
- C) Şimdiki zaman kipi gelecek zaman anlamında kullanılmıştır.
- D) Geniş zaman kipi gelecek zaman anlamında kullanılmıştır.

21. Bir makine sesiyle işleyen kalbi,
 Alıp gezdirsin onu bir gemi gibi
 Hülyasının durgun, mavi denizinde.

Bu dizelerdeki altı çizili fiil aşağıdaki dilek kiplerinden hangisiyle çekimlenmiştir?

- A) Şart kipi
- B) Emir kipi
- C) İstek kipi
- D) Gereklilik kipi

22. Aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

- A) Geliyorlar mı olumlu soru fiili
- B) Kazanmalıydık olumlu fiil
- C) Acıkmamışlar olumsuz fiil
- D) İzlesem mi – olumsuz soru fiili

- 23.** I. Ben her salı alışverişe giderim.
 II. Dilekçenizi sonra bırakırsınız.
 III. Bu antika, Bizanslılara ait olacak.
 IV. Bize gelmekten son anda vazgeçmiş.

Numaralanmış cümlelerden hangilerinde anlam kayması vardır?

- A) I ve II. B) I ve III.
- C) II ve III. D) II ve IV.

24. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde fiil dilek kipiyle çekimlenmiştir?

- A) Kalabalıktan biri yavaşça kürsüye doğru ilerlemiş.
- B) Şeftalileri büyük bir zevkle dalından kopardı.
- C) Gelecek kuşaklar için su tasarrufu yapalım.
- D) Diplomasını okul müdürünün elinden alacak.

25. Kipler, haber ve dilek kipleri olmak üzere ikiye ayrılır. Haber kipleri, fiillerin ne zaman gerçekleştiğini ortaya koyan kiplerdir. Dilek kipleri ise fiillere farklı anlam özellikleri (şart, gereklilik, emir, istek) kazandıran kiplerdir.

Buna göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde yüklem, dilek kiplerinden biriyle çekimlenmiştir?

- A) Babasının iş gezisinden dönmesini bekliyor.
- B) Çocuklar, uçurtmalarını bu tepede uçursun.
- C) Yarınki futbol maçı için iki bilet alacaksınız.
- D) Köyden gelen sütü sabah kahvaltısında içersin.

26. Fiilin bir kipe göre çekimlenip anlam olarak başka bir kipi kastetmesine fiilde anlam kayması denir. Örneğin “Okullarda her pazartesi İstiklal Marşı okunuyor.” Cümlesinde fiil (okunuyor), şimdiki zamanla çekimlenmiştir. Ancak fiilin her pazartesi yapıldığı belirtilerek geniş zaman kastedilmiştir.

Buna göre aşağıdaki cümlelerden hangisinde anlam kayması vardır?

- A) En sonunda, yaptığı hatanın farkına varmış.
- B) Nasrettin Hoca bir gün eşeğine ters biner.
- C) Çocuklar bahçede saklambaç oynuyor.
- D) Bakan, en kısa zamanda yurda dönecek.

27. Kip ve şahıs eki almış fiillere çekimli fiil denir.

Buna göre “yürü” fiili aşağıdaki cümlelerin hangisinde çekimli fiil olarak kullanılmıştır?

- A) Hemen dizleri ağrımaya başlıyor hızlı yürüyünce.
- B) Eskiden ilçeden köye kadar yürüyerek gelirdik.
- C) Parkta hep birlikte yürüyoruz uzun yaz akşamlarında.
- D) Okula kadar yürümek istemezsen otobüse bin.

28. Fiillerin olumsuz biçimleri fiile kip eklerinden önce ma/me olumsuzluk ekinin getirilmesiyle yapılır.

Buna göre aşağıdakilerden hangisinde olumsuzluk eki almış bir fiil yoktur?

- A) Yaşlı adamı nerede bulabileceğinizi bilmiyorum.
- B) Gün doğusu sert esmeye başlamadı henüz.
- C) Kişisel serüveninin sonuna kadar gitmeyi unutma.
- D) Yüreğinin derinliklerindeki bu korkudan kurtulmalısın.

EK C. TÜRKÇE DERSİNE KARŞI TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizlerin Türkçe dersine yönelik görüşlerinizi almak amacı ile hazırlanmıştır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra **DERECELER** sütunundaki seçeneklerden size **en yakın** olanını (X) ile işaretleyiniz.

		DERECELER					
		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.	Hiç Katılmıyorum	
Okul :.....							
Sınıf/Şube :.....							
Cinsiyetiniz:							
()Kız							
()Erkek							
1	Türkçe benim için eğlenceli bir derstir.						
2	Türkçe dersinde genellikle çok sıkılıyorum.						
3	Türkçe derslerine daha fazla zaman ayrılmalıdır.						
4	Türkçe dersi için, ders dışında çalışma zamanı ayırmaya gerek yoktur.						
5	Türkçe dersini dört gözle bekliyorum.						
6	Türkçe ile ilgili ödevleri yapmaktan zevk alıyorum.						
7	Türkçeyi, diğer derslere göre daha çok severek çalışırım.						
8	Türkçe dersinde genellikle huzursuz olurum.						
9	Türkçe dersi ile ilgili konuları tartışmaktan mutlu oluyorum.						
10	Türkçe bana göre gereksiz bir derstir.						
11	Türkçe sınavlarında, diğer derslerin sınavlarına göre daha huzursuz						
12	Türkçe dersinin günlük yaşamda önemli bir yeri var.						
13	Türkçe dersi hiç olmasa daha iyi olurdu.						
14	Türkçe dersi kadar sıkıcı bir ders yoktur.						
15	Türkçe derslerindeki okuma parçaları çok can sıkıcıdır.						
16	İleride, Türkçe ile ilgili bir bölümde okumak isterim.						
17	Televizyon ve radyoda yayımlanan Türkçe konulu programları kaçırmak						
18	Türkçe derslerinde metin inceleme keyif vericidir.						
19	Boş zamanlarımdan çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.						
20	Türkçe dersi ile ilgili kitap, dergi vb. yayınları takip etmek isterim.						

EK D. UYGULAMA FOTOĞRAFLARI



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: S. Çağla ANTEKİN

Doğum Yeri: Bartın

Doğum Tarihi: 04.03.1991

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/ Eğitim
Fakültesi/Türkçe Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim
Enstitüsü/Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı/ Türkçe Eğitimi Tezli
Yüksek Lisans Programı

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : MEB 2016 halen.

İLETİŞİM

Eposta Adresi : cagla.alatli@gmail.com