



**JIGSAW OKUMA TEKNİĞİNİN  
ORTAOKUL 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
OKUMA-ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

**HANDE ÇELİK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**Türkçe Eğitimi Bilim Dalı**

**Doç. Dr. Ahmet AKÇAY**

**AĞRI-2019**

**(Her hakkı saklıdır.)**

**T.C.**  
**AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**JIGSAW OKUMA TEKNİĞİNİN ORTAOKUL 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN**  
**OKUMA-ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

**HANDE ÇELİK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ YÖNETİCİSİ**  
**DOÇ. DR. AHMET AKÇAY**

**AĞRI**

**2019**

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

### SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Jigsaw Okuma Tekniğinin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerilerine Etkisi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

... /... / 2019

**Hande ÇELİK**



T.C.  
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Doç. Dr. Ahmet AKÇAY danışmanlığında, Hande ÇELİK tarafından hazırlanan bu çalışma 23/05/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı' nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. H. Ahmet Korkkulu

İmza: \_\_\_\_\_

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Ahmet AKÇAY

İmza: \_\_\_\_\_

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Mehmet İsmail KARDAŞ

İmza: \_\_\_\_\_

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait olup;

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../201.. tarih ve .... / . . . . . nolu kararı ile onaylanmıştır.

...../...../.....

Doç. Dr. Alperen KAYSERİLİ  
Enstitü Müdürü

**ÖZET**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**JİGSAW OKUMA TEKNİĞİNİN ORTAOKUL 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN**  
**OKUMA-ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Hande ÇELİK**

**Danışman: Doç. Dr. Ahmet AKÇAY**

**2019 – 171 SAYFA + xx**

**Jüri Üyesi: Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ**

**Jüri Üyesi: Doç. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ**

Bilgiye ulaşma ve elde edilen bilgiyi kullanarak özgün ürünler ortaya koyma noktasında okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin anahtar rol oynadığı düşünülmektedir. Bu varsayımdan yola çıkılarak hazırlanan araştırmanın amacı; jigsaw okuma tekniğinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. İlgili araştırmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Tekirdağ ilinin Muratlı ilçesindeki Talatpaşa Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 40 öğrenci katılmıştır.

DeneySEL yöntemin kullanıldığı araştırmada 6/A sınıfı öğrencileri deney grubu, 6/B sınıfı öğrencileri de kontrol grubu olarak seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ‘kişisel bilgiler formu’ ve ‘okuduğunu anlama becerileri akademik başarı testi’ kullanılmıştır. Okuduğunu anlama becerisini ölçmeye dönük hazırlanan içerik, ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli şeklinde uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 20.0 istatistiksel veri paket programı aracılığıyla frekans, yüzde ve t-testi yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular neticesinde; jigsaw okuma tekniğiyle öğrenim gören deney grubu öğrencileriyle geleneksel yöntem ve tekniklerle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Araştırmanın sonunda; jigsaw okuma tekniğinin, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine ilişkin akademik başarılarını yükseltmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** işbirlikli öğrenme, jigsaw, jigsaw okuma, okuma becerisi.

**ABSTRACT**  
**MASTER'S THESIS**  
**THE EFFECT OF JIGSAW READING TECHNIQUE ON**  
**READING-UNDERSTANDING SKILLS OF SECONDARY SCHOOL**  
**6TH GRADE STUDENTS**

**Hande ÇELİK**

**Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ahmet AKÇAY**

**2019 - PAGE: 171 + xx**

**Juror: Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ**

**Juror: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ**

Reading and reading comprehension skills play a key role in reaching the information and revealing the original products using the obtained information. The aim of this research is to set out; the examination of the effect of jigsaw reading technique on 6th grade students' reading comprehension skills. In the 2018-2019 academic year, 40 students attending Talatpaşa Middle School in Muratlı district of Tekirdağ participated.

In this study, experimental group was used and 6/A students were determined as experimental group and 6/B students were selected as control group by random sampling. In the study, personal information form and test that measures reading comprehension success in developed by the researcher were used as data collection tools. The content which is prepared to measure reading comprehension skill is applied as a pretest-posttest control group trial model.

The data, collected from the survey, were analyzed by using SPSS 20.0 statistical data packet program using frequency, percentage and t-test methods. As a result of the findings obtained by analyzing the data; there was a significant difference between the experimental group students who were teaching with jigsaw reading technique and the posttest scores of the control group students who were teaching traditional methods and techniques in favor of the experimental group.

At the end of the research; jigsaw reading technique has been detected as to be highly effective in raising the academic achievement of 6th grade students in reading comprehension skills.

**Key Words:** cooperative learning, jigsaw, jigsaw reading, reading skills.

## ÖN SÖZ

Okuma ve okuduğunu anlama becerileri; yazının icadından beridir bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme ve var olan bilgiyi kullanarak yeni bilgi üretme döngüsündeki en önemli işlerlik şartıdır. Son yıllarda eğitimde yaşanan değişim ve gelişim nedeniyle de bu becerilerin önemi her geçen gün artmaktadır. Yapılandırmacı anlayış, 21. yüzyıl becerileri, evrensel okuryazarlık, PISA okuma becerileri, OECD verileri gibi temel etmenler göz önünde bulundurulduğunda okullarda öğretilmesi ve içselleştirilmesi gereken en önemli konunun okuduğunu anlama ve anlamdan hareketle yeni bilgiler oluşturma olduğu görülmektedir.

2018 Türkçe Öğretim Programı da dâhil olmak üzere bugüne kadarki tüm öğretim programlarında; okuma ve anlama becerileriyle ilgili yöntem, teknik ve kazanımlar yer almaktadır. Ancak ilgili bu yöntem, teknik ve kazanımlar gerekli düzeyde revize edilemediği için okuma becerilerini geliştirmede çağın gereksinimlerinin gerisinde kalmış, yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği yöntem ve teknik zenginliğine ulaşamamıştır.

Çalışmamızda; okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için Türkçe derslerinde kullanılacak okuma yöntem ve tekniklerine bir alternatif getirmek, işbirlikli öğretimin avantajlarını sınıflara taşımak ve öğrencilerin birlikte öğrenme süreçlerinde oluşturacakları zengin kavram dünyasından yararlanmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda da öğrencilere not alarak okuma, söz korusu ya da soru sorarak okuma gibi gelenekselleşmiş okuma yöntem ve tekniklerinin dışında alternatif bir okuma tekniği olarak jigsaw okuma sunulmuştur.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi için hem ders hem de tez dönemlerinde bana her konuda destek olan danışman hocam Doç. Dr. Ahmet AKÇAY'a, tez uygulamasına katılım sağlayan tüm öğrencilerime, hayatımın her anında desteklerini hissettiğim; kardeşim Ali Onur ÇELİK'e, babam Ali Uğur ÇELİK'e ve annem Nurşen ÇELİK'e teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

|                                    |      |
|------------------------------------|------|
| TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....  | ii   |
| TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....    | iii  |
| ÖZET.....                          | iv   |
| ABSTRACT.....                      | v    |
| ÖNSÖZ.....                         | vi   |
| İÇİNDEKİLER.....                   | vii  |
| TABLolar DİZİNİ .....              | xv   |
| ŞEKİLLER ve GÖRSELLER DİZİNİ ..... | xvii |
| KISALTMALAR DİZİNİ.....            | xix  |
| EKLER DİZİNİ .....                 | xx   |
| BİRİNCİ BÖLÜM                      |      |
| 1. GİRİŞ .....                     | 1    |
| 1.1. Problem Durumu.....           | 2    |
| 1.2. Problem Cümlesi.....          | 3    |
| 1.3. Alt Problemler.....           | 3    |
| 1.4. Araştırmanın Amacı.....       | 4    |
| 1.5. Araştırmanın Önemi.....       | 4    |
| 1.6. Sayıtlar.....                 | 5    |
| 1.7. Sınırlılıklar.....            | 5    |
| 1.8. Tanımlar.....                 | 5    |
| 1.8.1. Dil.....                    | 6    |
| 1.8.2. Okuma.....                  | 6    |



|  |    |
|--|----|
| 1.8.3. Anlama.....   | 6  |
| 1.8.4. Okuma Eğitimi.....  | 6  |
| 1.8.5. Öğretim Stratejisi.....                                   | 6  |
| 1.8.6. Öğretim Yöntemi.....                                      | 7  |
| 1.8.7. Öğretim Tekniği.....                                      | 7  |
| 1.8.8. İşbirlikli Öğrenme.....                                   | 7  |
| 1.8.9. Jigsaw.....   | 7  |
| 1.8.10. Jigsaw Okuma.....  | 7  |
| İKİNCİ BÖLÜM   |    |
| 2. Kuramsal Çerçeve.....   | 8  |
| 2.1. Türkçe Öğretimi.....  | 8  |
| 2.1.1. Cumhuriyet Dönemi'nde Türkçe Öğretimi.....                | 9  |
| 2.1.2. Yapılandırmacı Anlayış ve Türkçe Öğretimi.....            | 10 |
| 2.2. Dört Temel Dil Becerisi.....                                | 11 |
| 2.2.1. Dinleme.....  | 12 |
| 2.2.2. Konuşma.....  | 13 |
| 2.2.3. Yazma.....  | 14 |
| 2.2.4. Okuma.....  | 15 |
| 2.2.4.1. Okumanın Fiziksel ve Zihinsel Boyutları.....            | 16 |
| 2.2.4.2. Okuma Stratejileri.....                                 | 18 |
| 2.2.4.3. Okuma Modelleri.....                                    | 21 |
| 2.2.4.4. Okuma Becerilerinin Öğretiminde Amaç ve Kazanımlar..... | 22 |

|   |    |
|---|----|
| 2.2.4.4.1. 5. Sınıf Seviyesindeki Okuma Becerileri Kazanımları.....         | 22 |
| 2.2.4.4.2. 6. Sınıf Seviyesindeki Okuma Becerileri Kazanımları.....         | 24 |
| 2.2.4.4.3. 7. Sınıf Seviyesindeki Okuma Becerileri Kazanımları.....         | 25 |
| 2.2.4.4.4. 8. Sınıf Seviyesindeki Okuma Becerileri Kazanımları.....         | 27 |
| 2.2.4.5. Okuma Becerisi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....     | 28 |
| 2.2.4.5.1. Sessiz Okuma.....  | 29 |
| 2.2.4.5.2. Sesli Okuma.....   | 29 |
| 2.2.4.5.3. Göz Atarak Okuma.....  | 30 |
| 2.2.4.5.4. Özetleyerek Okuma.....   | 31 |
| 2.2.4.5.5. Not Alarak Okuma.....  | 31 |
| 2.2.4.5.6. İşaretleyerek Okuma.....   | 32 |
| 2.2.4.5.7. Tahmin Ederek Okuma.....   | 32 |
| 2.2.4.5.8. Soru Sorarak Okuma.....  | 33 |
| 2.2.4.5.9. Okuma Tiyatrosu.....   | 33 |
| 2.2.4.5.10. Ezberleme.....  | 34 |
| 2.2.4.5.11. Metinlerle İlişkilendirme.....                                  | 34 |
| 2.2.4.5.12. Eleştirel Okuma.....  | 35 |
| 2.2.4.5.13. Tartışarak Okuma.....   | 36 |
| 2.2.4.5.14. Söz Korosu.....   | 37 |
| 2.2.4.5.15. Görsel Okuma.....   | 37 |
| 2.2.4.5.16. Ekran Okuma.....  | 37 |
| 2.2.4.6. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Rol Oynayan Değişkenler..... | 38 |

|   |    |
|---|----|
| 2.2.4.6.1. Alternatif Okuma Yöntemleri.....   | 38 |
| 2.2.4.6.2. Okuma Becerileri ile 21. Yüzyıl Becerileri Arasındaki İlişki.....        | 39 |
| 2.2.4.6.3. İşlevsel Okuryazarlık.....   | 41 |
| 2.2.4.6.4. Okuma Motivasyonu.....   | 42 |
| 2.2.4.6.5. Okuma Kültürü.....   | 43 |
| 2.2.4.6.6. Okuyucu Türleri.....   | 44 |
| 2.2.4.6.7. PISA 2015 ve ABİDE 2016 Raporlarına Göre Okuma Becerilerinin Durumu..... | 45 |
| 2.2.4.6.8. Okuma Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme.....                              | 47 |
| 2.2.4.6.9. Okuma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi.....                  | 48 |
| 2.3. İşbirlikli Öğrenme.....  | 49 |
| 2.3.1. İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Öğretimindeki Yeri.....                         | 50 |
| 2.3.2. İşbirlikli Öğrenmenin Okuma Becerileri Kazanımlarındaki Yeri.....            | 51 |
| 2.3.3. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri.....   | 52 |
| 2.3.3.1. Takım-Oyun-Turnuva.....  | 53 |
| 2.3.3.2. Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri.....                                    | 54 |
| 2.3.3.3. Küçük Grup Öğretimi.....   | 54 |
| 2.3.3.4. Jigsaw.....  | 55 |
| 2.3.3.4.1. Jigsaw Tekniğinin Çeşitleri.....   | 56 |
| 2.3.3.4.1.1. Orijinal Jigsaw (Jigsaw I).....  | 57 |
| 2.3.3.4.1.2. Jigsaw II.....   | 59 |
| 2.3.3.4.1.3. Jigsaw III.....  | 59 |

|  |    |
|--|----|
| 2.3.3.4.1.4. Jigsaw IV.....                              | 59 |
| 2.3.3.4.1.5. Ters Jigsaw.....                            | 59 |
| 2.3.3.4.1.6. Konu Jigsawı.....                           | 60 |
| 2.4. Jigsaw Okuma.....                                   | 60 |
| 2.4.1. Jigsaw Okumanın Yapısı.....                       | 61 |
| 2.4.2. Jigsaw Okumanın Uygulama Aşamaları.....           | 62 |
| 2.4.2.1. 1. Aşama.....                                   | 62 |
| 2.4.2.2. 2. Aşama.....                                   | 62 |
| 2.4.2.3. 3. Aşama.....                                   | 62 |
| 2.4.2.4. 4. Aşama.....                                   | 62 |
| 2.4.2.5. 5. Aşama.....                                   | 62 |
| 2.4.2.6. 6. Aşama.....                                   | 63 |
| 2.4.2.7. 7. Aşama.....                                   | 64 |
| 2.4.2.8. 8. Aşama.....                                   | 64 |
| 2.4.2.9. 9. Aşama.....                                   | 64 |
| 2.4.2.10. 10. Aşama.....                                 | 64 |
| 2.4.2.11. 11. Aşama.....                                 | 65 |
| 2.4.2.12. 12. Aşama.....                                 | 65 |
| 2.4.2.13. 13. Aşama.....                                 | 65 |
| 2.4.3. Jigsaw Okumada Öğretmen ve Öğrenciler.....        | 65 |
| 2.4.4. Jigsaw Okumanın Türkçe Derslerinde Kullanımı..... | 67 |

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

|                              |    |
|------------------------------|----|
| 3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ..... | 69 |
|------------------------------|----|

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

|   |    |
|---|----|
| 4. YÖNTEM .....   | 78 |
| 4.1. Araştırma Modeli.....  | 78 |
| 4.2. Evren ve Örneklem.....   | 79 |
| 4.3. Veri Toplama Araçları.....   | 80 |
| 4.3.1. Okuduğunu Anlama Becerileri Akademik Başarı Testi.....           | 80 |
| 4.3.2. Kişisel Bilgiler Formu.....                                      | 81 |
| 4.3.2.1. Cinsiyet.....  | 82 |
| 4.3.2.2. Doğum yeri.....  | 83 |
| 4.3.2.3. Yaş.....   | 83 |
| 4.3.2.4. Babanın Hayatta Olup Olmama Durumu .....                       | 84 |
| 4.3.2.5. Annenin Hayatta Olup Olmama Durumu.....                        | 84 |
| 4.3.2.6. Kardeş Sayısı .....  | 84 |
| 4.3.2.7. Öğrencinin Kendisine Ait Odasının Bulunma Durumu.....          | 85 |
| 4.3.2.8. Annenin Öğrenim Durumu.....                                    | 85 |
| 4.3.2.9. Babanın Öğrenim Durumu .....                                   | 86 |
| 4.3.2.10. Annenin Mesleği .....   | 87 |
| 4.3.2.11. Babanın Mesleği.....  | 87 |
| 4.3.2.12. Ailenin Maddi Durumu.....                                     | 88 |
| 4.3.2.13. Türkçe Derslerinde Kullanılan Okuma Yöntem ve Teknikleri..... | 88 |

|   |            |
|---|------------|
| 4.3.2.14. Öğrencilerin Okul Dışındaki Serbest Zamanlarında Okuma Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma Durumu.....  | 90         |
| 4.3.2.15. Jigsaw Okuma Tekniğinin Kullanılma Durumu.....  | 91         |
| 4.4. Verilerin Toplanması .....   | 91         |
| 4.4.1. Okuduğunu Anlama Becerileri Akademik Başarı Testi Ön Uygulaması.....   | 92         |
| 4.4.2. Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Süreçleri.....  | 93         |
| 4.4.2.1. Jigsaw Okuma Tekniğinin Deney Grubu Üzerindeki Uygulama Süreci.....  | 93         |
| 4.4.2.2. 2018 Türkçe Öğretim Programı Çerçevesinde Gerçekleştirilen Uygulama Süreci (Kontrol Grubu).....  | 108        |
| 4.4.3. Okuduğunu Anlama Becerileri Akademik Başarı Testi Son Uygulaması.....  | 108        |
| 4.4.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....   | 108        |
| <b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b>  |            |
| <b>5. BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>  | <b>109</b> |
| 5.1. Jigsaw Okuma Tekniğiyle Öğrenim Gören Öğrencilerin Ön Test Başarı Puanları ile Geleneksel Okuma Yöntem ve Teknikleriyle Öğrenim Gören Öğrencilerin Ön Test Başarı Puanlarıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar.....   | 111        |
| 5.2. Jigsaw Okuma Tekniğiyle Öğrenim Gören Öğrencilerin Ön Test Başarı Puanları ile Son Test Başarı Puanlarından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....  | 111        |
| 5.3. Geleneksel Okuma Yöntem ve Teknikleriyle Öğrenim Gören Öğrencilerin Ön Test Başarı Puanları ile Son Test Başarı Puanlarından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....   | 112        |
| 5.4. Jigsaw Okuma Tekniğiyle Öğrenim Gören Öğrencilerin Son Test Başarı Puanları ile Geleneksel Okuma Yöntem ve Teknikleriyle Öğrenim Gören Öğrencilerin Son Test Başarı Puanlarıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar..... | 113        |

## ALTINCI BÖLÜM

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| 6. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER ..... | 115 |
| 6.1. Tartışma ve Sonuç.....          | 115 |
| 6.2. Öneriler .....                  | 119 |
| KAYNAKÇA.....                        | 121 |
| EKLER.....                           | 146 |
| ÖZ GEÇMİŞ .....                      | 171 |



## Tablolar Dizini

|  |    |
|--|----|
| <b>Tablo 2.1.</b> Okuma Stratejileri.....  | 20 |
| <b>Tablo 2.2.</b> Türkçe Dersiyle İlişkili 21. Yüzyıl Becerileri.....  | 40 |
| <b>Tablo 2.3.</b> Jigsaw Türleri.....  | 56 |
| <b>Tablo 2.4.</b> Öğretmen ve Öğrenci ile İlgili Faktörler.....  | 66 |
| <b>Tablo 4.1.</b> Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Simgesel Görünümü.<br>.....   | 78 |
| <b>Tablo 4.2.</b> Okuduğunu Anlama Becerileri Akademik Başarı Testinin Güvenirlik<br>Katsayısı Sonuçları.....                              | 81 |
| <b>Tablo 4.3.</b> Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet Özelliğine<br>Göre Dağılımı.....                             | 82 |
| <b>Tablo 4.4.</b> Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Doğum Yeri<br>Durumuna Göre Dağılımı.....                             | 83 |
| <b>Tablo 4.5.</b> Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Yaşlarına Göre<br>Dağılımı.....                                       | 83 |
| <b>Tablo 4.6.</b> Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Babalarının Hayatta<br>Olma Durumuna Göre Dağılımı.....               | 84 |
| <b>Tablo 4.7.</b> Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Annelerinin Hayatta<br>Olma Durumuna Göre Dağılımı.....               | 84 |
| <b>Tablo 4.8.</b> Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Yaşlarına Göre<br>Dağılımı.....                                       | 85 |
| <b>Tablo 4.9.</b> Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Kendilerine Ait<br>Odalarının Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımı..... | 85 |
| <b>Tablo 4.10.</b> Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim<br>Düzeylerine Göre Dağılımı.....                 | 86 |
| <b>Tablo 4.11.</b> Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Babalarının Eğitim<br>Düzeylerine Göre Dağılımı.....                 | 86 |



|  |     |
|--|-----|
| <b>Tablo 4.12.</b> Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımı.....  | 87  |
| <b>Tablo 4.13.</b> Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı.....  | 87  |
| <b>Tablo 4.14.</b> Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Ailelerinin Maddi Durum Düzeylerine Göre Dağılımı.....                                     | 88  |
| <b>Tablo 4.15.</b> Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuma Yöntem ve Tekniklere Göre Dağılımı.....             | 89  |
| <b>Tablo 4.16.</b> Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Okul Dışındaki Serbest Zamanlarda Kullandıkları Okuma Yöntem ve Tekniklerine Göre Dağılımı | 90  |
| <b>Tablo 4.17.</b> Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Jigsaw Okumayı Kullanıp Kullanmama Durumlarına Göre Dağılımı.....                          | 91  |
| <b>Tablo 5.1.</b> Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulanan Testlerden Aldıkları Puanların Normallik Dağılımı.....  | 109 |
| <b>Tablo 5.2.</b> Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulanan Testlerden Aldıkları Puanların Normallik Dağılımı.....  | 110 |
| <b>Tablo 5.3.</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırması.....   | 111 |
| <b>Tablo 5.4.</b> Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırması.....  | 112 |
| <b>Tablo 5.5.</b> Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırması.....  | 112 |
| <b>Tablo 5.6.</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırması.....  | 113 |
| <b>Tablo 5.7.</b> Ön Test ve Son Test Başarı Puanları Arasındaki Korelasyon.....   | 114 |

## Şekiller ve Görseller Dizini

|   |     |
|---|-----|
| Şekil 2.1. Dinleme Sürecinin Adımları.....  | 12  |
| Şekil 2.2. İşitme ve Dinleme İlişkisi.....  | 13  |
| Şekil 2.3. Konuşma Becerisinin Bilgi Alanları.....  | 14  |
| Şekil 2.4. Yazma Aşamaları.....   | 15  |
| Şekil 2.5. Gözün Yapısı.....  | 16  |
| Şekil 2.6. Beynin Okuma Sürecinde Görevleri Alanları.....   | 17  |
| Şekil 2.7. Okuma Bileşenleri.....   | 19  |
| Şekil 2.8. Eleştirel Okumanın Karakteristik Özellikleri.....                                      | 35  |
| Şekil 2.9. Okuma Kültürü Görünümleri ve Belirleyicileri.....                                      | 43  |
| Şekil 2.10. Jigsaw Tekniğinde Öğrenci Gruplarının Görünümü.....                                   | 55  |
| Şekil 2.11 Fikirleri Organize Edici Grafik Örneği.....  | 62  |
| Şekil 2.12. 5. Aşamada Uzman Grupların Görünümü.....  | 63  |
| Şekil 2.13. 9. Aşamada Grupların Görünümü.....  | 64  |
| Görsel 4.1. Grup Çalışmalarından Bir Örnek.....   | 95  |
| Görsel 4.2. Uzman Gruplarına Dağıtılan Çalışma Kâğıtlarından Bir Örnek.....                       | 96  |
| Görsel 4.3. Grup Değerlendirmesi Amacıyla Kullanılan Çalışma Kâğıdı.....                          | 96  |
| Görsel 4.4. Grup Değerlendirmesi Amacıyla Kullanılan Çalışma Kâğıdı.....                          | 98  |
| Görsel 4.5. Uzman Gruplarına Dağıtılan Çalışma Kâğıtlarından Bir Örnek.....                       | 98  |
| Görsel 4.6. Atık Maddeler Kullanılarak Öğrenciler Tarafından Tasarlanan Bir Kedi Evi.....         | 99  |
| Görsel 4.7. Atık Maddeler Kullanılarak Öğrenciler Tarafından Tasarlanan Kitaplık ve Kalemlik..... | 99  |
| Görsel 4.8. Öğrenciler Tarafından Hazırlanıp Sunulan Drama Etkinliklerinden Bir Sahne.....        | 100 |
| Görsel 4.9. Grup Değerlendirmesi Amacıyla Kullanılan Çalışma Kâğıdı.....                          | 101 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Görsel 4.10.</b> Grup Değerlendirmesi Amacıyla Kullanılan Çalışma Kâğıdı.....    | 101 |
| <b>Görsel 4.11.</b> Uzman Gruplarına Dağıtılan Çalışma Kâğıtlarından Bir Örnek..... | 102 |
| <b>Görsel 4.12.</b> Uzman Gruplarına Dağıtılan Çalışma Kâğıtlarından Bir Örnek..... | 103 |
| <b>Görsel 4.13.</b> Grup Değerlendirmesi Amacıyla Kullanılan Çalışma Kâğıdı.....    | 103 |
| <b>Görsel 4.14.</b> Grup Çalışmalarından Bir Örnek.....                             | 104 |
| <b>Görsel 4.15.</b> Grup Çalışmalarından Bir Örnek.....                             | 104 |
| <b>Görsel 4.16.</b> Uzman Gruplarına Dağıtılan Çalışma Kâğıtlarından Bir Örnek..... | 106 |
| <b>Görsel 4.17.</b> Grup Değerlendirmesi Amacıyla Kullanılan Çalışma Kâğıdı.....    | 106 |
| <b>Görsel 4.18.</b> Grup Çalışmalarından Bir Örnek.....                             | 107 |
| <b>Görsel 4.19.</b> Grup Çalışmalarından Bir Örnek.....                             | 107 |

## Kısaltmalar Dizini

**UNESCO:** United Nations Educational Scientific and Cultural Organization  
(Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

**OECD:** Organisation for Economic Co-operation and Development

**ABİDE:** Akademik Başarıların İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

**PISA:** Programme for International Student Assessment  
(Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

**TAP:** Test Analysis Program

**EBA:** Eğitim Bilişim Ağı

**vd. :** ve diğerleri

**Çev. :** Çeviren

**t.y. :** tarih yok

**örn. :** örneğin

**Bkz. :** Bakınız

**Ed. :** Editör

**s. :** sayfa

## **Ekler Dizini**

- Ek 1.** MEB Tarafından Verilen İzin Belgeleri
- Ek 2.** Okuduğunu Anlama Becerileri Akademik Başarı Testi
- Ek 3.** Kişisel Bilgiler Formu
- Ek 4.** “Birlikte” İsimli Şiir
- Ek 5.** “Geri Kazanım” İsimli Makale
- Ek 6.** “Ömür Törpüsü” İsimli Öykü
- Ek 7.** “Değerlere Uymada Üç Hata” İsimli Makale
- Ek 8.** E-posta Metni
- Ek 9.** Öğrencilerin Çalışmalarından Örnekler
- Ek 10.** Uygulama Sürecinden Fotoğraflar
- Ek 11.** Öz Geçmiş Formu

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Günümüzde, değişen ve gelişen öğretim anlayışlarının bir gereği olarak Türkçe derslerinin kurgulanmasında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu yöntem ve teknikler, dersin giriş aşamasından değerlendirme bölümüne kadar her paydada son derece belirgin değişimlere neden olmuştur. Özellikle, yapılandırmacı eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte kullanılmaya başlanan işbirlikli öğretim yöntem ve teknikleri, Türkçe derslerinin işleniş süreçlerine olumlu katkılar yapmıştır.

Bir işbirlikli öğretim tekniği olan jigsaw okuma da yenilenen Türkçe Öğretim Programı'nın felsefesine oldukça uygun bir tekniktir. Bu teknikte öğrenciler, birbirlerinin öğrenme süreçlerine destek olurlar. Türkçe dersinin en önemli hedefi olan dil becerilerinin etkili öğretiminde de öğrencilerin öğrenim süreçlerinde birbirlerinden destek alması kritik önem taşır.

İngilizce literatürde; '*jigsaw reading*' şeklinde ifade edilen bu teknikle ilgili ülkemizde yeteri kadar araştırma bulunmamaktadır. Cumhuriyet Dönemi'ndeki Türkçe öğretim programları incelendiğinde de okuma becerileri eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin benzerlik gösterdiği görülmüştür. Okuma yöntem ve tekniklerindeki bu benzerlik döngüsü; metinlerin uzunlukları, zorluk dereceleri ve anlam katmanları ele alındığında hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında engel teşkil etmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretim programlarında yer olan yöntem ve teknikler çeşitlendirilmeli ve evrensel seviyelere taşınmalıdır.

Türkçe derslerinde kullanılmak üzere seçilen bazı metinlerin jigsaw okuma yöntemiyle işlenmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini yapılandırmacı anlayışla şekillendirecektir. Özellikle, uzun ve katmanlı metinlerin işlenmesinde bu yöntemin kullanılması öğrencilerin üst düzey beceriler kazanmasını da kolaylaştıracaktır. Ayrıca, jigsaw okuma tekniğiyle ders işlenen sınıflarda öğrenciler arasındaki sosyal etkileşim artacak ve var olan akademik farklılıklar sosyal bir zenginliğe dönüşecektir. Bu sosyal zenginlik de jigsaw okuma tekniğinin uygulama sahasını genişletecektir.

Bu çalışmada, bir işbirlikli öğrenme tekniği olan jigsaw okumanın Türkçe öğretiminde kullanılabilir olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada; Türkçe öğretimi, yapılandırmacı yaklaşım, temel dil becerileri, işbirlikli öğrenme, jigsaw okuma gibi anahtar kavramlar ve adı geçen kavramlar arasındaki ilişkiler incelenmeye çalışılmıştır.

### **1.1. Problem Durumu**

Dil, bireylerin iletişim yeteneğini belirleyen ve geçmişten günümüze bilgi aktarımını sağlayan en önemli unsurdur (Gümüş, 2012). Dilin süreç içerisindeki gelişimi, toplumun gelişimi ile doğru orantılıdır. Çünkü hiçbir toplum, iletişim becerileri olmadan düşünülemez. Toplumlar, iç dinamiklerinde iletişim becerilerini geliştirip evrensel dil becerilerinde de yetkin olmayı temel amaçlarından biri olarak kabul ederler. Bu amaç doğrultusunda da ana dili eğitimiyle ilgili beceriler, küçük yaşlardan itibaren her bireye kazandırılmaya çalışılır.

Dil eğitimi, yaşam becerilerini geliştirebilmek adına bireyin düşüncelerinden ve parçası olduğu toplumun kültür özelliklerinden doğrudan etkilenir (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Bu etki, her ülkenin, bilimin öncülüğünde kendi kültür özelliklerinden yoğunlaşmış bir dil öğretim sistemi geliştirmesini zorunlu kılar. Bu disiplinli ve kapsayıcı sistem, örgün eğitimin ilk basamağından itibaren uzman öğretmenler tarafından yürütülmeye başlanır.

Anlam kurmayı sağlayan okuma ve dinleme, alıcı dil; anlatım olanakları yaratan konuşma ve yazma da verici dil olarak isimlendirilir (Lüle Mert, 2013). Bu alıcı ve verici dil becerileri yani dinleme, okuma, konuşma ve yazma dört temel dil becerisini oluşturur. Bu beceriler içerisinde ilk kazanılanı dinlemedir. Dinleme, herhangi bir fiziksel engelin bulunmadığı durumlarda anne karnında başlar. Bebeğin doğumu ve gelişim sürecine paralel olarak dinleme becerisini, konuşma becerisi takip eder. Örgün eğitime başlanmasıyla birlikte de okuma ve yazma eğitimine geçilmiş olur.

Alıcı dil becerilerinden okuma; anlam kurmayı sağlayan, bilgi edinimini gerçekleştirmeye yarayan, aynı zamanda da kültürün taşıyıcısı konumunda bulunan kritik bir beceridir. Bireylerin akademik yaşamlarında başarılı olmasının ve diğer dil becerilerinin geliştirilmesinin temel adımı, okumayı geliştirmektir. Disiplinlerarası

etkileşim de göz önünde bulundurulduğunda Türkçe öğretiminin büyük bir kısmında doğrudan ve dolaylı olarak etkileri bulunan okuma becerisi, alan dışı beceriler kazanmada da anahtar rol oynar.

Ülkemizde okuma becerileri eğitimi, Cumhuriyet öncesi ve sonrası tüm dönemlerde kademeli olarak devam ettirilmiştir. Bu eğitimin olumlu ve somut sonuçlar verebilmesi için de çeşitli strateji, yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak adına teknolojiden de yararlanılarak birçok duyumuzu uyaran çeşitli araç ve gereçler, geliştirilen yöntem ve tekniklerle beraber kullanılmıştır (Ünal ve Yeğen, 2013).

Okuma becerisi için ayrılan süre ve bu süre içerisinde kullanılan yöntem ve teknikler, eğitim ortamının özellikleri ile birleşince her sınıfa hatta her bireye özgü birer öğretim süreci tanımlanmış olur. Ancak ülkemizde okuma becerisini geliştirmeye dönük etkinlikler oldukça sınırlıdır. Öğretmen özellikleri, öğrencilerin akademik seviyeleri, ortamın elverişsizliği ya da eğitim sisteminin temel felsefesi gereği ülkemizdeki pek çok etkinliğin, okuma becerisini geliştirmekten çok var olan beceriyi kullanmaya yönelik olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada okuma becerisi eğitiminde eksik bırakıldığı düşünülen anlama, karmaşık bilgi yapıları kurma-çözme, ürün oluşturma ve eleştiri gibi üst düzey bilişsel faaliyetlerin gerçekleştirilmesi hedeflenerek jigsaw okuma tekniği ile gelenekselleşmiş okuma yöntem ve tekniklerinin karşılaştırması yapılmıştır. Elde edilen bulgular, ilgili tekniğin kullanılabilirliği açısından yorumlanarak; 'jigsaw okuma tekniğinin Türkçe derslerinde kullanılabilir olup olmadığı' sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Jigsaw okuma tekniğinin, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerileri üzerinde etkisi var mıdır?

## **1.3. Alt Problemler**

- a) Jigsaw okuma tekniğiyle öğrenim gören öğrencilerin ön test başarı puanları ile geleneksel okuma yöntem ve teknikleriyle öğrenim gören öğrencilerin ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?



- b) Jigsaw okuma tekniğiyle öğrenim gören öğrencilerin ön test başarı puanları ile son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- c) Geleneksel okuma yöntem ve teknikleriyle öğrenim gören öğrencilerin ön test başarı puanları ile son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- d) Jigsaw okuma tekniğiyle öğrenim gören öğrencilerin son test başarı puanları ile geleneksel okuma yöntem ve teknikleriyle öğrenim gören öğrencilerin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

#### **1.4. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; bir işbirlikli öğrenme tekniği olan jigsaw okumanın öğrencilerin okuma-anlama becerileri üzerinde etkili olup olmadığının tespit edilmesidir.

#### **1.5. Araştırmanın Önemi**

Bireylerin bilgi edinmede kullandıkları en yaygın öğrenme biçimi okumadır. Okuma becerisi, genellikle, örgün eğitim sürecinde kazanılan ve hayat boyu geliştirilebilen dinamik bir yapıdır. Bu yapının öğrenciler ve öğretmenler tarafından işlevsel olarak inşa edilmesi; akademik, sosyal ve zihinsel standartları yükseltecektir.

Türkçe derslerinde okuma becerisiyle ilgili yapılan çalışmalar ve bu çalışmalardan alınan dönütler; ulusal çaptaki sınav sonuçları, evrensel okuryazarlık istatistikleri, PISA raporları ve okuma kültürü haritalarındaki veriler dikkate alındığında elde ettiğimiz başarı puanları, dünya ortalamasının altındadır. Ülkemiz, 2015 yılında yayınlanan PISA raporuna göre; 72 ülke içerisinde 50. sırada yer almıştır. Katılımcı 72 ülkenin okuma becerilerinde elde ettiği ortalama puan 493; ülkemizin puanı ise 428'dir (Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2016).

Ülkemizin, okuma ve okuduğunu anlamlandırma alanlarında geri kalmasının temel nedenlerinden birinin; okullarda verilen okuma eğitiminin eksik ve yanlış kurgulanması olduğu düşünülmektedir. Özellikle okuma yöntem-tekniklerindeki kısıtlılık, öğrencilerin üst düzey beceriler kazanmasını ve bu becerileri iletişim biçimine dönüştürmesini engellemektedir.

Bu çalışmadan elde edilen verilerin ve bu verilerin yorumlanmasıyla ulaşılabacak sonuçların, okuma becerileri eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.6. Sayıtlar**

- a) Uygulama aşamasında yer alan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama seviyeleri işbirlikli okuma yapacak düzeydedir.
- b) Çalışmada kullanılan veri toplama araçları geçerli ve yeterli niteliğe sahiptir.

## **1.7. Sınırlılıklar**

1. Araştırma konusu hakkında uygulama yapılan grup, Tekirdağ ilinin Muratlı ilçesindeki Talatpaşa Ortaokulunda 6/A ve 6/B sınıflarında öğrenim gören kırk öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın süresi altı haftayla sınırlıdır.
3. Konu, kapsam açısından bir işbirlikli öğretim tekniği olan jigsaw okumayla sınırlıdır.
4. Araştırma konusu, Eksen Yayıncılık 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan; "Birey ve Toplum" temasındaki beş metin ile sınırlıdır.
5. Araştırma konusunda kullanılan metinler; şiir, makale, hikâye (öykü) ve e-posta türleriyle sınırlıdır.
6. Uygulama ortamı Talatpaşa Ortaokulu derslikleri ile sınırlıdır.
7. Çalışma, yarı deneysel modelle sınırlıdır.
8. Çalışmaya konu olan teknik, jigsaw türleri arasında yer alan jigsaw I (1978-Aronson) ile sınırlıdır.
9. Araştırmada yararlanılan veri toplama araçları kişisel bilgiler formu, okuma-anlama becerilerini ölçen ön ve son testlerle sınırlıdır.

## **1.8. Tanımlar**

Bu bölümde, tezin ana hatlarını oluşturan anahtar kavramların tanımı yapılmıştır.

### **1.8.1. Dil**

Bireylerin ses, beden dili ve yazıdan oluşan varlık alanlarına dil denir (Oruç, 2016). Toplumlar, kendilerine özgü varlık alanlarını yani dillerini, olaylara gösterdikleri tepkiler ve kullandıkları ortak ses kalıplarıyla göstergeler dizini hâline getirir (Başçetinçelik, 2007). Bu göstergeler dizini, canlıdır ve sosyal etkileşime açıktır. Dil; toplumların bilimsel, kültürel ve sosyal gelişimleriyle doğru orantılı şekilde etki alanını genişletir ya da daraltır.

### **1.8.2. Okuma**

Okuma; bir araya getirilmiş harflerin görme, algılama, anlama ve yapılandırma aşamalarından geçirilmesiyle gerçekleşen karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2012). Bu süreçte bireyin hem fiziksel hem de zihinsel yeterliklerinden yararlanır. Alıcı bir dil becerisi olan okuma, yeni bilgiler edinme noktasında da kritik önem taşır.

### **1.8.3. Anlama**

Anlama, çeşitli veri toplama yöntemleriyle elde edilen bilgilerden sonuç ya da sonuçlar çıkarma becerisi olarak ifade edilebilir.

### **1.8.4. Okuma Eğitimi**

Okuma eğitimi; öğrencilerin okuduklarını anlamalarını sağlamak, yeni bilgiler elde etmelerini kolaylaştırmak, kelime hazinelerini zenginleştirmek, estetik bir edebiyat duygusu kazanmaları için yol göstermek ve Türkçeyi etkin kullanan bireyler olarak yetişmelerini sağlamak amacıyla kurgulanan sarmal bir sistemdir (MEB, 2018).

### **1.8.5. Öğretim Stratejisi**

Öğretim stratejisi; eğitim politikası, öğretim programları, hedef kitlenin ihtiyaçları ve eğitim ortamı göz önünde bulundurularak belirlenen hedeflere ulaşmak için seçilen en genel yoldur. Strateji, yöntem ve teknikleri kapsamı bakımından önemlidir.

### **1.8.6. Öğretim Yöntemi**

Tema için seçilen strateji ya da stratejiler baz alınarak önceden belirlenmiş davranışları, birkaç ders saati gibi kısa sürelerde kazandırmayı sağlayacak etkinlikler bütünü, öğretim yöntemi olarak adlandırılır (Toker, 2003).

### **1.8.7. Öğretim Tekniği**

Bir ders saati süresi içerisinde öğrenciye kazandırılmak istenen kısa vadeli amaçlar için kullanılan etkinliklerdir. Öğretim teknikleri, kapsam derecesi bakımından strateji ve yöntemin hemen altında yer alır. Bu nedenle öğretim tekniğini belirlemedeki seçimler, strateji ve yöntem dikkate alınarak yapılır.

### **1.8.8. İşbirlikli Öğrenme**

Bireyin başarısı odaklı anlayışı yıkan ve sosyal bağlılığı geliştiren işbirlikli öğrenme; öğrencilerin heterojen ve küçük gruplar hâlinde öğrenmesi yasasına dayanır (Johnson ve Johnson, t.y.). İşbirlikli öğrenme hem felsefe hem de uygulama basamaklarındaki toplumsallık nedeniyle eğitim-öğretimin tüm kademelerinde kullanılabilir.

### **1.8.9. Jigsaw**

Jigsaw, bir işbirlikli öğrenme tekniğidir. Konunun anlamlı parçalara bölündükten sonra uzman gruplarında çalışılması ve ardından da heterojen gruplarda bu çalışmaların paylaşılması esasına dayanır (Dönmez, 2017).

### **1.8.10. Jigsaw Okuma**

Jigsaw okuma, metinleri bütünsel olarak okumak yerine parçalara ayıran ve anlamlandırmayı parçalar üzerinden gerçekleştiren bir organizasyon tekniğidir. Jigsaw okuma sürecinde, farklı akademik seviyelerdeki öğrenciler birbirlerinin öğrenmesine katkıda bulunur (Minnesota Literacy Council, t.y.).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE AÇIKLAMALAR

#### 2. 1. Türkçe Öğretimi

Dil, akademik yaşantıyı yönlendiren belirleyici olgulardan biridir (Topbaş, 1998). Bu olgunun, anlamlı ve etkili bir işlerlik kazabilmesi için ilköğretimden başlanarak planlı bir öğretim şemasına dâhil edilmesi gerekmektedir. Dil öğretiminin planlı bir şemaya dâhil edilmesiyle birlikte süreç, uzman öğreticiler rehberliğinde devam eder. Ana dili eğitimi ise uzun yıllar içerisinde harmanlanmış ulusal kültürün, toplumdaki bireye aktarılmasında tercih edilen etkili ve doğal bir yoldur (Göğüş, 1993).

Ülkemizde ana dili yani Türkçe öğretimi, ilkokulla birlikte başlar. Fiziksel ya da zihinsel olarak herhangi bir engeli bulunmayan bireyler, günlük hayatın olağan sürecinde kazandıkları dinleme ve konuşma becerilerini örgün eğitim basamağına taşırlar. Ancak öğrencilerin edimlerini örgün eğitime taşıma durumları hem bireysel farklılıklardan hem de çevresel etmenlerden dolayı değişiklik göstermektedir. Bu çeşitlilik içerisinde sağlıklı bir öğretim süreci yürütülebilmesi adına; tüm dil becerilerinin öğretiminde ölçünlü dil esas alınır. Ölçünlü dil; mahallî unsurlar barındırmayan, kuralları sözlükler ve kılavuzlarda açıkça belirtilen standart dildir (TDK, 2005).

İlkokul kademesindeki Türkçe öğretiminin nihai amacı; başlangıç seviyesinde okuma ve yazma eğitimi vermek ile sınırlandırılmaz (MEB, 2018). Bu kademedeki Türkçe öğretiminin temel amacı; dil becerilerini üretimde kullanabilen yetkin bireyler yetiştirebilmektir. Okuduğunu anlayan, anladığını yorumlayan, bilgileri sentezleyen ve analiz eden bireyler; özgün içerikler üretmek için hazır hâle gelirler. Bu hazırbulunuşluk, aynı zamanda, bireylerin bir üst öğretim kademesine geçmesi için de ön koşul anlamı taşımaktadır.

5, 6, 7 ve 8. sınıfları kapsayan ortaokul kademesindeki Türkçe öğretimi, ilkokulda olduğu gibi tematik anlayış ve sarmal yaklaşımla devam eder. Bu sarmal yaklaşım, öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak artan bir yoğunluk içerisinde aşamalı olarak geliştirilebilecek şekilde planlanır (MEB, 2017).

### 2.1.1. Cumhuriyet Dönemi'nde Türkçe Öğretimi

Zengin, yapıcı ve Türk varlığının devamlılığını sağlayan Türkçenin öğretimi; Cumhuriyet'ten önce belli dönemlerde önem kazanmış olsa da bilimsel bir nitelik kazanamamıştır (Demir ve Yapıcı, 2007). Türkçenin günümüzdeki anlamıyla bilim ve öğretim dili olarak resmîlik ve saygınlık kazanamamasında Türk devletlerinin, diğer dillerin, halkın kozmopolit yapısının vb. pek çok ayırıcının etkisi olmuştur.

Osmanlı Devleti Dönemi'nde Türkçe, Rüştiye okullarındaki programlara resmî öğretim dili olarak dâhil edilmiştir (Türkan, 2017). Türkçenin bir öğretim dersi olarak ortaokullarda programa alınmasının ardından Millî Edebiyat'ı da kapsayan ve Cumhuriyet'e kadar uzanan süreçte Türkçe, önemini gitgide artırmıştır.

Millî Mücadele'nin ardından Cumhuriyet'in ilan edilmesiyle Türkçeye verilen önem en üst düzeye çıkmıştır. Atatürk, millî kültür taşıyıcılarımızın en güçlüsü olan Türkçeyi topluma kazandırabilmek için uzmanlar yetiştirebilecek çalışmalar yapılmasını sağlamıştır (Türkan, 2017).

1928 yılında Latin alfabesine geçişle birlikte ana dili öğretimindeki çalışmalar hız kazanmıştır. 1929 yılında yayınlanan programla birlikte Türkçe öğretimine tüm derslerde önem verilmesi gerektiği kararlaştırılmıştır (Kutlubay, 2015). Bu programın devamında sırasıyla; “1930 İlk Mektep Türkçe Dersi Müfredat Programı, 1931 Orta Mektep Türkçe Dersi Müfredat Programı, 1936 İlkokul Türkçe Programı, 1938 Ortaokul Türkçe Müfredat Programı, 1948 İlkokul Türkçe Programı, 1949 Ortaokul Türkçe Programı, 1957 Ortaokul Türkçe Programı, 1962 Ortaokul Türkçe Programı, 1968 İlkokul Türkçe Programı, 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı, 2004 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar), 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar) ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)” ile Türkçe öğretimi, geçmişten bugüne bilimsel bir anlayışla gerçekleştirilmiştir.

1929 yılındaki Türkçe Öğretim Programı'ndan 2018 programına kadar yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, Türkçe öğretimini doğrudan etkilemiştir. Öğretmen temelli anlayıştan öğrenci temelli anlayışa evrilen eğitim felsefemiz, çağın gereklerine uygun teknik gelişmelere kapalı kalmamıştır. Bunun sonucunda da farklı öğretim programlarıyla Türkçe öğretiminde nitelik artırılmaya çalışılmıştır.

Eğitim kalitesi, ğretim programlarının yeniliğe açık olması ve eksiklerinin giderilmesiyle doğru orantılı artış gösterir (Girgin, 2011). Günümüzde kullanılan programların da çağın gereklerine uygun anlayışlarla hazırlandığı düşünülürse Türkçe ğretiminin kalitesinin, geçmişten bugüne doğru artış gösterdiği söylenebilir.

### **2.1.2. Yapılandırmacı Anlayış ve Türkçe ğretimi**

İçinde bulunduğumuz çağda, geleneksel eğitim-ğretim yaklaşımları bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Bu büyük boşluğu doldurmak amacıyla yapılandırmacı eğitim felsefeleri ne çıkmaktadır (andar ve şahin, 2013). İngilizce ‘constructivism’ sözcüğüne karşılık türetilen ‘yapılandırmacılık’; öğrencinin kendi öğrenme sürecinde söz sahibi olduğu ağdaş bir yaklaşımdır (Karadağ, S. Deniz, Korkmaz ve G. Deniz, 2008).

Yapılandırmacı anlayışta ğrenci, bilgiye kendi öğrenim stilleri çerçevesinde, bol uyaranlı bir ortamda ulaşır. Bilgiye ulaşmak için ğretmen rehber, n yaşantılar ise basamak görevindedir (Doğanay ve Sarı, 2012) . Bilgiye giden yol tek değildir, alternatifli ve kurgulanabilir formattadır. Bu format, Türkçe ğretimi sürecine son derece uygundur. Öğrenci, okuma ve yazma becerilerini kazanmak için çevresinden edindiği dinleme ve konuşma becerilerini öğrenme ortamına getirmektedir. Aynı zamanda öğrenciler, bu ön bilgiler aracılığıyla da kendi okuma ve yazma süreçlerinde aktif olabilmektedirler.

Türkçe ğretimi ve yapılandırmacı anlayış arasındaki ilişki, 2005 Türkçe Dersi ğretim Programı’nda açıkça ortaya konmuştur. Türkçe Dersi ğretim Programı’nda (2005) yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve ğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Felsefesini yapılandırmacı anlayışa dayandıran ğretim programları; dil becerilerini geliştirmenin yanında analiz, sentez, metin dışı anlam kurma ya da metinlerarasılık gibi st düzey becerileri de geliştirmeyi hedef edinmiştir (Dilidüzgün, 2009).

2018 Türkçe Dersi ğretim Programı da çağın gerekliliklerine cevap vermek için yapılandırmacı anlayışla düzenlenmiştir. Böylelikle ğrenciler, Türkçe öğretimini disiplinlerarası ele alarak kalıcı, işlevsel ve st düzey becerilerle yoğrulmuş bir öğrenim süreci geçireceklerdir (MEB, 2017).

## 2.2. Dört Temel Dil Becerisi

Türkçe öğretiminin yapılandırılmasında; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi başrol oynamaktadır (Mert, 2014). Türkçe öğretiminin nihai amacı; bireylerin bu dört temel dil becerisini günlük hayatta anlamlı ve etkili kullanabilmelerini sağlayabilmektir. Temel dil becerileri; beynin çalışma yapısı, organların işlevi ve sosyal ilişkilerin kuruluş biçimleri gibi ayırt ediciler temel alındığında anlama ve anlatma becerileri olmak üzere ikiye ayrılır.

Anlama becerileri, konuşulanı veya yazılı bir ifadeyi anlayıp yorumlamayla ilgilidir. Anlama becerilerine ait organizasyon şeması, dinlenen ve okunan bilgilerin ya da olayların kavranmasıyla oluşur (Gümüş, 2012). Anlam kurma ve dil öğrenme sürecini başlatan beceri dinlemedir. Dinleme, anne karnında başladığı için bireylerin kazandığı ilk dil becericisi olma özelliğini taşır (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013). Bebeğin kazanmış olduğu bu beceri onun konuşma, okuma ve yazma süreçlerinde de başarılı olmasını sağlayacaktır. Anlama becerilerinin ikincisi ise okumadır. Okuma, dinleme becerisinin aksine genellikle örgün eğitim kurumlarında kazanılan daha kapsamlı bir beceridir.

Anlatma ya da diğer ismiyle anlatım becerileri, kişinin zihinsel tasarılarının sözlü ya da yazılı olarak dışa vurumudur (Çetin, Gözcü ve Özalp, 2016). Anlatma becerileri, konuşma ve yazma olmak üzere iki ana başlıkta toplanır. Konuşma becerisi tıpkı dinleme becerisi gibi bireyin doğal yollarla edindiği bir beceridir. Anne karnındayken dışarıdaki sesleri duymaya başlayan bebek, fiziksel ve zihinsel gelişimini konuşmaya hazır hâle getirdikten sonra edinimlerini seslendirmeye başlar.

Anlatma becerilerinin bir diğer kolunu oluşturan yazma ise sırasıyla; dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin edinilmesinden sonra kazanılır. Çünkü yazma becerisi, kurgusal yapısı ve içerdiği ön bilgilerle daha kompleks bilişsel yetilere ihtiyaç duymaktadır (Tüfekçioğlu, 2010). Birey, yazma becerisini de kazandıktan sonra bilişsel becerilerle ilgili üst düzey ürünler vermeye hazır hâle gelir. Bu sayede ortaöğretim ve yükseköğretime devam edebilir, günlük hayatındaki ilişkiler hiyerarşisinde üst basamaklara tırmanabilir ya da sanatsal anlamda üretkenlik aşamasına geçebilir.



Son yıllarda teknoloji ve eğitim anlayışlarında yaşanan gelişmelerle bilginin elde edilmesi, yorumlanması ve paylaşımında farklı strateji, yöntem ve teknikler ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu gelişmelerin sonucu olarak yaygınlaşan görsel okuma ve görsel sunu kavramları da birer dil becerisi olarak anılmaya başlanmıştır. Ancak bu kavramları tek başlarına birer dil becerisi gibi değerlendirmek yerine; okuma, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan yöntem ve teknikler olarak kabul etmek daha doğru olacaktır.

### 2.2.1. Dinleme

Kişinin duyduğu sesleri algılayıp bu seslere tepki verme sürecine dinleme denir (Emiroğlu, 2013). Dinlemeyi başlatan algılama ve sonlandıran tepki noktaları arasında dinlemenin niteliğini belirleyen başka aşamalar da vardır. DeVito'ya (1999) göre bu aşamalar; alma (algılama), anlama, hatırlama, değerlendirme ve tepki (cevap) vermedir. Bu süreçte yer alan kavramlar arasındaki ilişki Şekil 2.1.'de sunulmuştur.



Şekil 2.1. Dinleme Sürecinin Adımları

İşitmeden farklı olarak dinleme hem fiziksel hem de zihinsel beceriler gerektirir. Diğer bir ifadeyle dinleme, işitmeyi kapsar (Doğan, 2011). İşitme; tesadüfi, istemsiz ve çaba gerektirmeyen eylemler bütünüdür. Dinleme ise odaklanılmış, istemli ve maksatlı zihinsel faaliyetlerdir (DeVito, 1999). İşitme ile dinleme arasındaki ilişki şekil 2.2.'de gösterilmiştir.



şekil 2.2. İşitme ve Dinleme İlişkisi

Dinleme, insanoğlunun kazandığı ilk dil becerisidir. Bu nedenle hem anlamaya hem de anlatmaya ön hazırlık niteliği taşır. Alıcı dil becerileri içerisinde yer alan dinleme; işitilenlerin zihinde anlamlandırılmasıyla gerçekleştirilir. Birey, dinleme surecini amacı doğrultusunda bilinçli bir şekilde yonetir. Dinleme amaçları bilgi ya da haber almaya yonelik oluşturulabileceği gibi iletişim kurma ya da estetik haz (rn. mzık dinlemek) duymaya yonelik de planlanabilir (Doğan, 2011).

Öğrenciler, okulda geçirdikleri zaman içerisinde tüm dil becerilerini kullanırlar ve geliştirmeye çalışırlar. Robertson'un (2002) yaptığı çalışmaya göre ilköğretim kademesindeki öğrenciler, zamanlarının %57'sini dinlemeye ayırmaktadırlar. %57'lik bu oran, öğrencinin kendi seçimlerinin yanında ğretim programlarının gereklilikleri, evre şartları ve ğretmen tercihlerinin getirilerine göre ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin başarılı bir akademik hayat sürdürebilmeleri adına dinleme süreçlerini iyi yönetmeleri gerektiği söylenebilir.

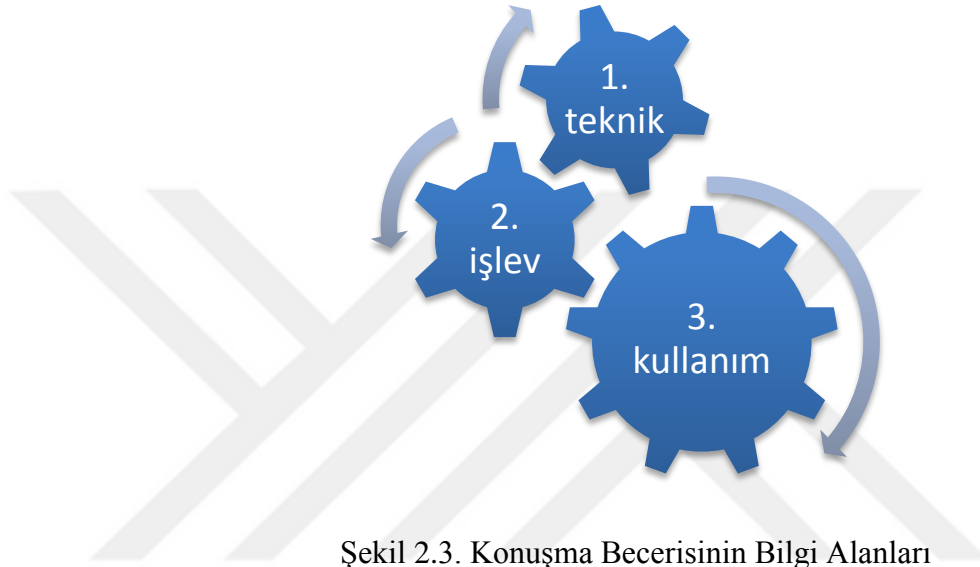
### 2.2.2 Konuşma

Konuşma; bireyin bilgi ve olaylardan yola çıkararak zihninde tasarladığı metni karşısındaki kişiye ya da topluluğa seslendirmesidir. İletişim kurmanın en kolay ve en etkili yolu olan konuşmada sesler anlamlı bir şekilde birleştirilerek sözcüklere, sözcükler de cümlelere dönüştürülür. Konuşmanın anlamlı ve maksatlı olabilmesi için konuşmacının dil ve ses kalıplarına hâkim olması gerekmektedir (Yakıcı, 2006).

Konuşmanın fiziksel ve nörolojik olarak isimlendirilebilecek iki boyutu vardır. Fiziksel boyut, sözcükleri anlaşılır biçimde seslendirmeyi ifade ederken

nörolojik boyut, konuşmanın zihinsel kanalını temsil etmektedir. Bireyin içinde yaşadığı toplum ve sahip olduğu psikolojik özellikler de konuşma sürecine doğrudan etkide bulunur (Güneş, 2014).

Konuşma becerisini oluşturan bilgi alanları, Kürüm (2017) tarafından üç başlıkta toplanmıştır. Öğretmenler açısından bilgi alanı olarak ifade edilen bu üç başlık, öğrenciler açısından uygulama adımlarıdır.



Konuşma becerisini oluşturan bilgi alanlarının zincir yöntemiyle meydana getirdiği konuşma metnini etkili kılmak için jest ve mimik gibi görüntüleyici etmenlerden de yararlanmak gerekir (Bayraktar, 2007). Jest ve mimiklerin doğru yerlerde ve orantılı kullanılmasıyla konuşmacının karşısındaki kişi ya da toplum üzerinde bıraktığı etki olumlu yönde artacaktır. Bu olumlu artış, konuşmaya duyulan yüksek inandırıcılık oranını da beraberinde getirecektir.

Yapılandırmacı anlayış ve işbirlikli öğretim yöntemlerinin önemini koruduğu çağımızda, konuşma becerisi; dinleme becerisi ile tamamlanarak etkisini her geçen gün artırmaktadır.

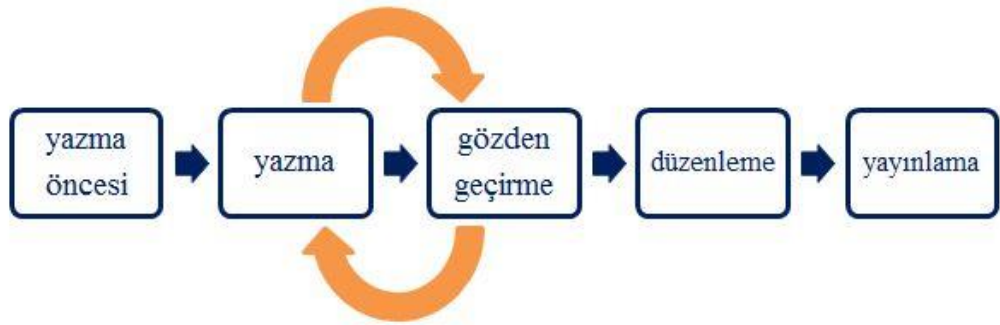
### 2.2.3. Yazma

Yazma; kişinin bilgi, istek, duygu, düşünce ya da tasarılarını yazılı olarak ifade etme becerisidir. Diğer dil becerilerine oranla daha fazla ön bilgi ve yeterlik gerektiren yazma, bireyin en son kazandığı dil becerisidir (Tüfekçioğlu, 2010).

Yazma becerisinin geliştirilmesi ve etkili kullanılması; bireyin iletişim, bilgi transferi, metin kurgulama, metinlerarası bağlantı kurma ve kültür aktarımı yapmasına olanak sağlar (Ungan, 2007).

Düşünen ve bilgi birikimi yapan bireyler, eski ve yeni şemalar arasında bağlantılar kurarak özgün fikirler üretir (Şener, 2018). Bu fikirlerin üretimi ve değerlendirilmesi arasındaki tüm aşamalarda yazma becerisini etkili kullanmak belirleyici rol oynar. Çünkü yazma becerisi, fikirlerin organize edilmesini ve anlaşılır hâle gelmesini kolaylaştırır.

Yazma becerisini uygulamaya geçirebilmek için çeşitli aşamaları tamamlamak gerekir. Murray (1985) bu aşamaları; yazma öncesi ile başlatmıştır. Yazma öncesinde temel amaç iyi bir fikir bulup bu fikri yazılı anlatıma nasıl dönüştürebileceğimizi planlamaktır. İyi bir fikir bulabilmek için bilgi toplama, farkında olma, gözlem, geri çağırma, haritalama, beyin fırtınası ya da kütüphane tarama gibi yöntemlerden yararlanılabilir. Yazma öncesi çalışmalarının ardından, hazırlanan plan uygulamaya konur. Plan aşamasında konuya odaklanma, konudan uzaklaşma, bakış açısı değiştirme gibi tekniklerle zihin, yazmaya hazır duruma getirilir (Murray, 1985). Ardından metnin türüne, yapısına ve şekil özelliklerine karar verilir. Bu aşamaları yazma, gözden geçirme ve yayınlama takip eder. Şekil 2.4.'te yazmanın aşamaları gösterilmiştir.



Şekil 2.4. Yazma Aşamaları

#### 2.2.4. Okuma

Okuma kavramı, bugüne kadar, farklı ifadelerle pek çok kez tanımlanmıştır (Süzer, 2008). Coşkun'a (2003) göre okuma; insan yaşamını bilgi ve kültürle

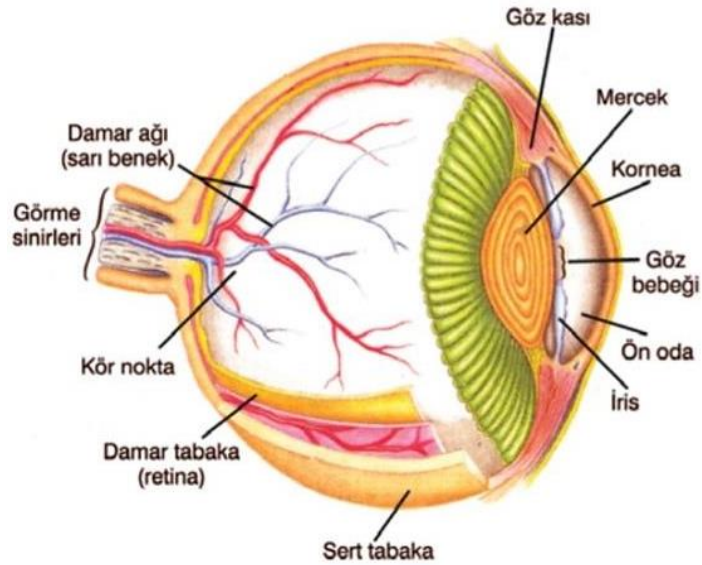
harmanlayarak zenginleştiren ve yaşam boyu geliştirilebilen bir beceridir. Güneş (2003) ise okumayı; dil becerileri arasındaki anlamlı ilişki olarak nitelendirmiştir.

Kişinin okuma becerisini kazanabilmesi için sahip olması gereken bazı ön şartlar vardır. Bu ön şartlar genel anlamda fiziksel ve zihinsel olmak üzere ikiye ayrılır. Bireyin okumayı gerçekleştirebilmesi için sahip olması gereken fiziksel şartların başında görme organının sağlıklı olması gelmektedir. Görme organı sağlıklı olan birey, gördüklerini beyne ileterek okumanın fiziksel boyutunu tamamlayıp zihinsel boyutuna geçebilir. Okumanın gerçek anlamda tamamlanabilmesi için ise beyin, sembolleri tanıyabilmeli ve bunları anlamlandırabilmelidir. Tüm bu süreç tamamlandıktan sonra okuma becerisinin işlevsel hâle geldiği söylenebilir.

#### 2.2.4.1. Okumanın Fiziksel ve Zihinsel Boyutları

Kurudayıoğlu (2011), okuma sürecinin fiziksel boyutunu oluşturan görmeyi; göz kaslarının aktif görme alanındaki nesne, varlık ya da sembolleri algılaması olarak tanımlamıştır. Aktif görme alanında algılamamanın gerçekleşebilmesi için netlik açısı ve mesafenin doğru ayarlanması gerekmektedir.

Okuma sürecini başlatan görme, cisimlerden yansıyan ışınların göz tarafından işlenerek beyne iletilmesi sonucu gerçekleşir ([www.kimyaegitimi.org](http://www.kimyaegitimi.org)). Şekil 2.5.'te görme sürecini başlatan gözün yapısı sunulmuştur.

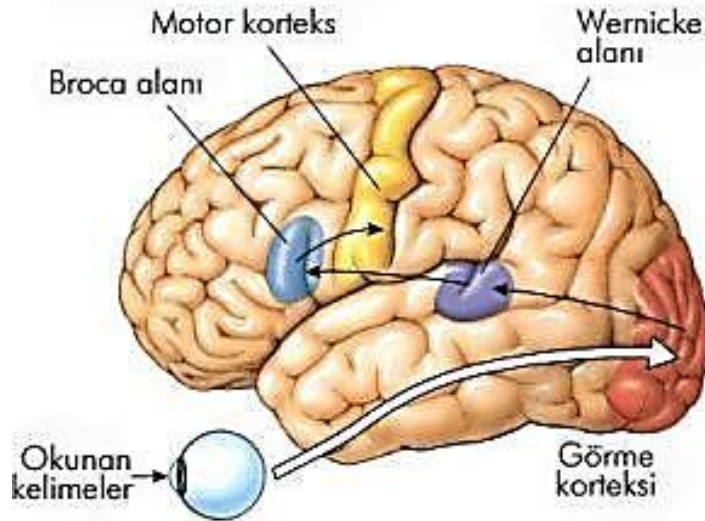


Şekil 2.5. Gözün Yapısı ([www.kimyaegitimi.org](http://www.kimyaegitimi.org))

Okuma, nesnelere görüp algılama sürecinden daha karmaşıktır. Bu nedenle görme ve okuma arasındaki fiziksel ilişki; görme, tanıma ve algılama olarak basamaklandırılmıştır. Görme organının okuma sürecini başlatabilmesi için bazı şartların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu şartlar;

- Okuma ortamının yeterli seviyede aydınlatılması,
- Okunacak metnin gözün aktif görme alanında ve netlik açısından olması,
- Göz kaslarının satırlar üzerinde sıçramalar yapabilmesi,
- Algılanan içeriğin beyne aktarımında nöronların ve bağlantıların işlevsel olması şeklinde sıralanabilir (Kurudayıoğlu, 2011).

Okuma sürecinin fiziksel aşaması tamamlandıktan sonra anlama, yorumlama, yansıtma, eleştiri ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri de kapsayan zihinsel işlemlere geçilir. Zihinsel unsurlar, sembollerin beyin tarafından tanınıp yorumlanması aşamasındaki tüm görevleri üstlenir. Şekil 2.6.'da beynin okuma sürecinde görevli alanları gösterilmiştir (<https://ekstrembilgi.com/bilim/sozcukleri-nasil-algiliyoruz/attachment/beyin-okuma/>).



Şekil 2.6. Beynin Okuma Sürecinde Görevleri Alanları

Okumanın fiziksel boyutunda yer alan üst düzey beceriler, yaşam boyu geliştirilmelidir. Çünkü öğrendiklerimizin büyük bir kısmı okuma yoluyla elde edilmiş bilgilerden oluşur (Arslan, 2013). Bireylere okuma eğitimi verirken okumanın fiziksel ve zihinsel aşamalarında görülen aksaklıklar zamanında tespit edilmeli ve öğretim programları aksayan bu yönleri iyileştirmeye dönük revize edilmelidir.

#### **2.2.4.2. Okuma Stratejileri**

Çağımızda yaşanan bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, okuma becerisinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Geçmiş yıllarda basılı kaynakları okumak yeterliyken bilginin hızla yayıldığı günümüzde elektronik yayınlar da takip edilmeli ve zihin gelişimi görsel okumalarla desteklenmelidir.

Öğrencilerin okuma-anlama becerileri açısından uluslararası akademik ortalamaları yakalayabilmelerini sağlamak amacıyla okuma becerileriyle ilgili öz düzenleme yapabilecek hazırbulunuşlukta olmaları son derece önemlidir. Bu hazırbulunuşluk zeminini oluşturabilmenin ilk şartı da öğrencilerin okuma stratejilerini keşfetmesi ve kullanmasıdır.

Bireyin karşılaştığı yeni bilgileri öğrenebilmek için kullandığı yollar, strateji olarak adlandırılır (Temizkan, 2008). Bu tanımdan yola çıkılacak olursa bireyin okuma öncesi, okuma esnası ya da okuma sonrasında, amaçları doğrultusunda tercih ettiği yollar da okuma stratejisi olarak ifade edilebilir.

Okuma stratejileri bireyin neyi; niçin, ne zaman, nerede, nasıl ya da kimle okuyacağı gibi sorulara cevap vermesi açısından önemlidir. Okulda ya da okul dışında pek çok farklı metin türüyle karşılaşan öğrenciler, karşılaştıkları bu metin türlerini okumaları ve anlamaları gerektiğinde metne hangi amaçla yaklaşmaları gerektiğini bilmeli ve bu amaca uyum strateji ya da stratejileri bağımsız bir şekilde belirlemelidir.

Öğrencilerin okuma stratejileriyle tanışması okuma-yazma öğretiminin ilk ayağında sağlanmalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için de okuma bileşenleri tanınmalı ve bu bileşenlerin eksiksiz biçimde bir araya gelmesiyle okuma stratejilerinin belirlenebileceğinin farkında olunmalıdır.

NCCA (Ulusal Müfredat ve Değerlendirme Konseyi, 2012) tarafından yayınlanan “*Erken Çocukluk Döneminde Okuma Yazma ve İlköğretim (3-8 Yaş)*” isimli araştırma raporunda okuma bileşenleri, PDST’nin (Öğretmenler İçin Profesyonel Gelişim Servisi) “Okuma Süreci” materyalinde Şekil 2.7.’deki gibi özetlenmiştir.



Tutum ve motivasyonun arkasına eklenen; akıcı okuma, anlama, kelime hazinesi ve ses bilgisi bileşenleri sonuçta tekrar motivasyona bağlanarak kendini yenileyen bir sistemi oluşturmaktadır. Okuma sürecindeki ilk amaç bu sistemi olabildiğince az hatayla işler hâle getirmektir. Bu adımın sorunsuz geçilmesinin ardından okuma stratejileri belirlenerek gerçekleştirilmesi hedeflenen kazanımlar doğrultusunda okuma ve anlama çalışmalarına başlanmalıdır.

Okuma sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler; okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası olmak üzere üç başlıkta toplanır (Epçaçan, 2009). Okuma stratejileri de bu etkinliklerden bağımsız düşünülemez. Bu nedenle okuma stratejileri; okuma öncesi stratejiler, okuma sırasında kullanılan stratejiler ve okuma sonrasındaki stratejiler isimleriyle üç ana başlıkta sınıflandırılabilir. Ontario Ulusal Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ‘okuma stratejileri’ materyalinde öğrencilerin yararlanabileceği okuma stratejileri, Tablo 2.1.’deki gibi sıralanmıştır (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/studentsuccess/thinkliteracy/files/reading.pdf>).



Tablo 2.1. Okuma Stratejileri

| <b>Okuma Öncesinde Kullanılabilecek Stratejiler</b>   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Metnin ön izlemesini yapmak</li><li>• Metnin özelliklerini analiz etmek</li><li>• Metindeki örgütsel kalıpları bulmak</li><li>• Beklenti rehberi hazırlamak</li><li>• Anahtar kelimeleri belirlemek</li><li>• Kelime duvarı oluşturmak</li><li>• Ön izleme verilerini taramak</li></ul>   |
| <b>Okuma Sırasında Kullanılabilecek Stratejiler</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Okunanlardan anlam oluşturabilmek için bağlamları keşfetmek</li><li>• Metnin bölümleri ve ana hatları arasında çıkarımlar yapmak</li><li>• Ana fikri (fikirleri) belirlemek</li><li>• Yardımcı fikirleri belirlemek</li><li>• Kavram haritası ile fikirleri sıralamak</li><li>• Metni görselleştirmek</li><li>• ‘Köpek balığı’ gibi not alma tekniklerini kullanmak</li></ul>   |
| <b>Okuma Sonrasında Kullanılabilecek Stratejiler</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Metne ‘grafiti’ tekniği ile cevap vermek</li><li>• Metinden çıkarılan sonuçları çizimler yoluyla göstermek</li><li>• Metne sorulan sorulardan elde edilen cevapları resmetmek</li><li>• Metinle ilgili karar vermek (değerlendirme yapmak)</li><li>• Farklı türlerdeki metinleri okumak<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Bilgilendirici metinler okumak</li><li>▪ Grafikselsel metinler okumak</li><li>▪ Edebî metinler okumak</li></ul></li><li>• Metni okumadan önce hazırlanan ön izlemeyi/yönergeyi gözden geçirmek</li></ul> |

### 2.2.4.3. Okuma Modelleri

Okuma sürecini pek çok farklı içeriği değerlendirerek tanımlamaya çalışan yazarlar, okuma becerisiyle ilgili çeşitli bileşenleri vurgulamışlardır. Vurgulanan bu farklı bileşenler de birbirinden bağımsız okuma modellerini ortaya çıkarmıştır (Razı, 2007). Okuma modellerinin öğretmenler tarafından tanınması ve öğrencilerin okuma sürecinde bu modellerden yararlanmasının sağlanması son derece önemlidir.

Okuma modelleri geleneksel ya da yapılandırıcı anlayışa göre oluşturulmuştur (Güneş, 2009). Geleneksel okuma modellerinde okuma, fiziksel olarak ele alınmıştır. Yapılandırıcı okuma modellerinin ise öğrencinin birden fazla zekâ alanına hitap eden işbirlikli ve yenilikçi anlayışlarla kurgulanmış sistemler olduğu görülmektedir. Grabe ve Stoller, okuma modellerini yedi başlıkta sınıflandırmıştır (Grabe ve Stoller, 2013: 25).

- 1) Yukarıdan Aşağıya Modeli
- 2) Aşağıdan Yukarıya Modeli
- 3) Etkileşimli Modeller
- 4) İnteraktif Telafi Modeli
- 5) Kelime Tanıma Modeli
- 6) Okuma Modelinin Basit Görünümü
- 7) Çift Kodlama Modeli
- 8) Psikodilbilimsel Tahmin Oyunu Modeli

Grabe ve Stoller'in sıraladığı modeller dışında bütünleştirici, işlemsel ve çözümleyici okuma modelleri de yaygın olarak kullanılmaktadır (Kökçü ve Demirel, 2017).

Okuma modellerinin Türkçe öğretiminde kullanımı ve öğretim programlarında yer alması, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek adına son derece önemlidir. Öğretmenlerin modellerle ilgili yeterince bilgi sahibi olması, okuma modelleri ve okuma stratejileri arasında ilişki kurulması ve bu bilgi birikiminin uzun-kısa vadeli amaçlara yansıtılması öğretimin niteliğini artıracaktır.

#### **2.2.4.4. Okuma Becerilerinin Öğretiminde Amaç ve Kazanımlar**

2018 yılında tamamlanan güncel Türkçe Öğretim Programı'nın genel amaçları ve temel ilkelerinde okuma becerilerine sıkça değinilmiştir. MEB'e (2018) göre; öğrencilerin diğer dil becerileriyle beraber okuma becerileri de geliştirilmeli, bunun yanında öğrenciler; okuma-yazmaya ilgi duymalı ve bu ilgiyi hayat boyu devam ettirebilmelidirler.

Okuma yazma alışkanlığı kazanan birey, basılı ya da elektronik tüm kaynaklardan bilgi edinebilmelidir. Edindiği bu bilgiyi sorgulamalı, değerlendirmeli, uygun durumlarda kullanmalı ve ihtiyaç hâlinde bu bilgiden hareketle yeni bilgiler üretebilmelidir. Tüm bunların neticesinde okumayı estetik bir zevk unsuru olarak ele alıp hem ulusal hem de evrensel kültürün zenginliğine erişebilmelidir (MEB, 2018).

Türkçe Öğretim Programı'nda okuma becerileri kazanımları; “akıcı okuma, söz varlığı ve anlama” alt başlıklarında gruplandırılarak 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerine ayrılarak programa aktarılmıştır (MEB, 2018: 58, 59, 60, 61, 62).

##### **2.2.4.4.1. 5. Sınıf Seviyesindeki Okuma Becerileri Kazanımları**

- Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
- Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.
- Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- Okuma stratejilerini kullanır.
- Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
- Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.
- Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.
- Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.
- Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
- Kökleri ve ekleri ayırt eder.
- Yapım ekinin işlevlerini açıklar.
- Metin türlerini ayırt eder.

- Okuduklarını özetler.
- Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
- Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
- Metindeki hikâye unsurlarını belirler.
- Metni yorumlar.
- Metinle ilgili sorular sorar.
- Metinle ilgili sorulara cevap verir.
- Metnin konusunu belirler.
- Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
- Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.
- Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
- Medya metinlerini değerlendirir.
- Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.
- Metinler arasında karşılaştırma yapar.
- Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.
- Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
- Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.
- Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
- Metindeki söz sanatlarını tespit eder.
- Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.
- Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.

#### 2.2.4.2.2. 6. Sınıf Seviyesindeki Okuma Becerileri Kazanımları

- Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
- Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.
- Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- Okuma stratejilerini kullanır.
- Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
- Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.
- Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.
- İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
- İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.
- Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.
- Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.
- Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.
- Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.
- Metindeki söz sanatlarını tespit eder.
- Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
- Okuduklarını özetler.
- Metinle ilgili soruları cevaplar.
- Metinle ilgili sorular sorar.
- Metnin konusunu belirler.
- Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.
- Metnin içeriğine uygun başlık belirler.
- Metindeki hikâye unsurlarını belirler.
- Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
- Metnin içeriğini yorumlar.

- Metinler arasında karşılaştırma yapar.
- Metin türlerini ayırt eder.
- Şiirin şekil özelliklerini açıklar.
- Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.
- Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
- Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.
- Medya metinlerini değerlendirir.
- Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.
- Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
- Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

#### **2.2.4.4.3. 7. Sınıf Seviyesindeki Okuma Becerileri Kazanımları**

- Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
- Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.
- Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- Okuma stratejilerini kullanır.
- Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
- Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.
- Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.
- Metindeki söz sanatlarını tespit eder.
- Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.
- Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.
- Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
- Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.

- Anlatım bozukluklarını tespit eder.
- Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
- Okuduklarını özetler.
- Metnin konusunu belirler.
- Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
- Metindeki yardımcı fikirleri belirler.
- Metinle ilgili soruları cevaplar.
- Metinle ilgili sorular sorar.
- Metindeki hikâye unsurlarını belirler.
- Metnin içeriğini yorumlar.
- Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
- Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
- Metinler arasında karşılaştırma yapar.
- Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.
- Metinde önemli noktaların vurgulanmış biçimlerini kavrar.
- Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
- Metin türlerini ayırt eder.
- Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- Medya metinlerini değerlendirir.
- Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.
- Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
- Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.
- Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.
- Metindeki anlatım biçimlerini belirler.
- Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.
- Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.

#### 2.2.4.4.4. 8. Sınıf Seviyesindeki Okuma Becerileri Kazanımları

- Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
- Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.
- Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- Okuma stratejilerini kullanır.
- Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
- Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.
- Metindeki söz sanatlarını tespit eder.
- Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.
- Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.
- Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.
- Metindeki anlatım biçimlerini belirler.
- Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
- Okuduklarını özetler.
- Metinle ilgili soruları cevaplar.
- Metinle ilgili sorular sorar.
- Metnin konusunu belirler.
- Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
- Metindeki yardımcı fikirleri belirler.
- Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
- Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.
- Metnin içeriğini yorumlar.
- Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
- Metinler arasında karşılaştırma yapar.
- Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.



- Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
- Metin türlerini ayırt eder.
- Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.
- Medya metinlerini analiz eder.
- Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.
- Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
- Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.
- Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.
- Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.
- Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.

#### **2.2.4.5. Okuma Becerisi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler**

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma becerisini geliştirmek için; *“sesli okuma, metinle ilişkilendirme, sessiz okuma, soru sorarak okuma, tartışarak okuma, eleştirel okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, göz atarak okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu ve ezberleme”* yöntem ve teknikleri önerilmiştir (MEB, 2005). Topçuoğlu Ünal ve Yeğen'in 2013 yılında yaptığı çalışmaya göre bu yöntem ve teknikler içerisinde öğretmenler tarafından en çok tercih edileni %87'lik oranla sesli okuma olmuştur.

“Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik yeterliliklerini inceleyen” bir başka çalışmada ise Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayıştan uzaklaşarak geleneksel yöntem ve teknikleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Okur Akçay, Akçay ve Kurt, 2016: 339).

2018 Türkçe Öğretim Programı, okuma yöntem ve teknikleri bakımından 2005 Türkçe Öğretim Programı'nın devamı niteliğindedir. 2018 Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde öğrencilerin; *“Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.”* ifadesine rastlanmaktadır (MEB, 2018: 45).

#### **2.2.4.5.1. Sessiz Okuma**

Sessiz okuma, yalnızca göz ve zihin koordinasyonu ile gerçekleşen, seslendirmenin yer almadığı anlamaya dönük okuma çeşididir (Çelik, 2006). Sessiz okuma öğretiminin en temel amacı; bireyin kendi kendine okuma yapma alışkanlığını edinmesini sağlamaktır (Ateş, 2008). Çünkü sessiz okuma becerisini kazanan birey, günlük ve akademik yaşantısının tümünde bilgiyi bağımsız olarak elde edebilecek konuma yükselir.

Sessiz okuma sırasında gerçekleştirilmesi gereken en önemli şart akıcılıktır. Akıcılık; okuma hızı, doğru okuma ve prozodi bileşenlerinin bir araya gelmesinden oluşur (Ülper ve Yağmur, 2016). Bu bileşenler, bireyin sözcükleri tanıyıp anlamlandırdıktan sonra beyne iletmesi sürecinde kritik rol oynar.

Türkçe derslerinde sıklıkla kullanılan sessiz okuma yöntemi; anlam kurma, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerilerin uygulanmasına imkân tanır. Ancak sessiz okumanın tek tip okuma yöntemine dönüşmesi durumunda, öğrencilerin okumaya karşı tutumları olumsuz yönde etkileneceğinden öğrenme süreci sekteye uğrayabilir. Öğretmenler, bu sorunun önüne geçebilmek için yapılandırmacı anlayışla işlenen Türkçe derslerinde, sessiz okuma yöntemini etkinliklerle farklılaştırmalı ve çeşitli okuma teknikleriyle zenginleştirmelidir.

#### **2.2.4.5.2. Sesli Okuma**

Sesli okuma; görme organı aracılığıyla algılanıp zihinsel işlemler sonucu kavranan kelime ya da kelime gruplarının seslendirilmesidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005). Sesli okumada metni oluşturan parçaları gözleriyle tanıyan bir okuyucu ve aynı metni okuyucunun seslendirmesinden tanıyan bir dinleyici bulunur (Akar, 2009). Ancak okuyucunun görme engelli olduğu durumlarda metin, özel hazırlanmış kabartma harfler yardımıyla dokunma duyusu kullanılarak tanınır. Bu istisnai hâl, tüm okuma yöntemleri için geçerlidir.

Sesli okuma, dikkat yoğunluğunun canlı tutulabilmesi açısından kısa metinlerin okunması için daha uygun bir yöntemdir. Aynı anda hem görme hem de işitme duyuları aktif duruma geldiğinden sesli okumanın, uyarı yönünden de oldukça zengin olduğu söylenebilir (Aytaş, 2005).

Bu yöntemin etkili olabilmesi için okuyucuya önemli görevler düşer. Dinleyicinin metni kavramasını kolaylaştırmak adına uygun yerlerde duraklamalar yapılmalı ve seslendirme eylemi anlama paralel gitmelidir (Börekçi, 2017).

Sesli okumanın Türkçe derslerinde kullanılmasının en önemli yararı, aynı anda konuşma ve dinleme becerilerinin de geliştirilebiliyor olmasıdır (Ustabulut, 2014). Dikte yönteminin kullanıldığı durumlarda, geliştirilen bu beceriler arasına yazmayı da eklemek mümkündür.

### **2.2.4.5.3. Göz Atarak Okuma**

Göz atmak ifadesi bir deyimdir. Bu deyim, TDK (2005) tarafından “*kısa süreliğine, fazla dikkat etmeden bakmak*” olarak açıklanmıştır. Bu açıklamadan hareketle göz atarak okuma; metni kısa bir zaman içerisinde, detaylarına inmeden, göz gezdirerek okuma olarak tanımlanabilir.

Göz atarak okuma yönteminde temel amaç; metinle ilgili fikir sahibi olmak ve metnin taslağı hakkında bilgi elde edebilmektir (Akgümüş, 2015). Bu okuma yöntemi, metni okumadan önce yapılacak hazırlık çalışmalarında faydalı biçimde kullanılabilir. Öğretmen, metnin biçimsel özellikleri ya da ana düşüncesi ile ilgili soruları öğrencilere yönelttikten sonra öğrencilerden bu sorulara ait cevapları, göz atarak okuma yöntemini kullanarak bulmalarını isteyebilir (Soysal, 2015).

Göz atarak okuma yöntemini etkili kullanmak, öğrencilerin odaklanma ve seçme becerilerinin gelişimine de katkıda bulunur. Öğrenciler, karşılaştıkları basılı ya da elektronik içerikleri değerlendirirken amaçları doğrultusunda; yazar ismi, bölüm başlıkları, paragraf yapıları, cümle uzunlukları gibi belli başlı unsurları hızlıca belirleyebilirler. Ya da herhangi bir metnin kendi ihtiyaçlarına cevap verip vermediğini göz atarak okuma yöntemini kullanarak anlayabilirler.

Hızlı okuma becerisinin gelişimi için de göz atarak okuma yönteminin iyi bilinmesi ve uygulanması önemlidir. Çünkü hem göz atarak okuma yönteminde hem de hızlı okuma tekniklerinde gözün sıçramalar yapması, ayrıntıya değil de amaca odaklanması ortak felsefedir. Bu ortak felsefenin sonucu olarak öğrenciler, kısa zamanda çok fazla sözcük algılayarak amaçlarına giden yolda zamanlarını iyi kullanmış olurlar (İlter, 2018).

#### 2.2.4.5.4. Özetleyerek Okuma

Bir metinde yer alan bilgilerin tümü aynı önem derecesinde değildir. Metni okuma amacı ve metni okurken kullandığımız stratejiler, bazı bilgilerin diğerlerinden daha üstün duruma gelmesine neden olur. “Metindeki bu önemli bilgileri, daha az önemli olan bilgilerden ayırma” ve “işlevsel kısaltma eylemine” özetleme denir (Çıkrıkçı, 2008: 20).

Özetleme eylemi sözel ya da yazılı olarak gerçekleştirilebilir. Okunan bir metni sözel ya da yazılı olarak özetlemek, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine de katkı sağlar (Meydan, 2016). Özellikle uzun ve bilgilendirici metinlerin bu yöntemle okunması, öğrencilerin metnin içindeki bilgileri organize edebilmesine fırsat tanır.

Öğrenciler, özetleyerek okuma yöntemini kullanırken pek çok konuda aktiftir. Kendi okuma süreçlerini yönetmelerinin yanında, özetleme yaparken aldıkları sorumlulukla değerlendirme, analiz ve sentez gibi üst düzey becerilerini de geliştirmiş olurlar.

Öğrencilerin özetleyerek okuma süreçlerine öğretmenler de sordukları sorular ve yaptıkları yönlendirmelerle dâhil olurlar. Öğretmenlerin bu süreçteki temel görevi; öğrencilere doğru soruları sorarak onların metni ayrıştırmalarına yardımcı olmaktır.

#### 2.2.4.5.5. Not Alarak Okuma

Not alarak okuma yöntemi, metni okuma esnasında okuyucunun, okuma öncesinde belirlemiş olduğu amaçlara göre notlar alması ve daha sonra aldığı bu notlardan yararlanması esasına dayanır. Bu okuma yönteminin en önemli getirisi bilgilerin kalıcı ve uzun süre kullanılabilir hâle gelmesini sağlamaktır (Deniz, 2017).

Not alarak okuyan bireyler, okudukları metne dair çıkarımlarını, merak ettikleri ve sorguladıkları noktaları ya da konuyla ilgili daha önceki bilgilerini notlarına ekleyebilirler. Bu sayede de hem zihinsel şema düzenlemesi hem de yazılı bir içerik örgütlemesi yapılmış olur.

#### 2.2.4.5.6. İşaretleyerek Okuma

İşaretleyerek okuma; metindeki anahtar ifadeleri belirlemek ve önemli görülen ya da dikkat çeken yerleri vurgulamak amacıyla ilgili yerlerin altına çizilmesi veya çeşitli sembollerle (soru işareti, ünlem, yıldız gibi) bu yerlerin belirgin hâle getirilmesi ana fikrine dayanan okuma yöntemidir (Palavuzlar, 2009).

İşaretleyerek okumadaki işaretleme eylemi, basılı materyallerde çeşitli kalemler kullanılarak yapılabilir. Teknolojinin geliştiği ve elektronik okumanın yaygınlaştığı günümüzde docx, pdf ya da txt biçimindeki elektronik metinler üzerinde de çeşitli işaretlemeler yapılabilmektedir. İlgili ifadenin altına çizmek, çevresine herhangi bir sembol eklemek ya da gerekli görülen bölümleri renklendirmek elektronik işaretlemelere örnek gösterilebilir.

İşaretleyerek okuma ve not alarak okuma yöntemlerinin benzer olduğu düşünülse de bu yanlış bir kanıdır (Er, 2018). Çünkü not alarak okuma yönteminde öğrenci, yazma becerisini kullanarak kâğıda ya da elektronik ortama yazılı bir ifade bırakır. İşaretleme yöntemindeyse yazma becerisi kullanılmaz. Yalnızca, var olan metin üzerinde çeşitli vurgulama çalışmaları yapılır.

#### 2.2.4.5.7. Tahmin Ederek Okuma

*“Tahmin ederek okuma; metne merak duyma, metne ilişkin önceden düşünme, metnin akışını arka alan bilgisiyle kestirebilme gibi konularda önem taşıyan bir türdür (Karaoğulları, 2016: 36)”. Bu okuma yöntemi olaya dayalı metinler kullanılarak daha etkili hâle getirilebilir. Öğrenciler, olaya dayalı metni okumadan önce metnin başlığına ya da varsa görsellerine bakıp tahminlerde bulunabilir. Okuma esnasında kısa bölümler okunup ardından ara verilerek gelecek bölümlerde yaşanabilecekler kestirilmeye çalışılabilir. Metnin sonundaysa yaratıcı yazma çalışmaları yaptırılarak metnin devamında gerçekleşebilecek olaylar kurgu şeklinde yazıya geçirilebilir.*

Tahmin ederek okuma yöntemi, yalnızca metin okuma çalışmaları için kullanılmaz. Tablo, grafik, istatistik ya da medya içeriklerinde anlatılmaya çalışılanlar da bu yöntemle öğrencilere tahmin ettirilebilir (Karatay, 2014).

#### **2.2.4.5.8. Soru Sorarak Okuma**

Doğru soruları sorabilme becerisi, sorulan soruları cevaplamaktan daha üst düzeyde bir beceridir. Soru sorarken içeriğe dönük analiz ve değerlendirme çalışmalarının yanında üretim de yapılmış olur. Bu nedenle Türkçe derslerinde öğrenciler, soru sormaya teşvik edilmeli ve bu soruların üst bilişsel becerileri geliştirici nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.

Soru sorma, bilgiye ulaşmak için kullanılan yollardan biridir (Kılıç ve Erkuş, 2015). Ancak ülkemizde soru sorma yöntemi, genellikle, metin okunduktan sonra metni incelemek amacıyla kullanılır. Bu tercih, soru sorma yöntemini bilgiye ulaşma yolu olmaktan uzaklaştırmaktadır. İlgili problemin önüne geçebilmek için soru sorarak okuma yöntemini, okuma sürecinin tüm aşamalarında kullanmak gerekir.

Soru sorarak okuma yöntemi, okunan içeriğin daha anlaşılır hâle gelmesini sağlar (Kaçar, 2015). Metnin anlaşılır duruma gelmesi de öğrencilere metinle ilgili daha geniş düşünme alanları tanır. Bu sayede öğrenciler, yazarın ve metnin anlatmak istediği fikirlerin önemli bir bölümünü keşfetmiş olur.

#### **2.2.4.5.9. Okuma Tiyatrosu**

Okuma tiyatrosunda amaç; öğrencilerin metinde yer alan kişi ya da varlıkların yerine geçip onları seslendirerek metnin iç dinamiklerini anlayabilmelerini sağlamaktır (Emiroğlu, 2014). Öğrenciler, okuma tiyatrosunda ses tonlarını metindeki olay, duygu, düşünce ve ritme göre ayarlar. Bu sayede öğrencilerin okuma becerilerinin yanında konuşma becerileri de desteklenmiş olur. Ayrıca öğrenciler, seslerini doğru kullanarak metnin anlamını değiştirebileceklerini fark ederler (Temiz, 2015).

Okuma tiyatrosu yönteminin uygulanabilmesi için içerisinde monolog ya da diyalog barındıran bir metnin tercih edilmesi gerekir. İhtiyaç duyuluyorsa metnin içindeki diğer bölümler de monolog veya diyaloğa uygun biçime dönüştürülür. Metnin okuma tiyatrosuna uygun şekilde düzenlenmesinde öğretmen, rehber görevinde yer almalıdır. Öğrencilere düzenlenmiş hazır bir metin vermek, onların sürece aktif katılımını kısıtlamış olur. Bu nedenle metnin amaca uygun düzenlenmesinde öğrenciler bizzat görevlendirilmelidir.

#### 2.2.4.5.10. Ezberleme

Ezberleme; sözcük, sözcük grubu, cümle ya da metinleri orijinal formlarını değiştirmeden hafızaya kaydetmektir (Şahin, 2011). Bu yöntem; metin hafızası oluşturabilmek adına son derece önemlidir. Ezberleyerek okuma yöntemi, Türkçe derslerinde öğrencileri sıkmadan ve etkinlik tasarımı çerçevesinde kullanıldığında öğrencilerin zihinsel gelişimlerine katkı sağlar.

Bu yöntem, okul öncesi dönemden başlayarak yaşamımızın sonuna kadar kullandığımız işlevsel bir yöntemdir (Toksun, 2015). Tekerlemeler, şarkılar, şiirler, telefon numaraları, adresler ya da günümüzde çeşitli amaçlarla kullandığımız şifreler ezberleme yöntemiyle zihnimize kalıcı olmuştur.

Öğretmenlerin bu yöntemi kullanırken dikkat etmeleri gereken bazı önemli noktalar vardır. Bu önemli unsurlar şöyle sıralanabilir:

- Öğrenciler, metni hangi amaçla ezberlediklerini bilmelidirler.
- Ezberlenecek metin; uzunluk, tür, içerik ve üslup yönlerinden öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır.
- Metni ezberlemek için öğrencilere yeterli süre tanınmalıdır.
- Öğrencilere metni ezberleyebilmeleri için çeşitli stratejiler öğretilmelidir.
- Ezberlenecek metin, dikkat çekici olmalıdır.
- Ezberlenen metin, belli aralıklarla okunarak zihinde kalıcılık sağlanmalıdır.

#### 2.2.4.5.11. Metinlerle İlişkilendirme

Bir metin ve bu metni oluşturan anlatım, tamamen özgün olamaz. Kelimelerin yan yana getirilişi, ortaya atılan fikirler ya da işlenen duygular daha önce yazılmış metinlerden bilinçli ya da bilinçsiz izler taşır (Günay, 2007). Bu durum metin arkeolojisi olarak isimlendirilir (Sakallı, 2014).

Metinlerle ilişkilendirme yöntemi, iyi okuyucuların sıklıkla kullandıkları yöntemlerdendir. Okumayı günlük yaşamlarının bir parçası hâline getiren okuyucular, zamanla metinler arasındaki ilişkileri sorgulamaya başlarlar. Türkçe

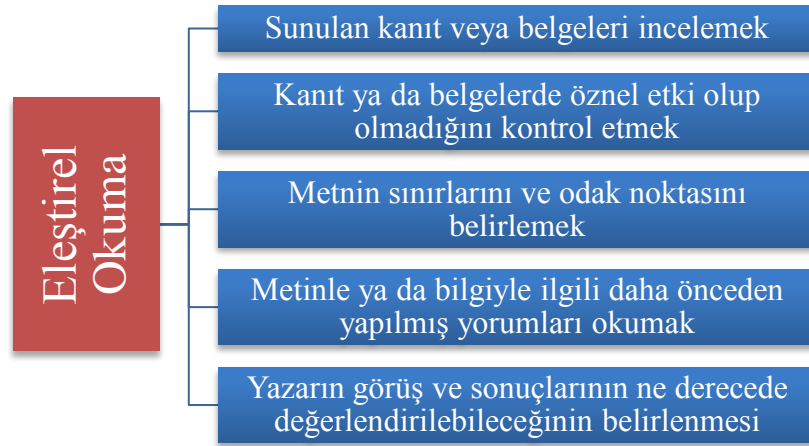
derslerinde amaçlanan da okuma alışkanlığı kazanmış bireyler yetiştirmek olduğuna göre bu yöntemin derslerde kullanılması, amaca dönük ve etkili bir tercih olarak yorumlanabilir.

Bu yöntem, öğrencilerin daha önceki temalarda kazandıkları davranışları hatırlaması ve sorgulaması açısından önem taşır (Kitiş, 2017). Öğretmenler bu yöntemin uygulanması esnasında önceki metinlerle ilişki kurabilmek adına öğrencilere yönlendirici sorular sormalı ve ipuçları vermelidir.

#### 2.2.4.5.12. Eleştirel Okuma

Günümüz dünyasında gerçek sorun bilgiye ulaşmak değil bu bilginin güvenilir ya da geçerli olduğundan emin olmaktır (Karadeniz, 2014). Bilginin doğruluğundan emin olabilmek için yapmamız gereken ilk şey; bilgiyi sorgulayabilmektir. Bu noktada da devreye eleştirel okuma becerisi girer. Eleştirel okuma becerisi; metnin içeriğini, yazarın tutarlılığını, bilgilerin geçerliliğini, tarafsızlığı ya da alt metinde bizlere sunulan düşünceleri sorgulamayı gerektirir.

Leicester Üniversitesi (t.y.), öğrenciler için hazırladığı “öğrenme gelişimi” materyalinde, eleştirel okumayı temsil eden en karakteristik özellikleri belirlemiş ve sıralamıştır (<https://www2.le.ac.uk/offices/ld/resources/study-guides-pdfs/writing-skills-pdfs/critical-reading-v1%200.pdf>).



Şekil 2.8. Eleştirel Okumanın Karakteristik Özellikleri



### 2.2.4.5.13. Tartışarak Okuma

Tartışarak okuma; öğrencilerin okunan metinle ilgili fikir, sav, kanıt, eleştiri ya da değerlendirmelerini, yapılandırılmış bir tartışma ortamında özgürce savdukları etkili bir okuma yöntemidir. Bu yöntemin en önemli artısı; öğrencilerin okuma becerilerinin yanında konuşma becerilerini de geliştirmesidir. Öğrenciler, okudukları metinle ilgili çıkarımlarını hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşmalar aracılığıyla ortamda bulunanlarla paylaşarak hem anlama hem de anlatma becerilerini ilerletmiş olurlar.

Bu yöntem, tüm metin türleri üzerinde denenebilir. Bilgilendirici metin türlerinde bilgilerin geçerliği, olaya dayalı metinlerde kurgusal denge, haber metinlerinde içeriğin güvenilirliği ya da şiirsel metinlerdeki konu, tartışarak okuma yöntemi kullanılarak analiz edilebilir.

Tartışarak okuma yönteminin uygulanması esnasında destekleyici tekniklerden de faydalanılabilir. Okuma çemberi bu destekleyici tekniklerden biridir. Okuma çemberinde öğrenciler, kendi istekleriyle seçmiş oldukları kitaplara göre küçük gruplara ayrılırlar. Grup üyeleri yazar, sunucu, sorgulayıcı ya da gazeteci gibi roller alır ve bu roller sürekli değişir. Bu teknikte amaç; öğrencilerin bireysel kitap okuma süreçlerinde belli aralıklarla grup arkadaşlarıyla bir araya gelerek okudukları kitaplar hakkındaki düşüncelerini birbirleriyle paylaşmalarını sağlamaktır (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010).

Okuma çemberi esnasında yapılan tartışmalarda öğrencilerin okudukları kitapla ilgili almış oldukları notlar, kanıt olarak kullanılır. Bunun yanında öğrencilerin birbirlerine sordukları açık uçlu sorularla da öğrenciler arasında fikir alışverişi sağlanır. Kitap okuma süreci sonlanınca süreç de sonlanır. Tekniğin sonunda bilgiyi ölçmeye yarayan bir değerlendirme yapılmaz. Yalnızca öğretmen rehberliğinde öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, görüş ya da gözlem formu gibi yapılandırmacı anlayışa uygun materyaller kullanılır (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010).

Tartışarak okuma becerisini kazanan öğrenciler, bu yetilerini günlük yaşam becerisi hâline dönüştürerek toplumun ihtiyacı olan evrensel anlayıştaki bireyler olarak yetişirler.

#### **2.2.4.5.14. Söz Korosu**

Söz korusu, birlikte okuma yapmaya elverişli herhangi bir metnin bölümlere ayrılarak ya da bütün olarak öğrenci grupları tarafından aynı anda okunmasıyla gerçekleştirilen çok sesli bir okuma yöntemidir (Gül, 2013).

Bu yöntemin en önemli avantajı; öğrencilerin grup çalışması anlayışıyla birbirlerinin okumalarından sorumlu olmalarıdır. Okuma sonunda öğrencinin bireysel okuma performansı değil de grubun performansı değerlendirileceğinden öğrencide ‘iş birliği içinde çalışma’ duygusu uyanır.

#### **2.2.4.5.15. Görsel Okuma**

Televizyon, bilgisayar ya da akıllı telefon türevi teknolojik cihazların ve internet gerçeğinin hayatımıza girmesinin ardından yazılı metinlerle fikir yayma veya mesaj verme anlayışının önemi azalmıştır. Üretilen medya metinleri aracılığıyla düşünceler; yerel, ulusal ve evrensel çapta hızlı ve etkili bir şekilde yayılmaktadır. Bu durumun avantajları olduğu kadar dezavantajları da vardır. Manipülasyon, bilgi kirliliği ya da algı yönetimi gibi bu dezavantajların önüne geçebilmek için öğrencilerin görsel okuryazar olarak yetişmesi son derece önemlidir.

Görsel okuryazarlık becerisine sahip bireyler, kendilerine sunulan görselleri ayrıştırıp yorumlama becerisine sahiptir (Debes, 1968). Bu sayede karşılaştıkları görsel kurguyu değerlendirebilir ve bu kurgu hakkında karar verebilirler.

#### **2.2.4.5.16. Ekran Okuma**

Ekran okuma (e-okuma), elektronik metinlerde verilen yazılı, görsel ve işitsel karma içeriğin okuyucu tarafından ekran aracılığıyla okunmasıdır (Özen, 2014). Bu okuma türü, teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla öğretim programlarında kendisine yer bulmuştur.

Öğrencilerin büyük bir kısmı hem günlük hayatlarında hem de okulda geçirdikleri süre zarfında elektronik metinlerle karşı karşıya gelmektedirler. Bu nedenle e-okuma, Türkçe derslerinde daha fazla ele alınmalı ve öğretim ortamındaki şartlar uygunsa ölçme ve değerlendirme çalışmalarının bir kısmı da ekran üzerinden yapılmalıdır.

#### **2.2.4.6. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Rol Oynayan Değişkenler**

Bu başlıkta okuma becerilerini geliştirme sürecinde rol oynayan değişkenlerden bahsedilmiştir. Bu değişkenler, içinde bulunduğumuz yüzyılda öğrencilerin okuma süreçlerini doğrudan etkileyen ve evrensel kültür birikimine katkıda bulunan konular içerisinden seçilmiştir.

##### **2.2.4.6.1. Alternatif Okuma Yöntemleri**

Okuma, her çağda ve bütün toplumlarda insan yaşamının önemli bir parçası olmuştur. *“Bilgi, iletişim ve teknoloji çağı olarak adlandırılan günümüzde de okuma, bilgiye ulaşmanın en temel yolu olarak önemini korumaktadır”* (Kasap ve Susar Kırmızı, 2017: 167). Ancak geçmişten bugüne yazılı kültür ürünlerinin sergilendiği materyaller değişiklik göstermiştir. Duvar yazılarıyla başlayan süreç, günümüzde elektronik ve görsel metinlere kadar evrilmiştir. Materyallerde gerçekleşen bu değişim; okuma strateji, yöntem ve tekniklerinin de çeşitlenmesine neden olmuştur.

Günümüzdeki eğitim kurumlarında kâğıda basılı materyaller önemini hâlâ korusa da sınıf ortamı; etkileşimli tahta, tablet vb. gibi teknik araçlarla zenginleştiğinden okuma becerisinde kullanılacak yöntemleri çeşitlendirmek de kaçınılmaz olmuştur.

Mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda önerilen okuma yöntem ve tekniklerinin, okuma becerileri alanındaki sorunları çözmede yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Türkiye’nin tüm coğrafi bölgelerinde aynı metinleri, aynı yöntem ve tekniklerle okutmak öğrenciye görelilik ilkesiyle ters düşebilir. Bu nedenle; ana dili Türkçe olmayan, ağız özelliklerinin ağır bastığı mahallî Türkçeyle konuşan ya da okuma becerilerinde ileri olan ve standart Türkçeye hâkim bölgelerde yetişen öğrencilere alternatif okuma yöntem ve tekniklerinin sunulmasının akademik başarı açısından olumlu sonuçlar doğuracağı öngörülmektedir.

Öğrenciler, dört yıllık temel ilkökul eğitiminin ardından ortaokul kademesine geçmektedirler. Bu kademedeki öğrencilerden akıcı okuma becerisini kazanmış olmaları beklenmektedir. Ancak ilkökulda yaşanan eğitsel birtakım sorunlar nedeniyle beşince sınıfa geçen öğrencilerin bir bölümünde akıcı okuma becerisinin

gelişmemiş olduğu görülmektedir. Bu da ortaokulda kazanılması beklenen davranışların ötelenmesine yol açmaktadır.

Okuma güçlüğü çeken öğrenciler için programa 3P (*Pause-Prompt-Praise* [*Duraksama-Yönelme-Övme*]) metodu eklenebilir (Dağ, 2011). Bu yöntemde amaç; öğrencinin metni okurken yaptığı hatayı fark etmesini sağlamak, hatayı düzeltmesi için ona zaman tanımak, hatasını düzeltmediğinde ona ipuçları vermek ve son olarak da onu çabası için övmektir (Burns, 2006). Eğer sınıfta okuma güçlüğü çeken öğrenci sayısı azsa öğretmen, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin velileriyle görüşerek bu yöntemin ev ortamında uygulanmasını sağlayabilir.

Okuma becerisi ileri seviyedeki öğrenciler de programlarda yer alması gereken alternatif yöntemlerle desteklenmelidir. Bu öğrenciler için tabletler ya da telefonlar aracılığıyla kullanılacak mobil okuma materyalleri hazırlanabilir. Mobil okuma yöntemiyle ilgili hem öğretmenler hem de veliler bilgilendirilerek öğrencilerin ek çalışmalar yapması sağlanabilir. Böylece, ek etkinliklerle desteklenen öğrencilerin var olan potansiyelleri değerlendirilmiş olur.

#### **2.2.4.6.2. Okuma Becerileri ile 21. Yüzyıl Becerileri Arasındaki İlişki**

Dünya çapında tanınırlığı olan pek çok kurum ve kuruluş (şirket, vakıf ve üniversite gibi) öğrencilerin sahip olması gereken becerileri yeniden tanımlama ihtiyacı duymuştur (Dede, 2009). Bu ihtiyacın temel sebepleri; insanın teknoloji merkezli dünyaya ayak uydurabilmesini sağlamak ve öğrencilerin eğitim anlayışını 21. yüzyıl şartlarına göre şekillendirmektir.

21. yüzyılda öğrencilerden iş birliği içinde çalışabilen, iletişimi güçlü; “yaşam, kariyer, öğrenme, yenilik, bilgi, medya ve teknoloji becerilerine sahip” güçlü bireysel profiller meydana getirmeleri istenmektedir (Yalçın, 2017: 185). Bunu sağlamanın da en geçerli yolu; eğitim, okul, ders ve konu anlayışlarını çağın gerektirdiği şekilde düzenlemektir.

“OECD, EU, ISTE/NETS, ATCS, EnGauge, P21 gibi kurum ve kuruluşlarca” hazırlanan ve eğitim programlarına alınması tavsiye edilen 21. yüzyıl becerileri, Kotluk ve Kocakaya'nın (2015: s. 355, 356) yaptığı çalışmadan faydalanılarak Tablo 2.2.'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.2. Türkçe Dersiyle İlişkili 21. Yüzyıl Becerileri**

| <b>21. Yüzyıl Becerileri</b>  |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Eleştirel düşünme ve problem çözme</li><li>• Yaratıcılık ve yenilik</li><li>• İletişim ve iş birliği</li><li>• Bilgi okuryazarlığı</li><li>• Medya okuryazarlığı</li><li>• Teknoloji okuryazarlığı</li><li>• Esneklik ve uyum</li><li>• Girişimcilik</li><li>• Karmaşıklık yönetimi ve öz yönetim</li><li>• Meraklılık ve risk alma</li><li>• Üst düzey düşünme ve mantık yürütme</li><li>• Takım ruhu ve kişilerarası yetenekler</li><li>• Sorumluluk (kişisel, sosyal, yurttaş olarak)</li><li>• İnteraktif iletişim</li><li>• Görsel ve bilgi okuryazarlığı</li><li>• Üretkenlik</li><li>• Liderlik</li><li>• Çok kültürlülük okuryazarlığı ve küresel farkındalık</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Sonuçları yönetme, planlama ve öncelik verme</li><li>• Günlük yaşam araçlarının etkili kullanımı</li><li>• Üretimle ilgili yetenek, yüksek kaliteli ürün</li><li>• Karar verme</li><li>• Üst bilişsel çalışma yolları</li><li>• Yerel ve küresel vatandaşlık</li><li>• Dijital araçlarla bilginin toplanması, kullanımı ve değerlendirilmesi</li><li>• Teknoloji ile ilgili toplumsal ve kültürel sorunları anlama</li><li>• Anadilde iletişim</li><li>• Yabancı dilde iletişim</li><li>• Çatışma çözme ve yönetme</li><li>• Dilin, sembollerin ve yazının interaktif kullanımı</li><li>• Bilgi ve bilimin interaktif kullanımı</li><li>• Teknolojinin interaktif kullanımı</li><li>• 'Büyük resim' içinde davranma</li><li>• Yaşam planları ve kişisel projeler oluşturma ve yönetme</li><li>• Haklarını savunmak, öne sürmek</li></ul> |

Tablo 2.2.'de aktarılan 21. yüzyıl becerilerinin bir kısmı çeşitli kazanımlar aracılığıyla Türkçe derslerine yansıtılmıştır. Bal'ın (2018) yaptığı çalışmaya göre 21. yüzyıl becerilerinin etkileri okuma, dinleme ve yazma alanlarında görülmektedir. Okuma becerisine ait toplam dokuz kazanım, 21. yüzyıl becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Buradan hareketle Türkçe Öğretim Programının, 21. yüzyıl becerilerinden kopuk olmadığı ifade edilebilir. Ancak programdaki kazanım sayısı ve kazanımların kapsam geçerliği, öğrencileri evrensel donanımda yetiştirmek için yeterli görülmemektedir. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler güncellenmeli; ders içi ve ders dışı etkinlikler, 21. yüzyıl becerilerine odaklı geliştirilmelidir.

#### **2.2.4.6.3. İşlevsel Okuryazarlık**

Okuma becerileri eğitiminde başarılı olunabilmesi için ilk şart, öğrencilerin amaçlı okumalar gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Öğrenciler, okudukları metinden elde ettikleri kazanımları nerede ve nasıl kullanacaklarını bilirlerse okuma sürecine güdülenmeleri kolaylaşır. Güdülenmiş öğrencilerin okuma sürecinde başarılı olmalarının diğer şartı da ilgilerinin canlı kalmasını sağlamaktır (Yücesan Durgunoğlu vd., 1997). Eğer öğrencinin ilgisi metin üzerinde uzun süre kalıcı olursa okuma becerilerinin gelişiminde istendik yönde değişim ve ilerlemeler gözlenecektir.

Okuma becerisiyle ilgili yeterli olgunluğa ulaşan bireyler, okumayı günlük yaşamlarının bir parçası hâline getirir. UNESCO tarafından geliştirilen “işlevsel okuryazarlık” ve “çok işlevli okuryazarlık” tanımları da bu açıklamayı destekler niteliktedir. UNESCO'ya göre işlevsel okuryazar; kendisinin ve içinde bulunduğu grubun (okul, sınıf, aile, toplum gibi) etkili bir şekilde çalışabilmesi için öz düzenleme ve öz denetim yapabilen kişidir (<http://uis.unesco.org/en/glossary-term/functional-literacy>).

İşlevsel okuryazarlar; okuma ile ilgili bilgi ve becerilerini kişisel, toplumsal ve kültürel sahalarda değerlendirir. Bu sayede de kendi bilgi ve birikimini başka insanlarla paylaşma fırsatı elde ederler. Çok işlevli okuryazarlar ise “*anlama, yorumlama, eleştirme ve yaratma yeteneği*” gelişmiş bireylerdir (Murray, 2018: 63). Bu bireylerin sahip oldukları okuma derecesi, okuma becerileri eğitiminde kazanılabilecek en yüksek seviyedir ve tüm uluslar, bu seviyeyi kendilerine hedef edinmelidir.

#### 2.2.4.6.4. Okuma Motivasyonu

Bireyleri okumaya teşvik eden içsel ve dışsal unsurların toplamı okuma motivasyonu olarak isimlendirilir (Yıldız, 2013). Bireyin bilişsel becerilerinin tam olması, okunacak materyallerin eksiksiz bulunması ya da okuma yapılacak ortamın her açıdan elverişli olması, okuma için yeterli gelmeyebilir. Bireyin okuma sürecini kendiliğinden ya da dışsal denetimle başlatabilmesi için okumaya motive olması temel şarttır (Kaya Tosun, 2018). Bu da okuma becerilerini geliştirmek için yapılacak çalışmalar sırasında okuma motivasyonunun mutlaka göz önünde bulundurulması anlamına gelmektedir.

Okuma motivasyonu ile okuma stratejileri arasında güçlü bağlar bulunur. Okuma sürecinden önce okuma stratejilerini ve amaçlarını belirleyen bir kişi, okumaya motive olma konusunda sıkıntı yaşamayacaktır. Çünkü amaçlı okuma etkinliklerinde birey, ‘Niçin okuyorum?’ sorusunun cevabını bilmektedir. Okurun bu cevabı bilmesi, okuma çalışmalarının tamamlanmasının ardından okuyucunun elde edeceği kazanımları bilmesiyle aynı anlamdadır.

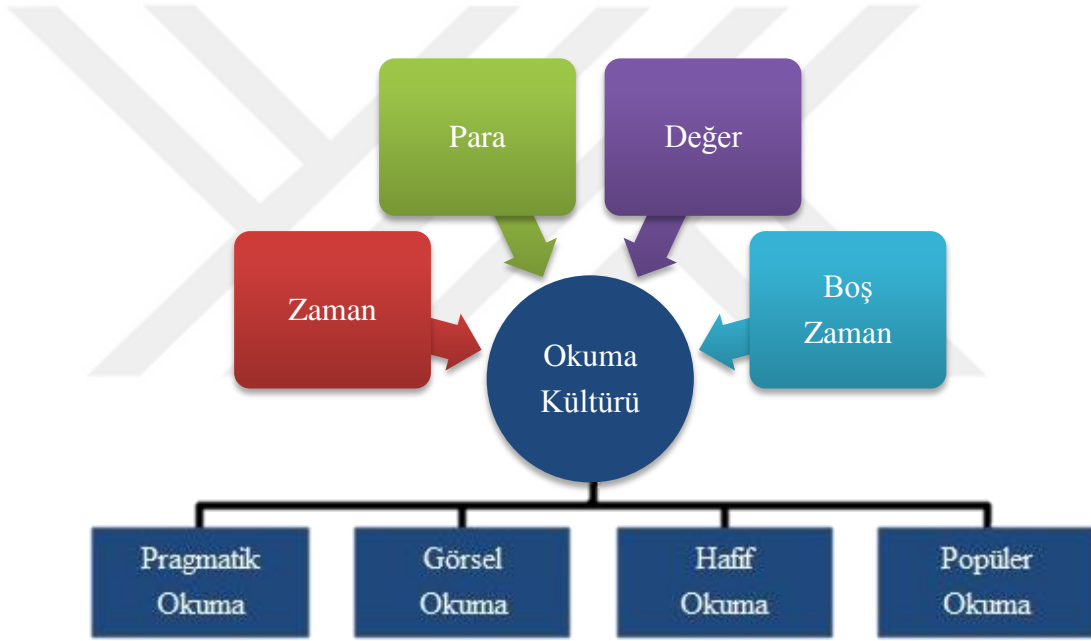
Öğrenciler (özellikle de küçük yaş grubundaki öğrenciler), okuma motivasyonunu içten sağlama konusunda sıkıntılar yaşayabilir. Öğrencilerin okumaya isteksiz olması, okuma yerine başka etkinliklere yönelmesi ya da okumaya başlar başlamaz sıkılması olağan gelişmelerdir. Bu tip sorunların çözümü noktasında öğretmenler devreye girmelidir. Öğretmenler, öğrencilerde okuma motivasyonunu sağlayabilmek için aşağıda sıralanan öneri ve yöntemlerden faydalanabilirler.

- Okuma motivasyonunu teşvik eden bir sınıf kültürü oluşturulmalıdır (Gambrell, 1996).
- Aileler, çocuklarının okuma motivasyonlarını artırmada etkili olduğundan ailelerle iş birliği içinde olunmalıdır (McElvany ve Artelt, 2009).
- Öğrencilerin okuyacağı materyaller konu, tür ve şekil gibi yönlerden çeşitlendirilmelidir.
- Okuma süreci drama, müzik ya da resim gibi sanat dallarıyla desteklenmelidir.
- Öğrencinin okuma performansına dönüt verilmeli, öğrenci daha fazla okumak için istekli duruma getirilmelidir.

#### 2.2.4.6.5. Okuma Kültürü

“Okuma kültürü, okuma becerilerinin okuma arzusuna ve alışkanlığına dönüşmesidir” (Kaya, 2017: 609). Okuma isteği ve alışkanlığı gelişmiş her toplumun zengin birer okuma kültürü vardır. Bu zenginlik, toplumların gelişmişlik düzeyleriyle de doğru orantılıdır.

İnal’a (2009) göre günümüz dünyasındaki ilişkilere yön veren küresellik, medya ve yeni üretim biçimleri; okuma kültürüne dört farklı görünüm kazandırmıştır. Bu dört farklı görünümü belirleyen temel nedenler de zaman, emek, para ve boş zamandır. İnal’ın belirttiği okuma kültürü görünümleri ve belirleyicileri Şekil 2.9.’da gösterilmiştir.



Şekil 2.9. Okuma Kültürü Görünümleri ve Belirleyicileri

Okuma anlayışının medya ve teknoloji etkisinde olduğu günümüzde, okuma kültürünün taşıyıcıları olan öğrencilerin, farkındalık değeriyle yetiştirilmesi son derece önemlidir. Bu farkındalık hem bireysel okuma hem de toplumsal okuma gücünün geliştirilmesine yönelik olmalıdır.

Okuma kültürünün ileri taşınmasında etkili olan bir diğer önemli nokta da nitelikli eser seçimidir. Öğrenciler, okuma becerisini kazandıktan sonra örnek metinler üzerinde değerlendirme çalışmaları yapmalı ve bu çalışmalar esnasında nitelikli eser seçimiyle ilgili de bilgilendirilmelidir.



#### 2.2.4.6.6. Okuyucu Türleri

Okuma kültürü, eğitim seviyesi, metin analizi, sanatsal birikim, ön bilgilere sahip olma, okuma motivasyonu, ihtiyaçlar, ilgi, yetenek, metin arkeolojisi, ailevi özellikler, inanç ya da tutum gibi değişkenler çeşitli okuyucu türleri meydana getirmiştir.

Lewis (1966), okuyucu türlerini edebî ve faydacı olmak üzere iki başlık altında toplamıştır. Lewis'e göre; edebî okuyucular, metne sanatsal açıdan yaklaşırken faydacı okuyucular ise amaçları doğrultusunda, metinden kendi ihtiyaçlarını karşılayacak verileri toplarlar. Escarpit (1958), Lewis'den farklı olarak okuyucuları, uzmanlar ve tüketiciler olarak ikiye ayırmıştır. Uzman okuyucular; okuma kültürüne katkıda bulunan, entelektüel seviyesi üst düzeyde, yorum ve eleştiri gücü gelişmiş bireylerden oluşur. Tüketen okuyucular ise uzman okuyucuların aksine okuma kültürüne katkıda bulunmayan ve bilişsel becerilerini en alt düzeyde kullanarak okuma eylemlerini gerçekleştiren bireylerdir.

Bamberger, UNESCO işbirliğinde hazırladığı “*Okuma Alışkanlığını Geliştirme*” adlı çalışmasında, okuyucu danışmanlığından elde ettiği çıkarımlara ve karakter analizlerine göre dört tip okuyucu belirlemiştir. Bamberger'e göre okuyucular; romantik, estetik, gerçekçi ve entelektüel olmak üzere dörde ayrılır (Bamberger 1965, Akt. Bamberger 1975). Romantik tipler; kendilerini heyecanlandıran fantastik eserleri okuyan kişilerdir. Estetik okuyucu türü; redif ve uyakları duymaktan hoşlanır. Metnin bir ritmi olmasını ister. Dolayısıyla şiir okumaktan ve ezberlemekten haz duyar. Gerçekçi okuyucular, gerçeğin dışındaki her şeyi reddeder. Olağanüstü olay ve varlıkları barındıran eserleri okumazlar. Son olarak, entelektüel okuyucu tipi ise bilgilendirici metinleri okur, kurgudan meydana gelen metinleri okumaktan kaçınır (Bamberger 1990, Akt. İlkey Soysal 2014).

Kurgusal metinlerden hoşlanan, gerçekçi olaylarla karşılaşmak isteyen, yeni bilgiler keşfetmeyi seven ya da şiirle ilgili okuma yapmak isteyen öğrencilerin aynı sınıfta olduğu unutulmamalıdır. Okuma becerileriyle ilgili metin seçiminde tüm bu okuyucu türleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü okunan metinlerin aynı özellikleri taşıyanlar arasından seçilmesi, öğrencilerin derse motive olmasını ve dikkatlerini canlı tutmasını engeller.

#### **2.2.4.6.7. PISA 2015 ve ABİDE 2016 Raporlarına Göre Okuma Becerilerinin Durumu**

“Açılımı; ‘Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’ olan PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırmadır” ([http://pisa.meb.gov.tr/?page\\_id=18](http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18)). PISA sınavları ile 15 yaş grubundaki öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerileri alanlarındaki yeterliklerinin ölçülmesi hedeflenmiştir (MEB, 2016).

PISA’nın 2015 yılında yapılan altıncı uygulamasına toplam 72 ülke ve bu ülkeler adına 540.000 dolayında öğrenci katılmıştır. Daha önceki yıllardan farklı olarak bu yıl, bilgisayar tabanlı bir değerlendirme yapılmış ve ülkemiz de değerlendirmeye 5895 öğrenciyle bilgisayar tabanlı olarak dâhil olmuştur (MEB, 2016).

PISA uygulamasında, okuma ve okuduğunu anlama önemli yer tutar. Bu uygulamanın okuma becerileri ayağında öğrencilerden üst düzey zihinsel becerileri kullanmaları beklenmektedir. Öğrencilerin PISA sınavlarında başarılı olabilmeleri için okudukları metni anlamlandırmaları, yorumlamaları, sorgulamaları, analiz etmeleri, eleştirmeleri, gerekli durumlarda başka metinlerle karşılaştırmaları, değerlendirmeleri ve metinden elde ettikleri bilgileri gerçek durumlarda kullanmaları gerekmektedir.

PISA raporuna göre; okuma becerileri alanındaki genel ortalama 460, ülkemizin ortalaması ise 428’tir. Görüldüğü üzere Türkiye’nin okuma becerileri alanındaki ortalaması, genel ortalamanın 32 puan altındadır. Bu alanda en başarılı ülkeler; “*Singapur, Çin, Kanada, Finlandiya ve İrlanda iken en başarısız ülkeler; Dominik Cumhuriyeti, Makedonya, Cezayir, Kosova ve Lübnan*” olmuştur. (MEB, 2016: 23).

İlgili rapor, ülkemiz adına cinsiyet bazlı incelenecek olursa kız öğrencilerin daha başarılı olduğu görülecektir. Bölgeler arasındaki başarı sıralamasında ise en üst basamakta Batı Marmara yer almaktadır (MEB, 2016). PISA 2015 raporunda dikkat çeken bir diğer nokta da ülke başarımızın 2012 ve 2009 uygulamalarında elde edilen sonuçlara kıyasla geri gitmesidir.

Ülkemiz, PISA gibi uluslararası ölçme ve değerlendirme sınavlarına katılım göstermenin yanında kendi ulusal sınavını da uygulamaya koymuştur. Açılımı; “Akademik Başarıların İzlenmesi ve Değerlendirilmesi” olan ve ABİDE şeklinde kısaltılan bu çalışma, MEB tarafından ilk defa 2016 yılında 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. İlk uygulamada Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fen Bilimleri disiplinlerine yer verilmiştir.

ABİDE uygulamasının amacı, PISA ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışma sonunda hedeflenen; öğrencilerin okulda kazandıkları bilgileri, günlük yaşamda ne derece kullanabildiklerini tespit etmek ve elde edilen bulgulara göre eğitim planında düzenlemeler yapmaktır. Bu uygulamanın temel amaçlarıyla ilişkili alt amaçları ise aşağıda sıralanmıştır (MEB, 2017).

- 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerin Türkçe, Fen Bilimleri, Matematik ve Sosyal Bilgiler disiplinlerine ait bilişsel yeterliklerini tespit etmek,
- Sınıf, okul ya da aile gibi öğrencilerin akademik performanslarını etkileyen değişkenlerin özelliklerini belirlemek,
- Öğrencilerin ilgili kazanımlardaki seviyelerini daha net ortaya koyabilecek bir sınav sistemi geliştirmek,
- Öğrencilerin performanslarını düzenli aralıklarla ölçerek üst düzeyde yeterlik gösterebilen öğrenci sayısını çoğaltabilmektir.

ABİDE’de Türkçe dersine ait akademik bilgiler, okuma becerileri üzerinden ölçülmüştür. Okuma becerilerini ölçmek için hazırlanan kitapçıkta 14 tane açık uçlu 13 tane de çoktan seçmeli soru yer almıştır. Bu sorular, yorumlama-çıkarım yapma alanında yoğunlaşmıştır. 34700 öğrencinin katıldığı Türkçe testinde öğrencilerin %44,6’sı orta düzeyde başarı göstermiştir. Sınava giren 9023 öğrencinin başarı seviyesi ise temel ve temel düzeyin altında olarak belirlenmiştir (MEB, 2017).

Hem PISA hem de ABİDE verileri göz önünde bulundurulduğunda, ülkemizde eğitim gören öğrencilerin okuma becerileri seviyelerinin istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu olumsuz tabloyu değiştirmek için okuma eğitiminin yeniden yapılandırılması ve ölçme-değerlendirme çalışmalarından elde edilen bulgularla Türkçe derslerinin revize edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

#### 2.2.4.6.8. Okuma Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme

Yapılandırmacı eğitim anlayışının getirdiği en önemli değişikliklerden biri de ölçme ve değerlendirme çalışmalarının sonuç değil süreç odaklı yapılmasıdır. Klasik ölçme ve değerlendirme; çoktan seçmeli, açık uçlu ya da sözlü yoklama gibi not vermeye dayanan soru tiplerinden oluşur (Abalı Öztürk ve Şahin, 2013). Bu soru tipleri, öğrencinin süreç içerisindeki gelişimini değil yalnızca süreç sonundaki durumunu belirler. Bireysel farklılıkları tamamen yok sayan bu anlayış, okuma becerileri eğitimini de olumsuz etkilemektedir.

Okuma becerileri eğitiminde istenen sonuçları elde edebilmek için öğrencinin gelişimi süreç boyunca izlenmeli ve bu sonuçlar öğretmen rehberliğinde kayıt altına alınmalıdır. Öğrenci kendi gelişimini ürünler üzerinden somut olarak görebilmeli ve kendi değerlendirmesini yapabilmelidir.

2018 yılında yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirmeyle ilgili kabul gören felsefe, yedi ilkeyle aşağıdaki gibi özetlenmiştir (MEB, 2018).

- Ölçme ve değerlendirmeyle ilgili yapılacak sınavlar ve etkinlikler, programla uyum içerisinde olmalı, amaç ve kazanımların dışına çıkılmamalıdır.
- Akademik ve teknik şartlara sadık kalmaları durumunda öğretmenlere yöntem, teknik, araç ya da etkinlik açısından sınır çizilmez. Öğretmenler, içinde buldukları şartları göz ederek kendi ölçme ve değerlendirme süreçlerini belirlemede özgürdürler.
- Ölçme ve değerlendirme çalışmaları, sonuç değil süreç odaklı yapılmalıdır.
- Her öğrenci tektir, özeldir. Bu nedenle tek tip ölçme ve değerlendirme çalışması yapılamaz.
- Ölçme ve değerlendirme çalışmaları bilişsel, duyuşsal ve kinestetik gibi farklı alanlara hitap edebilmelidir.
- Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretmen, öğrenci, veli ve akran gibi çok katımlı biçimde gerçekleştirilmelidir.
- Öğrenciler, eğitim yaşamları boyunca gelişim ve değişim içerisindeyler. Bu nedenle tek bir ölçme-değerlendirme çalışmasıyla öğrenci hakkında yargıya varılmamalıdır.

#### 2.2.4.6.9. Okuma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi

Anlama, yorumlama, değerlendirme gibi eylemleri gerçekleştirebilmenin yollarından biri okumadır (Çelebi ve Sarıcaoğlu, 2009). Aynı zamanda, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde de okuma ön koşullardan biridir. Bu nedenle okuma becerileriyle ilgili çalışmaların bireye çok yönlü katkısı olduğu söylenebilir.

Alıcı dil becerisi olan okuma; metinden elde edilen bilgilerin zihinde işlenmesi esasına dayanır. Metinden elde ettiği bilgileri zihninde işleyip anlamlandıran birey, öğrendiklerini konuşma ve yazma etkinlikleri sırasında da işlevsel bir şekilde kullanır. Okuma becerisiyle metin yapısını tanıyan, bu yapıyı çözümleyen ve değerlendiren birey, elde ettiği bulguları konuşma ve yazma gibi üretime dayalı alanlarda değerlendirir.

Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi, okuma yöntemleri açısından da incelenebilir. Türkçe derslerinde sıklıkla tercih edilen sesli okuma, aynı zamanda bir konuşma etkinliğidir. Okuma ve konuşma becerileri, prozodi noktasında kesişir. Keskin, Baştuğ ve Akyol'un (2013) yaptığı çalışmada, konuşma prozodisi iyi olan öğrencilerin okumada da aynı başarıyı gösterdikleri tespit edilmiştir.

Ders çalışırken ya da sınavlara hazırlanırken kullanılan not olarak okuma yöntemi de aslında bir yazma etkinliğidir. Okuyucu, okuma esnasında aklına takılanları, konu özetlerini ya da metinle ilgili çıkarımlarını kendi zihinsel şemalarına göre yazıya döker.

Okuma becerisi, konuşma ve yazmayla etkileşim içerisinde olduğu kadar dinlemeyle de ilişkilidir. Dinleme ve okuma, anlama etkinliklerinde kullanılan dil becerileridir. Bu nedenle aralarındaki bilişsel benzerlik oranı yüksektir. Bireyin iyi bir okuyucu olmadan önce iyi bir dinleyici olması şarttır (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Çünkü dinleme becerileriyle kazanılan ilgi, dikkat, algılama, kavrama gibi yeterlikler okumada da kullanılır.

Okuma becerilerinin diğer disiplinlerle de doğrudan bağlantısı vardır. Kaya (2017), "*Okuma Becerilerinin Fen Bilimleri Okuryazarlığına Etkisi*" isimli araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin fen bilimlerini konu alan metinleri disiplinler arası yaklaşımla işleminin, fen bilimleri okuryazarlığını etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

### 2.3. İşbirlikli Öğrenme

Öğrenciler arasındaki etkileşimi yapılandırabilecek üç temel yol vardır. Bu yollar; rekabetçilik, bireysellik ve iş birliğidir (Johnson, t.y.) Rekabete dayanan anlayış, olumlu yönetilebilirse kısa süreli bazı amaçlarda fayda sağlayabilir. Bireysellik, öğrenme sorumluluğunun tek başına yüklenilmesi anlamına gelir ve yaşama dair becerilerin öğrenilmesinde istenilen sonuçları genellikle vermez. İş birliğine dayanan etkileşim yöntemleri ise kalıcı bilgiler edinme ve bu bilgileri yaşam becerilerine dönüştürme noktasında son derece etkilidir.

Öğrenciler arasındaki iş birliğine dayanan işbirlikli öğrenme, yapılandırmacı eğitim anlayışının ürünüdür (Aydal, 2017). Yapılandırmacılıkla kastedilen; öğrencilerin bilgiyi kendileri için inşa etmesidir (Hein, 1991). Yapılandırmacı eğitim felsefesi hem insanların nasıl öğrendiğiyle hem de bilginin doğasıyla ilgilidir.

Yapılandırmacı eğitimin en önemli bileşenlerinden olan işbirlikli öğrenme ifadesi, dilimize Açıköz (1992) tarafından kazandırılmıştır. İşbirlikli öğrenme; aynı öğrenme materyallerini paylaşan öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bu gruplarda birbirlerinin öğrenmelerine destek olmasıdır (Kırbaş, 2010). Öğrencilerin öğrenme sürecinde birbirlerine destek olması, işbirlikli öğrenmenin temel amacıdır. Ancak öğrenme süreci sonunda hedeflenen ortak ve tek tip bir öğrenme değildir. Çünkü hem yapılandırmacı anlayış hem de işbirlikli öğrenme, öğrencilerin bireysel farklılıklarından yararlanmayı destekler. Bu nedenle de öğrenme sonucunda her birey, arkadaşlarından destek alarak bilgiye, öznel inşa yorumunu katar.

Bayrakçeken vd.'nin (2015:3-5) de belirttiği üzere işbirlikli öğrenme modelinin uygulanmasını sağlayan; “*olumlu bağımlılık, bireysel sorumluluk (bireysel değerlendirilebilirlik), grupların oluşturulması, öğretmenin görev tanımı, sosyal becerilerin kullanılması, yüz yüze etkileşim, grup sürecinin değerlendirilmesi, eşit başarı fırsatı ve grup ödülü*” gibi önemli ilkelerdir. Bu ilkeler, öğrencilere eğitim sürecinin akademik imkânlarını sunduğu için işbirlikli öğrenme, klasik grup çalışmalarından ayrılır.

İşbirlikli öğrenme modelinin uygulanabilmesi için öğrenci grubu, öğretmen tarafından heterojen gruplara ayrılır. İşbirlikli öğrenmede, heterojen grup oluşturabilmek son derece önemlidir. Heterojen gruplar oluşturulurken cinsiyet,

akademik başarı, ilgi alanları gibi ayırıcılara dikkat etmek gerekir (Okur Akçay, 2012). Heterojen grupların oluşturulmasının ardından grup ruhunun kazandırılması için grup üyelerine birlikte zaman geçirme imkânı tanınır. Bu aşamanın ardından da uygulama sürecine geçilir.

İşbirlikli öğrenmenin başarılı olabilmesi için öğrencinin hem birey bilincinde olması hem de grubuna karşı olumlu bir bağlılık geliştirmesi gerekir. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme modelinin uygulama sürecinde birbirlerine destek olması ve bu destekten doğan üretim, hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında anahtar rol oynar.

İşbirlikli öğrenme modelinde öğretmen, uygulama sürecini destekleyen rehber görevindedir. Öğretmen, öğrencilerin iş birliği içinde çalışabilmesi için uygun ortamı oluşturur ve öğrenme materyallerini nasıl kullanacaklarına dair öğrencileri yönlendirir. Bu sayede öğrenciler, bilgiyi hazır almayı değil inşa etmeyi öğrenir.

### **2.3.1. İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Öğretimindeki Yeri**

İşlev ve nitelikleri düşünüldüğünde, dilin oldukça karmaşık bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle temel dil becerilerinin öğretiminde farklı yöntem, teknik ve anlayışlara yer vermek gerekmektedir. İşbirlikli öğrenme de bu modellerden birisidir. Türkçe öğretimi, yapısı gereği anlama ve anlatma becerileri olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Hem anlama becerilerini oluşturan dinleme ve okuma hem de anlatma becerilerini oluşturan konuşma ve yazma gerek bilişsel süreçleriyle gerekse de günlük yaşam becerilerine dönüşme noktasında sosyal etkileşime dayanır.

Dil becerilerini geliştirmede kritik önem taşıyan sosyal etkileşim, işbirlikli öğrenmenin de temel dayanaklarından biridir. İşbirlikli öğrenme modelinin grup oluşturma aşamasından değerlendirme aşamasına kadar her basamağında sosyal etkileşimin etkili olduğu görülmektedir. Heterojen gruplarda öğrenme gerçekleştiren bireyler; birbirlerini tanımak, yüz yüze etkileşimi sağlamak ve olumlu bağlılığı kazanabilmek için dil becerilerini kullanırlar. Yani işbirlikli öğrenme modeliyle Türkçe öğretimi arasında doğal bir bağ vardır.

Yapılan çeşitli çalışmalara göre; işbirlikli öğrenme anlayışıyla işlenen Türkçe dersleri sonunda öğrencilerin derse karşı ilgileri, akademik başarıları ve başarabileceklerine dair inançları artmıştır (Gümüş ve Buluç, 2007; Kardeş ve Cemal

2015; Güngör ve Ün Açıkgöz, 2005; Dönmez, 2018; Özer, 2002; Çörek, 2006; Yılar, 2012).

### **2.3.2. İşbirlikli Öğrenmenin Okuma Becerileri Kazanımlarındaki Yeri**

Okuma, bireylerin bilgiye ulaşmada kullandıkları en kolay ve en etkili yollardandır (Karatay, 2014). Bu nedenle okuma becerisinin öğretimi ve geliştirilmesi uzun yıllardır üzerinde çalışılan önemli konulardan biri olmuştur. Okuma, sembollerin göz ve beyin iş birliğiyle tanınıp anlamlandırılması sürecine dayanır. Bu sürecin etkili ve anlamlı bir şekilde sonuçlandırılabilmesi için çeşitli yöntem, teknik, strateji, model ve araç-gereçlere ihtiyaç duyulur. Son yıllarda sıkça kullanılan bu modellerden birisi de işbirlikli öğrenmedir.

Geçmişten bugüne, Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmaların sonuçları dikkate alınırca işbirlikli öğrenmenin Türkçe öğretiminde anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağladığı görülecektir (Kardaş ve Cemal, 2015; Gümüş ve Buluç, 2007; Bayburtlu, 2015). Okuma becerisi de Türkçe öğretiminin bir parçası olduğuna göre aynı etkinin bu alanda da gözlemlendiği söylenebilir.

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin birbirlerinin öğrenme süreçlerine destek olması anlamına gelir. Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan okuma yöntemleri incelendiğinde de öğrencilerin birbirlerinin okuma süreçlerine destek olduğu bazı yöntemler bulunduğu fark edilecektir. Soru sorarak okuma, tartışarak okuma, söz korusu ve okuma tiyatrosu gibi yöntemler, öğrencilerin sosyal etkileşim içinde olmalarını veya birlikte çalışmalarını gerektiren yöntemlerdir.

Türkçe dersi, işbirlikli öğrenme modeli kullanılarak pek çok farklı şekilde yapılandırılabilir. İşbirlikli modele uygun olan herhangi bir okuma yöntemi seçildikten sonra modelin uygulama aşamaları takip edilerek anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilebilir. Seçilen yöntemlerin işbirlikli modelle birleşmesi sonucunda ilginç, zevkli, heyecanlı ve alışlagelmişin dışında orijinal bir ders saati geçiren öğrenciler; okuma becerilerinin yanında örtük olarak diğer dil becerilerini hatta sosyal ilişkilerini de güçlendirmiş olurlar.

Güngör ve Açıkgöz (2006) tarafından yapılan araştırmaya göre; işbirlikli öğrenme modeliyle okuma çalışması yapan öğrenciler, grup hâlinde çalışmalarının



etkisiyle öğretim stratejilerini daha iyi kullanmış, bu durum da öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirmiştir. Ayrıca aynı çalışmada tespit edilen bir başka sonuca göre; işbirlikli modelle okuma yapan öğrenciler, geleneksel anlayışla okuma yapan öğrencilere kıyasla okumaya karşı daha olumlu bir tutum geliştirmişlerdir. Tüm bu bulgulardan hareketle; işbirlikli öğrenme ile Türkçe öğretimi arasındaki ilişkiyi güçlendirmenin, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerine çeşitli katkılar sağlamaya devam edeceği sonucu öngörülmektedir.

İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersi ve öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu düşünülse de bu durum, Türkçe programlarında yer alan kazanım ifadelerine yansıtılamamıştır. 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi kazanımları incelendiğinde öğrencileri işbirlikli öğrenmeye doğrudan sevk edecek bir kazanımın bulunmadığı görülecektir. İncelenen tüm kazanımlar, öğrencilere bireysel beceri kazandırmaya dönük olarak yazılmıştır. Oysaki Türkçe dersinde kazanılması amaçlanan en önemli davranışlardan biri de bireylerin beraber çalışabilmesini ve birbirlerinin öğrenmesine destek olmasını sağlamaktır.

İşbirlikli öğrenme, Türkçe dersi kazanımlarında doğrudan yer almadığından dersi işbirlikli biçimde yapılandırmak, öğretmenin sorumluluk alanına dâhil olmuştur. Öğretmenler, süreci işbirlikli hâle getirmek için programda tavsiye edilen strateji, yöntem ve tekniklerden uygun olanlarını seçip sınıf ortamına taşımalıdır.

### **2.3.3. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri**

İşbirlikli öğrenmenin derslerde öğretmenler tarafından çeşitli yönerge ve bileşenlerle uygulanması, öğrenme teknikleri aracılığıyla gerçekleştirilir. İşbirlikli öğrenmenin ortaya çıkıp dünya üzerinde yaygınlaşmasıyla birlikte işbirlikli öğrenmeyle ilgili pek çok teknik geliştirilmiştir. Bu tekniklerin bazıları birbiriyle benzer özellikler taşımaktadır. Bazıları ise araştırmacılar tarafından tamamen özgün şekilde yapılandırılmıştır.

Slavin (1980), yaptığı araştırmalar sonucunda işbirlikli öğrenmede; “*takım-oyun-turnuva, öğrenci takımları-başarı grupları, küçük grup öğretimi ve jigsaw*” olmak üzere dört ana tekniğe odaklanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada, Slavin’in araştırmasında elde ettiği bulgular dikkate alınarak işbirlikli öğrenme modelleri arasından seçilen bu dört teknik hakkında bilgi verilecektir.

### 2.3.3.1. Takım-Oyun-Turnuva (TOT)

Takım-oyun turnuva tekniğinin; sınıf sunumu, takımlar, turnuvalar, oyunlar ve duyuru panosu olmak üzere beş tane kilit bileşeni vardır. Teknik, bu beş kilit bileşen üzerinden yürütülür. TOT tekniğinin uygulama aşamaları, tekniğin kurucusu Slavin'in (1978) çalışmasından yararlanılarak aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

- Öğretmen; tartışma ya da düz anlatım gibi bir yöntemle sınıfa konunun ve teknikte kullanılacak materyallerin sunumunu yapar.
- Sunumun ardından tüm sınıfı temsil edebilecek heterojen takımlar oluşturulur. Bu takımları oluştururken cinsiyet, ırk, din, akademik başarı düzeyi ya da sosyal ilişkiler açısından birbirinden farklı öğrencilerin bir araya getirilmesine dikkat edilir.
- Akademik başarıya ulaşılabilmesi adına takım üyelerinin birbirleri üzerinde bıraktıkları etki önemlidir. Bu sebeple her öğrenci grubunun kendi takım ruhunu oluşturabilmesine fırsat tanınır.
- Her takım, sınıfça sorumlu oldukları konuyu birbirine öğretmeye çalışır. Öğrenciler konuyu birbirlerinin desteğiyle öğrenmeye çalışırken daha önce kendilerine sunulmuş öğretim materyallerinden (çalışma kâğıtları, konu özetleri gibi) faydalanırlar.
- Konuyu öğrenen öğrenciler, performanslarına göre üç ayrı masada kendilerine yakın başarı sergileyen rakip takım oyuncularıyla yarışır ve kendi takımlarına puan kazandırmaya çalışır. Bu turnuvalar genellikle haftanın son dersinde ve haftada bir defa olacak şekilde düzenlenir.
- Kendi masalarında üstün başarı gösteren öğrencilerin bir üst masada, kötü performans gösteren öğrencilerin de bir alt masada yarışma esnekliği vardır. Bu da öğrencileri başarılı olmak için güdüler.
- Öğretmenler, her haftanın sonunda turnuvanın kazananlarıyla ilgili duyuru panosunu günceller. Bu güncellemede de takım başarısı ön plana çıkarılarak öğrencilerin takımlarına aidiyet hissetmesi sağlanmaya çalışılır. Duyuru panosu güncellenirken yazılı ya da sembolik ödüllendirme stratejilerinden yararlanılabilir.

### **2.3.3.2. Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTBB)**

Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri, öğrencilerin konu üzerinde beraber çalışarak birbirlerini sınava hazırladıkları uygulanması kolay ve etkileri doğrudan fark edilebilen tekniklerden biridir. Bu tekniğin uygulanması tıpkı takım-oyun-turnuva tekniğinde olduğu gibi öğreticinin konuyu sunmasıyla başlar. Öğretmenin sunumu esnasında soru-cevap, beyin fırtınası, düz anlatım veya tartışma gibi yardımcı teknikler kullanılabilir (Çalık ve Şimşek, 2016). Bu yardımcı tekniklerin kullanılması, öğrencilerin ön bilgileri arasındaki ilişkileri güçlendireceği için önemlidir.

Öğretmenin sunumunu tamamlamasının ardından öğrenciler, heterojen gruplara dağıtılır. Her grup kendi içinde, çalışma kâğıtlarından da yararlanarak konuyu birbirine öğretir. Bu öğretim esnasında ikili denetim grubu adı verilen iki kişilik çalışmalar da yapılabilir (Bilgin, Aktaş ve Çetin, 2014). Konunun tam ve eksiksiz öğrenildiğine kanaat getirildiğinde değerlendirme sınavı yapılır. Bu sınavda her öğrenci hem bireysel hem de takıma katkı yönlerinden değerlendirilir. Öğrencinin başarılı olup olmadığı erişiyeye göre belirlenir. Öğrencinin erişiyeye puanı artı yönde ise takımına katkı sağlamış olarak kabul edilir. Teknik sonunda sınıfın ve uygulama şartlarının durumuna göre gruplar ödüllendirilir (Doymuş, 2013).

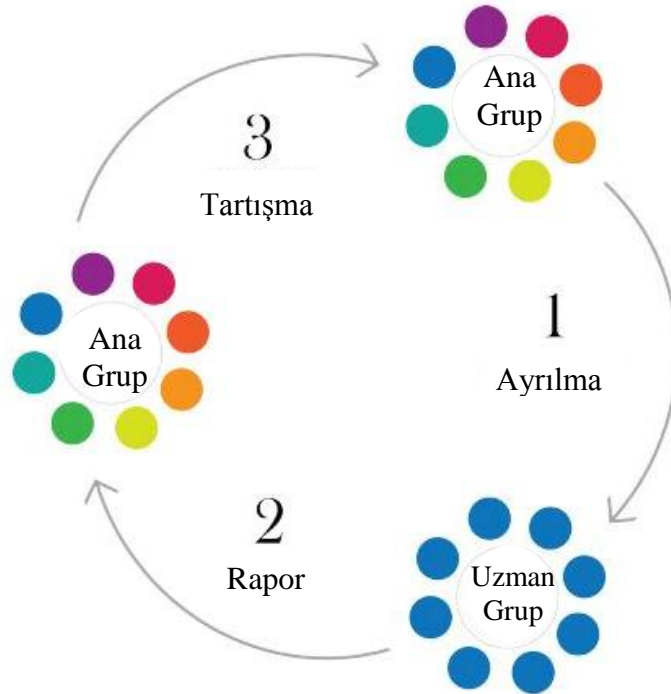
### **2.3.3.3. Küçük Grup Öğretimi (KGÖ)**

Kollegyum, zıt panel, vızıltı grupları gibi birçok tekniğin çıkış noktası küçük grup öğretimidir (Genç, t.y. ). Küçük Grup Öğretimi, öğrenmenin işbirlikli grup araştırması, tartışma ve veri toplama yollarıyla gerçekleştiği genel bir organizasyon planıdır. Bu plan, öğretmenlerin genel bir konu seçmesiyle başlar. Öğretmenin seçtiği konu, gruptaki üye sayısına göre öğrencilerin aralarında tartışmasıyla alt konulara ayrılır. Gruptaki her alt konu, bir öğrencinin sorumluluğuna verilir. Öğrenciler, konuları nasıl araştıracakları konusunda fikir paylaşımı yaparak veri toplama planlarını kurgular. Veri toplamak için ihtiyaç duyulan zaman, öğrencilere tanınır. Zamanın dolmasıyla birlikte bir araya gelen öğrenciler, grubun verilerini analiz ederek ortak bir rapor hazırlar. Hazırlanan rapor, sınıfa sunulur. Sunum sırasında tüm sınıfın katılımıyla değerlendirme çalışmaları yapılır. Sunumun tamamlanmasıyla teknik de sonlanır (Slavin, 1980 ve Açıkgoz, 2014).

### 2.3.3.4. Jigsaw

Jigsaw, işbirlikli öğrenme gerçekleştirilen sınıf ortamında, ders materyalini öğrenmenin etkili yollarından biridir (Schreyer Enstitüsü, 2007). 1978 yılında, Elliot Aronson'un kuramsal temellerini attığı ve geliştirdiği bu teknik; Amerika Birleşik Devletleri'nin bir kentinde yer alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin ırksal ilişkilerini iyileştirmek için tasarlanmıştır (Jacops, Lee ve Ng, 1997). Öğrencilerin bireysel farklılıklarının zenginliğe dönüştürüldüğü jigsaw tekniği; “ayrılıp birleşme, birleştirme ve ayrılıp birleştirme” isimleriyle de Türkçe literatürde kendisine yer bulmuştur (Bölükbaş, 2014).

Jigsaw tekniğinde öğrencilerden, 5-6 kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Tekniğin hemen başında oluşturulan bu ana gruplara üzerinde çalışmaları için bir metin verilir. Gruptaki her öğrenci, metnin bir parçasından sorumlu tutulur. Ardından, metnin aynı bölümünden sorumlu olan farklı gruplardaki öğrenciler, sorumlu oldukları metin bölümleriyle alakalı yetkin duruma gelebilmek için uzman gruplarında toplanırlar (Tamah, 2007). Jigsaw tekniğinde öğrencilerin gruplardaki görünümü Şekil 2.10.'da gösterilmiştir (The University Of Queensslan, t.y.)



Şekil 2.10. Jigsaw Tekniğinde Öğrenci Gruplarının Görünümü

Uzman gruplarda toplanan öğrenciler, sorumlu oldukları bölümlerle ilgili yeterli bilgi, beceri, yetenek ve duyarlılığa sahip olduktan sonra ana gruplarına dönerler. Ana gruplarına dönen uzman öğrenciler, sahip oldukları bilgi ve becerileri grup arkadaşlarına öğretir (Jacops vd., 1997). Bu öğretim, her öğrencinin kendi bölümünü metnin kronolojik sırasına göre sunmasıyla gerçekleştirilir. Sunum esnasında soru cevap ve tartışma yöntemlerinden yararlanılabilir (Tamah, 2007).

İşbirliğine dayanan sürecin sorunsuz ilerleyebilmesi için grup üyelerinin; ortak bir amaca sahip olmaları, özgün bilgiler/yorumlar oluşturmaları ve öğretmenin ihtiyaç duyulan zamanlarda gruplara destek olması kritik önem taşır (Allport 1954, akt. Jacops, Lee vd., 1997). Öğretmen; öğretim sürecindeki bilgileri zenginleştirmek, yorumları farklılaştırmak, grup üyelerinin etkileşimini artırmak ya da konu bütünlüğünü sağlamak adına grup üyelerine zaman zaman sorular yöneltebilir.

Geleneksel yöntemlerle ders işlenen sınıflarda öğrencilerin etkileşimi sınırlıdır. Bu olumsuz durum da sınıfı, toplumun küçük bir parçası olmaktan uzaklaştırır. Jigsaw aracılığıyla işlenen derslerdeyse geleneksel yöntemlerle işlenen derslerde eksik bırakılan sosyal ilişkiler tekrar kurulmuş ve güçlendirilmiş olur.

#### 2.3.3.4.1. Jigsaw Tekniğinin Çeşitleri

Jigsaw tekniği; öğrencilerin aldıkları rolleri zenginleştirmek, sürecin değerlendirme yöntemlerini değiştirmek, öğretmenin rehberlik görevinin yanına yenilerini eklemek ya da ödül verme gibi değişkenler açısından farklı araştırmacılar tarafından zamanla alt türlere ayrılmıştır (Bölükbaş, 2014).

Jigsaw tekniğinin en çok bilinen alt türleri ve bu türlerle ilgili genel bilgiler Tablo 2.3.'te gösterilmiştir.

Tablo 2.3. Jigsaw Türleri

| Tekniğin Adı | Geliştiricisi      | Geliştirilme Yılı |
|--------------|--------------------|-------------------|
| Jigsaw I     | Elliot Aronson vd. | 1978              |
| Jigsaw II    | Robert E. Slavin   | 1987              |
| Jigsaw III   | Robert J. Stahl    | 1994              |
| Jigsaw IV    | Dwight C. Holliday | 2000              |
| Ters Jigsaw  | Timothy Hedeem     | 2003              |
| Konu Jigsawı | Kemal Doymuş       | 2007              |

Jigsaw tekniği alt türlere ayrılmış olsa da her jigsaw uygulamasında ortak olarak bulunan dört aşama vardır. Bu aşamalar; “*giriş, uzman araştırması, rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirme, tamamlama ve değerlendirme*” başlıklarından oluşur (şimşek, 2007).

**2.3.3.4.1.1. Orijinal Jigsaw (Jigsaw I):** Geliştirilen ilk jigsaw tekniğidir. Elliot Aronson’un öğrenciler arasındaki ırkçılığa dayanan soğuklukları, eğitsel bir metotla çözebilme anlayışına dayanır. Bu teknikte öğrenciler, uzman gruplarında çalıştıkları konuyu, ana gruplarındaki arkadaşlarına öğretmekle sorumludurlar. Uzman öğrenciler, arkadaşlarına konuyu öğretebilmek için sunum yaparlar. Tüm sunumlar tamamlandıktan sonra değerlendirme aşamasıyla teknik sonlandırılır (Jacops, Lee ve Ng, 1997). Bu çalışmaya konu olan ve uygulama aşamasında kullanılan teknik türü de jigsaw I’dir.

#### **Jigsaw I Tekniğinin Uygulama Basamakları**

Jigsaw bütününü oluşturan parçalar; öğrenciler, amaç ve kazanımlar, çalışma materyalleri, uzman gruplar, uzman grup liderliği, jigsaw grupları ve öğretmenin rolüdür (<https://www.jigsaw.org/pdf/JigsawBasics.pdf>). Bu parçaların, sistemin içinde aktif rol almasıyla jigsaw I tekniğinin uygulama basamakları şekillenir. Orijinal jigsaw olarak da adlandırılan jigsaw I tekniğinin uygulama basamakları şöyle sıralanabilir (<https://www.jigsaw.org/#steps>):

- 1) Öğrenciler, 5-6 kişilik gruplara ayrılır.
  - Grupları oluşturan öğrencilerin bireysel ve akademik özellikler bakımından farklı olmasına dikkat edilir.
- 2) Her grupta bir öğrenci, grup lideri seçilir.
  - Genellikle grubun en olgun (yaş ya da zihinsel/sosyal gelişim bakımından) öğrencisi grup lideri seçilir.
- 3) Derste ele alınacak ya da işlenecek konu, grupları oluşturan öğrenci sayısı dikkate alınarak bölümlere ayrılır.
  - Konu, parçalara ayrılırken her bir parçanın uzunluk ve seviye açısından eşit olmasına dikkat edilmelidir.

- 4) Parçalara ayrılan her bölüm, gruptaki bir öğrencinin sorumluluğuna verilir.
  - Bu aşamada öğrencilerin yalnızca kendilerine ait bölüme doğrudan erişebildiklerine dikkat edilmelidir.
- 5) Her öğrenciye kendisine ait bölümü en az iki kere okuyabileceği kadar süre verilir.
  - Bu aşamada amaçlanan; öğrencilerin metni ezberlemeleri değil, metne aşina olmalarını sağlamaktır.
- 6) Tüm gruplarda aynı bölümlerden sorumlu öğrenciler oluşturulan ‘uzman gruplarında’ toplanır.
  - Uzman gruplarda toplanan öğrenciler, sorumlu oldukları bölümle ilgili araştırma, çalışma ve tartışmaları bu aşamada yapıp konuyu tamamen öğrenir. Kendi gruplarına dönüp konuyu arkadaşlarına öğretecek olan öğrenciler, öğretim sunumlarının provasını da bu adımda yaparlar.
- 7) Uzman öğrenciler asıl gruplarına geri gönderilir.
  - Uzman öğrenciler, asıl gruplarına konuyu tamamen öğrenmiş ve öğretmeye hazır şekilde döner.
- 8) Uzman öğrenciler, kendi konularıyla ilgili hazırladıkları sunumları grup arkadaşlarıyla paylaşır.
  - Bu adımda, gruptaki tüm öğrenciler sunumlarını sırayla gerçekleştirir. Sunum esnasında grup üyeleri soru sormak adına öğretmen tarafından teşvik edilir.
- 9) Öğretmenler, öğrencilerin sunumları devam ederken gruplar arasında dolaşarak süreçte aksayan durumlara müdahale eder.
  - Gruplardaki bazı öğrenciler, baskın ya da yıkıcıdır. Bu da grup içinde sorunlara neden olur. Öğretmenler, bu durumu çözmek için grup liderleriyle işbirliği içinde hareket eder.
- 10) Süreç sonunda grubun değerlendirilmesini sağlayacak bir etkinlik yapılır.
  - Bu etkinliğin amacı öğrencilerin süreci sadece oyun ya da eğlence olarak görmeyip bu uygulamanın akademik değerini fark edebilmelerini sağlamaktır.

**2.3.3.4.1.2. Jigsaw II:** Orijinal jigsaw tekniğinin geliştirilmesinden dokuz yıl sonra Slavin, jigsaw II tekniğini geliştirmiştir. Jigsaw II tekniğinin ilk geliştirilen jigsaw'dan tek farkı; uygulama sürecinin sonunda öğrencilere bireysel sınav yapılmasıdır. Yapılan bu bireysel sınavla rekabetin, aynı grupta yer alan üyeler arasına da taşınması amaçlanmıştır (Chan, 2004).

**2.3.3.4.1.3. Jigsaw III:** Stahl'ın geliştirdiği jigsaw III, tıpkı jigsaw II'de olduğu gibi bireysel değerlendirmeye önem verir. Ancak bu teknikte bireysel değerlendirme, formlar aracılığıyla yapılır (Şimşek, 2007).

**2.3.3.4.1.4. Jigsaw IV:** 2000 yılında Holliday tarafından geliştirilen jigsaw IV, kendinden önceki jigsaw türlerinden birden fazla yönüyle ayrılır (Holliday, 2002; Şimşek, 2007; Maden, 2011; Doğru ve Ünlü, 2012). Jigsaw IV tekniğinin, jigsaw I, II ve III'ten farklı yönleri aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Jigsaw IV'ün girişinde öğretmen, konuya dikkat çekmek amacıyla beyin fırtınası, görsel ve işitsel materyallerin sunumu ya da düz anlatım gibi bir etkinlik gerçekleştirir.
- Öğrenciler, uzman gruplarında çalıştıktan sonra ana gruplarına dönmeden önce sınava alınır.
- Uzman gruplarından dönen öğrenciler sunumlarını yaptıktan sonra öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlayabilmek için öğrencilere tekrar sınav yapılır.
- Sürecin sonunda öğrenme konusunda eksikler bulunursa öğretmenin desteğiyle ek öğretim çalışmaları yapılır. Konuyla ilgili yanlış öğrenmeler mevcutsa da bu yanlışlar, öğretmen tarafından düzeltilir.

**2.3.3.4.1.5. Ters Jigsaw:** Timothy Heeden tarafından geliştirilen ters jigsaw tekniğinde, heterojen gruplar oluşturulduktan sonra tüm gruplara bir örnek olay incelemesi verilir. Örnek olay incelenmesinin ardından öğrenciler, üzerinde daha fazla odaklanacakları konuyu kendileri belirler. Yani çalışılabilecek konu başlıkları öğrenciler tarafından seçilir (Özdilek vd., 2010). Uzman gruplarda konular çalışıldıktan sonra diğer jigsaw türlerinden farklı olarak bu teknikte, öğrenciler sunumlarını tüm sınıfla paylaşır. Bu paylaşımı sağlamak için de uzman gruplarındaki



işlemler bittikten sonra daha büyük gruplar oluşturulur (Baydar, 2015). Ters jigsawda en temel amaç; sürece daha fazla öğrenciyi katabilmektir (Heeden 2003). Bu nedenle sunumlar ve tartışmalar kalabalık gruplar önünde yapılır.

**2.3.3.4.1.6. Konu Jigsawı:** Doymuş'un geliştirdiği bu teknikte öğrenciler, 2-6 kişilik heterojen gruplara ayrılır. Konunun alt başlıkları gruplardaki öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler, sorumlu oldukları alt konuyla ilgili çalışır. Öğrencilerin çalışma durumlarını kontrol edilmek amacıyla tesadüfi yöntemle seçilen öğrencilere konularıyla ilgili sunum yaptırılır. Bu aşamanın ardından sınıf bir kez daha 2-6 kişilik gruplara ayrılır. Bu gruplar, iki farklı alt konu başlığına göre oluşturulur. Bu gruplarda öğrenciler, iki konu başlığına da çalışır, konuyla ilgili rapor yazar ve sunum yapar. İkinci sunumların ardından öğrenciler, ilk gruplarına döner ve grup olarak konunun tamamına çalışırlar. Öğrenciler, beraber çalışmalarının ürünü olan raporu da sınıfa sunduktan sonra bireysel değerlendirilecekleri sınava girer. Girdikleri bu sınavda sorular, alt konu başlıklarına göre sıralanmıştır. Böylece yanlış yapılan ya da cevaplanamayan sorunun hangi alt konuya ait olduğu tespit edilir. Öğrenciler, eksik oldukları alt konu ya da konularla ilgili ana gruplarında birbirlerine destek olurlar. Birlikte öğrenmenin ardından da grup olarak değerlendirme sınavına alınırlar (Özdilek vd., 2010 ve Doymuş, 2013).

## **2.4. Jigsaw Okuma**

Jigsaw okuma, uzun metinlerin anlaşılmasını kolaylaştıran ya da kısa metinlerin yeniden yapılandırılmasını veya çözümlenmesini sağlayan bir organizasyon tekniğidir. Jigsaw okuma tekniği sayesinde öğrenciler, birbirlerinin okuma ve anlama süreçlerine olumlu katkılarda bulunurlar.

Jigsaw okumada sınıf, heterojen gruplara bölüldüğünden farklı okuma seviyeleriyle ortak bir öğrenme gerçekleştirilmiş olur. Bu da Jigsaw okumanın, özellikle ülkemizdeki sınıf yapıları düşünüldüğünde, okuma becerilerini geliştirmek için kullanılabilir ideal tekniklerden biri olduğunu ortaya koyar. Bu okuma tekniğinde öğrencilerin okuma becerilerine dair performansları artarken aynı zamanda birbirlerini sosyal açıdan tanımaları ve anlamaları için de önemli fırsatlar doğmuş olur.

### 2.4.1. Jigsaw Okumanın Yapısı

Jigsaw okumanın yapısı, işbirlikli öğrenme yaklaşımının ana felsefesiyle temellendirilmiştir. Bu ana felsefe; farklı akademik düzeydeki öğrencilerin bir gruba dâhil olarak ortak bir amaç doğrultusunda çalışmalarını sağlayabilmektir. Bilişsel ve sosyal açıdan birbirlerinden farklı olan öğrencilerin aynı okuma materyali üzerinde öğrenme gerçekleştirebilmeleri ve işbirlikli okumada başarılı olabilmeleri için iyi bir okuma planı hazırlanmalıdır. İyi bir jigsaw okuma planının yapısında yer alması gereken özellikler şöyle sıralanabilir:

- Jigsaw okuma için seçilen okuma materyali parçalara ayrılırken metnin anlam bütünlüğü esas alınmalı,
- Öğrencilerin tamamının grup sorumluluğunu hissetmesi sağlanmalı,
- Öğrencilerin grup üyeleriyle iletişimi gözlemlenmeli; öğrenciler empati ve etkileşime teşvik edilmeli (Schreyer Enstitüsü, t.y.),
- Jigsaw okuma ile üstbilişsel farkındalıklar geliştirmek mümkündür (Meng, 2010). Bu nedenle okuma etkinlikleri sırasında öğrencilere üstbilişsel becerileri destekleyici yönlendirmeler yapılmalı,
- Akran zorbalığına eğilimli, yıkıcı, baskın, çekingen ya da ifade gücü sınırlı öğrencilerin aynı gruplarda çalışabileceği dikkate alınarak yaşanması muhtemel sorunlara önlemler alınmalı,
- Öğretim ve öğrenim süreçlerinde etkili olan değişkenlerden biri de ortamdır. Jigsaw okuma sürecinde öğrencilerin kendilerini bir 'jigsaw laboratuvarı' ndaymış gibi hissetmeleri yani ortamın kendileri için düzenlendiğini ve zenginleştiğini anlamaları sağlanmalı (Karaçöp, 2017),
- Bütün işbirlikli tekniklerde olduğu gibi öğretmen, öğrenmenin merkezine kendisini konumlandırmaktan kaçınılmalı,
- Teknolojinin eğitim ortamlarına girmesi göz ardı edilmemeli, gerekli şartlar sağlanırsa jigsaw okuma süreçlerinde teknolojiden de faydalanılmalıdır.

## 2.4.2. Jigsaw Okumanın Uygulama Aşamaları

Jigsaw okuma, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmalar sırasında çeşitli yeterlik seviyelerinde kullanılmak üzere geliştirilmiştir (The Master Teacher, 2010). Jigsaw okumanın etkili ve işlevsel bir okuma tekniğine dönüşebilmesi için uygulama adımları kavranarak bu adımlarda yapılabilecek etkinlikler hedef kitleye öğretmenler tarafından uyarlanmalıdır.

Jigsaw okumanın 13 uygulama aşaması The Master Teacher (2010: 1-3) tarafından hazırlanan “*Örnek Jigsaw Okuma Etkinliği*” isimli çalışmadan yararlanılarak başlıklar hâlinde aşağıda aktarılmıştır.

### 2.4.2.1. 1. Aşama

- Öğrenciler, heterojen gruplara ayrılır.
- Her grup kendisine bir isim bulur. Burada amaç; öğrencilerin gruplarına yönelik ‘aidiyet duygusu’ geliştirmelerini sağlamaktır.
- Öğrencilerin seviyesine uygun bir metin seçilir.
- Seçilen metin, öğrenci gruplarına dağıtılmak üzere paragraflara ayrılır. Metin paragraflara ayrılırken her öğrenciye bir paragraf gelecek şekilde düzenleme yapılır.

### 2.4.2.2. 2. Aşama

Metni oluşturan tüm paragraflardaki ana fikir ve yardımcı fikirleri organize etmek için grafikler hazırlanır. Bu grafikler, metindeki paragraf sayısına göre her uygulamada revize edilebilir. Bu aşamada hazırlanabilecek örnek bir grafik, Şekil 2.11.’de gösterilmiştir.

|                   | A Paragrafı | B Paragrafı | C Paragrafı | D Paragrafı |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Ana Fikir         |             |             |             |             |
| Yardımcı Fikirler |             |             |             |             |

Şekil 2.11 Fikirleri Organize Edici Grafik Örneği

### 2.4.2.3. 3. Aşama

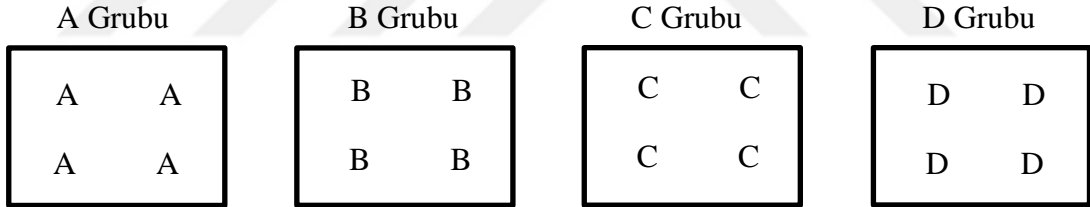
- Seçilen metin, paragraf sayısı kadar çoğaltılır. (Örn. metin, dört paragrafa ayrıldıysa elimizde aynı metinden dört tane bulunmalıdır.)
- Metin yeterli sayıda çoğaltıldıktan sonra paragraflar şeritler hâlinde kesilip etiketlenir. (Etiketleme işleminin amacı her paragrafa bir isim ya da sembol verebilmektir.)

### 2.4.2.4. 4. Aşama

Gruplarda yer alan her öğrenciye bir tane gelecek şekilde hazırlanan paragraf şeritleri ve grafikler dağıtılır. (Örn. metin, dört paragrafa ayrıldıysa grubu oluşturan dört üyeye birer paragraf gelecek şekilde dağıtım yapılır.)

### 2.4.2.5. 5. Aşama

Tüm gruplarda aynı paragraftan sorumlu olan öğrencileri bir araya getirmek için uzman grupları oluşturulur ve öğrenciler bu gruplara gönderilir. Bu aşamada oluşturulan gruplar Şekil 2.12.'deki gibi görülmelidir.



Şekil 2.12. 5. Aşamada Uzman Grupların Görünümü

### 2.4.2.6. 6. Aşama

Öğrencilere okuma öncesinde kullanılan stratejiler hatırlatılır. Öğrencilerin metnin genel özelliklerini ya da geçmişte okunan metinlerin yapılarını düşünmeleri sağlanır. Böylece öğrencilerin ön bilgileri ve arka plan bilgileri kullanılmaya hazır hâle gelir. Öğretmenler, bu aşamayı işlevsel kılmak için aşağıdaki gibi sorulardan yararlanabilir.

- Okuma öncesinde neler yapılır, okuma nasıl organize edilir?
- Okuma öncesinde yapılan çalışmalar, okumanın amacıyla ilgili midir?
- Bu metinle ilgili herhangi bir ön bilginiz var mı?

#### 2.4.2.7. 7. Aşama

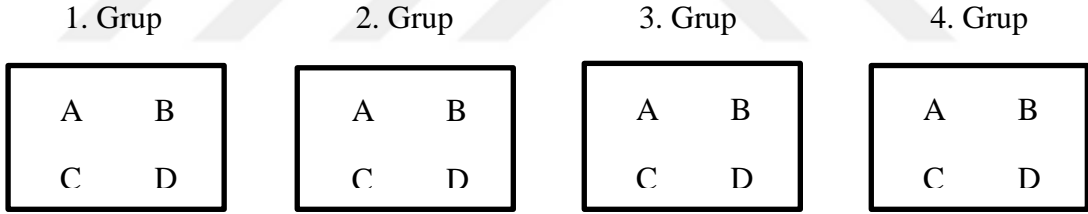
Öğrencilerin kendi gruplarında metni okuması sağlanır. Öğretmen, okuma esnasında öğrencilere ; “Paragrafın ana fikri nedir?” ya da “Paragrafın ana fikrini destekleyen yardımcı fikirler bulabilir misiniz?” gibi sorular yöneltebilir.

#### 2.4.2.8. 8. Aşama

Öğrenciler, okudukları paragrafla ilgili ana fikir ve yardımcı fikirlerin organize edileceği grafikleri doldurur. Bu aşamada öğrenciler, okudukları paragrafla ilgili fikir birliğine varmalıdır. Öğrencilerin fikir birliğine ulaşabilmeleri için onlara yeterli zaman ve tartışma imkânı verilir. Öğretmen, öğrenciler arasında yaşanan fikir ayrılıklarıyla ilgili tartışmalara müdahale etmez. Çünkü işbirlikli öğrenmede çatışma çözümü, beklenen ve öğrencilerin kazanması istenen bir beceridir.

#### 2.4.2.9. 9. Aşama

Öğrenciler, sürecin başında yer aldıkları ilk (ana) gruplarına geri gönderilirler. Bu aşamada grubun görünümü 2.13.’teki gibidir.



Şekil 2.13. 9. Aşamada Grupların Görünümü

#### 2.4.2.10. 10. Aşama

- Öğrencilerin birbirleriyle bilgi alışverişi yapması teşvik edilir.
- Uzman gruplarda yer alan öğrenciler tarafından paragraflarda keşfedilen ana fikirlerin ve diğer detayların grup üyeleriyle paylaşılması sağlanır.
- Uzman gruplarda, akademik seviyeleri ve bilişsel yeterliklerine bağlı olarak sorumlu oldukları paragrafla ilgili yetkinlik kazanan öğrenciler, bilgilerini sunum ve soru-cevap yoluyla grup arkadaşlarına aktarır.
- Bu bölümde öğrenciler arasındaki seviye farklılıklarından kaynaklanan sorunlar yaşanırsa süreç, öğretmen tarafından desteklenir.

#### **2.4.2.11. 11. Aşama**

Öğrenciler, arkadaşlarından aldıkları bilgilerle grafik ya da tablolarındaki boşlukları doldururlar.

#### **2.4.2.12. 12. Aşama**

Gruplar, bilgilerini toparlayıp tablo ya da grafiklerini doldurduktan sonra sınıf olarak bir araya gelir.

#### **2.4.2.13. 13. Aşama**

- Gruplar elde ettikleri bilgileri birbirleriyle paylaşır.
- Bu aşamada bilgileri düzeltme çalışmaları yapılır.
- Hem grupları değerlendirmek hem de konuyu genişletmek amacıyla sürecin sonunda internet araştırması, çizim çalışmaları, drama uygulamaları ya da metin yazımı gibi etkinlikler yapılır.

#### **2.4.3. Jigsaw Okumada Öğretmen ve Öğrenciler**

Yapılan araştırmalarda (Awwalliya, t.y.; Azcueta, 2017; Morris, 2009; Rees, 2002; The Master Teacher, 2010) öğrencilerin jigsaw tekniğiyle ders işleme konusunda, okul öncesi dönemden itibaren istekli oldukları gözlemlenmiştir. Okul öncesi ve ilkokul çağındaki öğrenciler, jigsaw konusunda istekli olmalarına rağmen tekniğin uygulanması sırasında gelişim özelliklerinin tamamlanmamasından kaynaklanan birtakım sorunlar yaşamışlardır. Ancak öğrencilerin ortaokul çağına gelmeleriyle birlikte bu sorunlar aşılmış, jigsaw uygulamalarında elde edilen başarı oranı artmış ve eğitimciler tarafından hedeflenen olumlu sınıf iklimi, tüm paydaşların katılımıyla oluşturulmuştur (<https://www.jigsaw.org/pdf/JigsawBasics.pdf>, t.y.).

Ortaokul öğrencilerinin jigsaw uygulamalarında gösterdikleri başarı, jigsawın bir okuma tekniği olarak Türkçe derslerinde kullanılabilir olma durumunu da artırmaktadır. Öğrenciler, ilgi duydukları ve ait olmaktan hoşnut oldukları işbirlikli öğrenme gruplarında kendilerine sunulan okuma metinlerine de olumlu ve istekli yaklaşma eğilimindedirler. Bu eğilim de okuma becerilerinde istenen başarıya ulaşılmasında anahtar rol oynayarak diğer dil becerilerin gelişimini de desteklemektedir.

Jigsaw okuma tekniğinde öğrencilerin işlevsel uygulamalar yapabilmeleri için onları destekleyen ve yönlendiren ana unsur öğretmenlerdir. Ancak bu teknik esnasında sınıf gruplara ayrıldığından öğretmenin her yerde olması mümkün değildir. Öğretmen, tüm gruplarla ilgilenebilmek için yetkilerinin bir kısmını grup liderlerine devreder. Bu yetki paylaşımı sayesinde de grupların içerisinde yaşanan eğitsel ya da sosyal problemler, lider öğrencilerin sorumluluk almasıyla birlikte hızlı bir biçimde çözüme kavuşturulmuş olur (<https://www.jigsaw.org/pdf/JigsawBasics.pdf>, t.y.).

Jigsaw okuma tekniğinde öğretmenlerin gruplara doğrudan müdahalesi de olabilir. Ancak bu müdahalede amaçlanan; grubun yanlışını görüp düzeltmesine rehberlik etmek ya da anlam havuzunun genişletilmesine yardımcı olmaktır. Jigsaw okuma tekniğinin etkililiğini belirlemede öğrenci ve öğretmenlerle ilgili faktörler, Azcueta'nın (2017) çalışmasından yararlanılarak Tablo 2.4.'te gösterilmiştir. Öğretmen ve öğrenciyle ilgili faktörler; ayrıntılara dikkat etme, çıkarım yapma, olayları sıralama ve sebep-sonuç ilişkisi kurmada önem taşır (Azcueta, 2017).

Tablo 2.4. Öğretmen ve Öğrenci ile İlgili Faktörler

| Öğrenciyle İlgili Faktörler  | Öğretmenle İlgili Faktörler   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• yaş</li><li>• cinsiyet</li><li>• vücut kitle indeksleri</li><li>• ebeveynlerin eğitimi</li><li>• ebeveynlerin mesleği</li><li>• evde konuşulan dil</li><li>• evde bulunan okuma materyalleri</li><li>• evdeki çalışma ortamı</li><li>• kardeş sayısı</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• yaş</li><li>• cinsiyet</li><li>• eğitim derecesi</li><li>• meslekteki çalışma yılı</li><li>• ilgili seminerlere/etkinliklere katılma durumu</li><li>• akademik rütbe</li><li>• aylık kazanç</li><li>• uzmanlık alanı</li><li>• kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri</li><li>• kullanılan öğretim materyallerinin yeterliliği</li></ul> |

#### 2.4.4. Jigsaw Okumanın Türkçe Derslerinde Kullanımı

Öğrenciler, Türkçe derslerinde çeşitli türlerde pek çok metinle karşılaşmaktadır. Karşılaştıkları tüm metinleri aynı yöntem ve tekniklerle okuyup anlamlandırmaları ise hem bilişsel hem de sosyal anlamda mümkün değildir. Çünkü tekrarlanan yöntem ve teknikler, belli bir süre sonra uyarıcı olmaktan çıkarak öğrencinin ilgisinin kaybolmasına yol açmaktadır.

Bugüne kadar geliştirilmiş Türkçe dersi öğretim programlarında, okuma becerileriyle ilgili farklı yöntem ve tekniklere yer verilmiş olsa da okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede istenen sonuçlara ulaşamadığı düşünülmektedir. Programlarda yer alan yöntem ve teknikler, metni sesli ve sessiz okutma üzerine yoğunlaşmıştır. Oysa okuma becerilerinde gelinmesi hedeflenen en üst noktanın; metni anlamlandırmayı sağlayabilmek olduğu varsayılmaktadır. Hem uluslararası hem de ulusal çapta gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçları incelendiğinde de okuma becerilerini kazanmış bir bireyden beklenen en önemli özelliklerden birinin; “güçlü anlam ilişkileri kurabilmek” olduğu görülmektedir.

Bir işbirlikli öğrenme tekniği olan jigsaw okuma, okuma becerilerinin geliştirilmesine; bilişsel, sosyal ve psikolojik olarak katkılar sağlayabilir. Öğrenciler, jigsaw okuma tekniğiyle rutin okuma süreçlerinden sıyrılıp kendi öğrenmelerine ve arkadaşlarının öğrenme süreçlerine katkı yapabilir. Bu sayede de farklı akademik düzeydeki öğrencilerin sosyal etkileşime girmesiyle sınıf ikliminde olumlu bağluluklar geliştirilmiş olur.

Jigsaw okumanın Türkçe derslerinde kullanılması durumunda elde edilebilecek kazanımlar aşağıda sıralanmıştır:

- Jigsaw okuma yardımıyla uzun metinlerin okunup anlamlandırılması kolaylaşır.
- Öğrenciler arasında eşit bir şekilde paylaşılan iş yükü sayesinde karmaşık ve detaylı metinlerin yorumlanması ve analiz edilmesi sağlanmış olur.
- Öğrenciler, dil becerilerini geliştirme konusunda öğretmene olan bağımlılıklarından kurtulur (Breen, 2001).



- Jigsaw okuma, öğrencileri; denemeye, hata yapmaya (öğretici hatalar) ve derse katılmaya teşvik eder (Mengduo ve Xiaoling, 2010).
- Jigsaw okuma etkinlikleri sırasında öğrenciler, konuyla ilgili terimleri barındıran terminolojik bir dille konuşur ve bu konuşmada akıcılık sağlarlar (Teach the Earth, t.y.).
- Öğrencilerin iletişim ve problem çözme becerilerinin gelişimine yardımcı olunur (Adolescent Literacy, t.y.)
- Teorik kavramları öğrenmede jigsaw okumanın kolaylaştırıcı bir etkisi vardır (Moscardo, Rodriguez ve Llopis, 2014).
- Jigsaw okuma, öğrenciler arasındaki adaleti artırır (McCraken, 2005).
- Öğretmenler açısından öğrenimi ve uygulanması kolay bir tekniktir. Bu teknikte öğretmenler; kavram haritası ve okuma stratejilerinden faydalanabilirler (<https://teachingstrategies662.weebly.com/jigsaw-a-cooperative-learning-strategy.html>, t.y.).
- Jigsaw okuma gruplarında beraber çalışan öğrenciler arasında daha önceden var olan; ırksal, dinsel, ekonomik, sosyal, zihinsel ya da fiziksel çatışmalar öğrenciler arasında kurulan olumlu bağlılık ile çözülebilir (Aronson, 2010).
- Gruplarda sözcü, yazıcı ya da lider gibi farklı görevlerde yer alan öğrencilerin sorumluluk bilinci gelişir.
- Bir materyal üzerinde çalışmanın sürdürülebilir bir etkinlik olduğunu anlayan öğrenciler bu sayede üstbilişsel faaliyetlerini düzenleme noktasında uzmanlaşır (Herempati, KS ve Ismail, 2017).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### İlgili Araştırmalar

Jigsaw tekniğinin 1978 yılında Aronson vd. tarafından geliştirilmesinin ardından konuyla ilgili hem yurt dışında hem de yurt içinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda jigsaw tekniğinin çeşitli değişkenler üzerindeki etkileri, yapısı, avantajları ya da dezavantajları üzerinde durulmuştur. Ancak jigsaw tekniğinin bir okuma tekniği olarak ele alındığı uygulama ve araştırmalar son derece kısıtlıdır. Özellikle ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde jigsaw tekniğinin bir okuma tekniği olarak ele alındığı herhangi bir araştırmaya ya da uygulamaya rastlanmamıştır. Yurt dışındaki çalışmalarda ise jigsaw okumanın bir okuma tekniği olarak değerlendirildiği basılı ve çevrimiçi yayınlar mevcuttur.

Aronson'a (2002) göre jigsaw tekniğiyle ders işlenen sınıflarda öğrenciler arasında empati kurulması kolaylaşır ve yaygınlaşır. Empati ile değiştirilen sınıf ortamında şefkat duygusu artar. Şefkat, öğrencilerin duyuşsal becerilerinin gelişimi ve günlük yaşam becerilerini yönetebilmeleri adına önemli bir duygudur. Birbirlerine ve öğretmenlerine şefkat duygusuyla yaklaşan öğrencilerin okula yönelik tutumları da olumlu hâle gelir. Tüm bu bileşenlerin toplamı da öğrencilerin ders başarısının artmasına temel oluşturur. Jigsaw tekniği kullanılarak anlam inşa etme, dinleme, okuma, konuşma ve problem çözme becerileri etkili biçimde geliştirilebilir (<http://www.readingrockets.org/strategies/jigsaw>).

Dönmez'in (2017) 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum, bilgide kalıcılık, pozitif erişimi ve öz düzenleme becerilerini geliştirmede jigsaw tekniğinin etkililiğini ölçmeye çalıştığı araştırmada, jigsaw tekniğini kullanan deney grubu öğrencilerinin lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Uysal'ın (2009) "işbirlikli öğrenmenin Türkçe derslerinde kullanılmasının eleştirel düşünce ve yaratıcılık üzerine etkisi" konulu araştırmasında da işbirlikli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini geliştirdiği saptanmıştır.

Karakoyun (2010) yaptığı çalışmada; "Türkçe derslerinde jigsaw I tekniğini kullanmanın noktalama işaretlerini öğretme" açısından olumlu bir fark yaratıp yaratmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda; Jigsaw I tekniği ile öğrenim gören

5. sınıf öğrencilerinin, ders kitaplarında tavsiye edilen geleneksel yöntemlerle öğrenim gören öğrencilere göre konuyu daha iyi öğrendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Göçer'in (2010) edebî metin türlerinin öğretiminde jigsaw yönteminin etkisini araştırdığı çalışmasında ulaşılan nitel ve nicel bulgular sonucunda; jigsaw tekniğinin edebî türlerin öğreniminde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Arslan (2011) tarafından yapılan çalışmada, jigsaw IV tekniği kullanmanın, öğrencilerin “erişî seviyesi ve öz yeterlik inançlarını artırmada” pozitif etkileri olduğu; “öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmede” ise herhangi bir olumlu etkisi bulunmadığı belirlenmiştir.

Jigsaw tekniğinin etkililiği, “Yabancılara Türkçe Öğretimi” alanında Bölükbaş (2014) tarafından sorgulanmıştır. Araştırma neticesinde jigsaw IV tekniğinin Türkçedeki temel zamanların öğretiminde kullanılmasının olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Şentürk ve Şentürk (2012), yabancılara Türkçe sözcük öğretiminde işbirlikli metotların kullanımının anlamlı ve olumlu farklar yarattığını belirlemişlerdir. Özdemir ve Arslan (2014) da yabancı dil öğrenen üniversite öğrencilerinin jigsaw IV tekniğini kullandıklarında akademik başarılarını geliştirmeye yönelik tutumlarında olumlu değişiklikler gözlemlendiğini tespit etmişlerdir.

Barış'ın (2017) İngilizce öğrenen B2 seviyesindeki Türk öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, jigsaw tekniğinin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının üniversite öğrencilerinin okuma motivasyonunu olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır.

Kılınç ve Güven Yıldırım'ın (2015) “öğrencilerin akademik başarıları ve derste öğrendikleri bilgilerin kalıcılığında jigsaw tekniğinin etkisini” araştırdıkları çalışmada, jigsaw tekniğiyle öğrenim gören öğrencilerin hem akademik başarılarında artış belirlenmiş hem de öğrencilerin, bilgileri daha kalıcı şekilde zihinlerine kodladıkları ifade edilmiştir.

“Sözlü anlatım derslerine yönelik tutuma jigsaw II tekniğinin etkileri” nin araştırıldığı çalışmada Yılar (2012), öğrencilerin jigsaw II tekniğiyle işledikleri dersler sonunda derse ilişkin tutumlarının ve ders başarılarının olumlu yönde değiştiğini; konuşma becerilerinde de gelişmeler gözlemlendiği belirlemiştir. Karabay'ın

(2005) çalışmasında da bu sonuçlara benzer şekilde, kubaşık öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin'in jigsaw II (2010) ve jigsaw III (2011) tekniklerinin Türkçe derslerinde kullanılması durumuyla ilgili yaptığı çalışmalarda öğrencilerin jigsaw II ve jigsaw III tekniklerini kullanmalarının yazılı anlatım becerilerine yönelik akademik başarılarını arttırdığı ve yazılı anlatıma ilişkin tutumlarını da olumlu yönde geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yağmur Şahin'in (2013) jigsaw ve küme tekniğinin yazılı anlatıma etkisini araştırdığı araştırmada hem jigsaw tekniğinin hem de küme tekniğinin Türkçe derslerinde kullanılması sonucu öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştiği görülmüştür. Sevim'in (2015) çalışmasında da jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkilerde bulunduğu sonucu desteklenmiştir. Ayrıca bu çalışmada jigsaw tekniğiyle öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerilerinin de önemli düzeyde geliştiği tespit edilmiştir. Maden (2010) tarafından konuyla ilgili yapılan çalışmaların ilkinde; jigsaw I tekniğinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde anlamlı bir fark yaratmadığı ancak öğrencilerin tekniğe yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağladığı; jigsaw IV tekniğiyle öğrenim gören öğrencilerin ise ders başarılarının arttığı, dil öğretim yöntem ve teknikleri açısından olumlu tutumlar geliştirdikleri sonuçları elde edilmiştir (Maden, 2011). Kardaş'ın (2013) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada da işbirlikli öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine karşı pozitif tutum geliştirmelerini sağladığı görülmektedir.

“Sözcük türlerinin öğretiminde jigsaw tekniği kullanmanın öğretim sonundaki etkilerini” araştıran Arslan (2012), uygulama sonunda geleneksel yöntemle öğrenim gören ve jigsaw tekniğiyle öğrenim gören öğrenci grupları arasında akademik başarı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir ayrım bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sucuoğlu'nun (2003) “öğrencilerin edim, strateji ve yükleme kullanımları üzerinde işbirlikli öğrenmenin etkilerini” sorguladığı çalışmasında da öğrenme stratejilerini değiştirme noktasında işbirlikli öğrenmenin önemli bir fark yaratmadığı bulgusu elde edilmiştir. Okur Akçay'ın (2014) çalışmasında ise bir işbirlikli öğrenme tekniği olan birlikte öğrenmenin kullanılması ile zıt kavramlarının öğretiminde olumlu sonuçlar alındığı görülmüştür.

Türkçe derslerinde kubaşık öğrenme uygulamalarının gerçekleştirilmesi sonucunda öğrencilerin dil bilgisi çözümlerinde başarılarının arttığını belirleyen Şentuğ (2010); kubaşık öğrenme yöntemlerini kullanan öğrencilerin sorumluluk ve eşitlik değerlerini içselleştirmede de önemli mesafeler kaydettiğini ifade etmiştir. Kardeş'in (2014) çalışmasında da işbirlikli grup çalışması sonucunda öğrencilerin dil bilgisine dair akademik başarılarının arttığı görülmektedir.

Gömlüksiz (2007), İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi alanında jigsaw II tekniğinin kullanımının; kelime hazinesini geliştirmede, ses öğretiminde, öğrenciler arasındaki etkileşimi geliştirmede ve konuya yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gündüz vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe derslerinde kubaşık öğrenme yönteminin uygulanması sonucunda öğrencilerin akademik motivasyonlarının arttığı ve dersleri eğlenceli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yeşilyurt'un (2009) araştırmasında da işbirlikli öğrenmenin "bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenci davranışlarını" pozitif yönde değiştirdiği bulgusu elde edilmiştir.

Bozpolat'ın (2012) yaptığı çalışmada işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle öğrenim gören öğrencilerin, klasik yöntemlerle öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılı oldukları; Susar Kırmızı (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, işbirlikli öğrenmenin erişi, tutum ve öğrenme stratejileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı, Varışoğlu'nun (2013) çalışmasında da yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sırasında işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği kullanan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştiği, yabancı bir dil öğrenirken duydukları kaygının azaldığı bulguları elde edilmiştir.

İşbirlikli öğrenme ve tekniklerinin Türkçe dersleri ve Türkçe öğretimi üzerindeki etkilerini araştıran; Güngör ve Açıkgöz (2005, 2006), Çörek (2006), Gümüş ve Buluç (2007) işbirlikli öğrenmenin, Türkçe öğretimi yapılan derslerde olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Güngör ve Açıkgöz'e göre (2005) göre işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla işlenen dersler sonunda öğrencilerin okuma becerilerinde gelişme gözlenmiş ve cinsiyet odaklı okuma becerileri farklılıkları yok olmuştur. Açıkgöz ve Güngör'ün (2006) bir başka çalışmasında ise işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin okumayla ilgili duyuşsal becerilerini olumlu yönde

etkilediği sonucu saptanmıştır. erek (2006) tarafından yapılan araştırmada ise işbirlikli renme yöntem ve tekniklerini kullanan öğrenciler, geleneksel yöntem ve teknikleri kullanan öğrencilerden akademik olarak daha başarılı bulunmuştur. Gümüş ve Bulu'un (2007) alışmasında da işbirlikli renme yöntemi kullanan ğrencilerin Türkçe derslerine yönelik ilgilerinin arttığı bunun sonucunda da öğrencilerin akademik başarılarında gelişim gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kardaş ve Cemal (2015), 2000-2014 yıllarını kapsayan süreçte Türkiye'de yapılan ve Türkçe ğretimi ile işbirlikli renme teknikleri arasındaki ilişkiyi konu alan akademik çalışmaları incelemişlerdir. Bu inceleme sonunda aşağdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Türkiye'de yapılan Türkçe dersinde işbirlikli tekniklerin kullanımı konulu bilimsel çalışmaların %93,31'ine göre işbirlikli renme tekniklerinin Türkçe derslerinde kullanılması, öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkilemektedir.
- İşbirlikli renme tekniklerinin Türkçe dersine yönelik tutum üzerindeki etkilerini araştıran 14 çalışmanın %93,24'nde, işbirlikli renmenin öğrencilerin tutumlarını etkilediği tespit edilmiştir.
- İşbirlikli renme teknikleriyle ilgili ğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 16 çalışmanın tamamında ise öğrenciler, işbirlikli renme tekniklerine yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir.
- Yapılan bu araştırmaya göre işbirlikli renme tekniklerinin Türkçe dersiyle ilişkilerini inceleyen 46 çalışmada en çok kullanılan ve sorgulanan teknik; birlikte renmedir. İlgili alışmalar arasında jigsaw tekniklerinin etkisini araştıran 10 çalışma bulunmaktadır.

Batdı (2014) tarafından meta-analiz yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada da öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerinin kalıcılığı noktalarında jigsaw tekniğinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaman'ın (1999) alışmasında da bir başka işbirlikli üretim tekniği olan birleştirilmiş okuma ve yazmanın, öğrencilerin dinlediği ve okuduğu içerikleri anlamlandırma açısından olumlu sonuçlar doğurduğu belirlenmiştir.

Yörük (2016), öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleri konusundaki düşüncelerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin farkındalık, öz yeterlik ve özgüvenlerini arttırdığını ve sosyalleşmelerine yardımcı olduğunu tespit etmiştir.

Tomoswick'e (2017) göre jigsaw, farklılaştırılmış öğretim için bir mekanizma sağlar. Bu mekanizmanın işlemlerini sağlayan temel öge de öğrencilerdir. Sınıf içerisinde gerçek bir iletişim ortamı oluşması için öğrencilerin birbirleriyle konuşması gereklidir. Jigsaw tekniği sayesinde sınıf içinde oluşan bu ihtiyaç karşılanmış olur.

Awwalliya vd. (t.y.) tarafından yapılan çalışmada, jigsaw okuma tekniği doğrudan ele alınarak bu tekniğin okuma becerileri üzerindeki etkileri sorgulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda jigsaw okuma tekniğinin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini betimleyici metinler üzerinden geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Azcueta'nın (2017) yaptığı çalışmada da geleneksel yöntemlerle öğrenim gören öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi 'tatmin edici', jigsaw okuma tekniğiyle öğrenim gören öğrencilerin okuma becerileri seviyesi ise 'çok tatmin edici' olarak nitelendirilmiştir. Sonuçların bu doğrultuda oluşmasında yaş, boy, kilo, ebeveynlerin eğitim durumu, evde konuşulan dil ve okunan kitaplar gibi değişkenlerin belirleyici olduğu da vurgulanmıştır.

Setianingrum vd. (t.y.), Nurbianta (2018) ve Kusriani (2013) tarafından yapılan ayrı ayrı çalışmalarda; jigsaw tekniğinin dil öğretimi derslerinde kullanılmasının okumanın en temel amacı olan anlama noktasında olumlu farklar yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda öğrencilerin derse ilgilerinin ve okuma motivasyonlarının da arttığı gözlemlenmiştir. Robbani'nin (2017) araştırmasında da jigsaw tekniğinin okuma becerilerini geliştirmede ve derse yönelik ilgiyi arttırmada olumlu sonuçlar verdiği kanısına varılmıştır.

Jigsaw tekniğinin lise düzeyindeki öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmedeki etkisini araştıran Morales ve Campino (2012); Keshta (2016); Behrouzi ve Assiri (t.y.), jigsaw tekniğiyle işlenen dersler sonucunda öğrencilerin okumalarının iyileştiği sonucuna ulaşmışlardır. İngilizce öğrenen İranlı öğrenciler üzerinde yapılan farklı iki çalışmada da jigsaw tekniğinin okuma becerilerini

geliştirmede etkili olduğu görülmüş ve çalışma sonunda öğretmenlere daha fazla jigsaw materyali kullanmalarının okuma alanında önemli sonuçlar doğurabileceğine dair öneriler yapılmıştır (Kazemi, 2012 ve Negari vd. 2016).

Yeni Zelanda Ulusal Eğitim Bakanlığı, jigsaw okumanın 4 yaş ve üstü bütün yaş gruplarında kullanılabileceğini dile getirerek jigsaw okumanın uygulama sahasını genişletmiştir (<http://esolonline.tki.org.nz/ESOL-Online/Planning-for-my-students-needs/Resources-for-planning/ESOL-teaching-strategies/Reading/Jigsaw-reading>).

Uygulama sahası genişleyen jigsaw deneyimini, öğrencilerin hazır olma durumu ve ilgilerine göre pek çok sınıf düzeyinde, öğrenime yardımcı şekilde organize etmek mümkündür (Filkins, t.y.).

“Jigsaw II tekniğinin ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkilerini” araştıran çalışmada Wardhani (2014) tarafından; jigsaw tekniğiyle öğrenim gören öğrencilerin, geleneksel tekniklerle öğrenim gören öğrencilere göre okuduğunu anlama noktasında daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, jigsaw II tekniğinin uygulanması esnasında öğretmenleriyle yüksek ilişki içinde bulunan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Jigsaw II tekniğinin etkililiğini araştıran farklı araştırmalarda da jigsaw tekniğiyle öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili elde edilen ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı farklar bulunarak jigsaw tekniğinin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dararat Prom-D, 2012 ve Nozohouri vd., 2016). Rees'e (2002) göre de jigsaw okumanın; hikâye, haber metni gibi kısa ve otantik metinler üzerinde uygulanması, konuşma becerisini okuma derslerine taşımak için son derece uygun bir yoldur.

Ayed (t.y.), jigsaw tabanlı bir program kullanarak öğretim yapmanın öğrencilere eleştirel düşünme sistematiğini benimsettiğini, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğini, okuma motivasyonunu arttırdığını ve öğrenilen bilgilerin kalıcılık süresini uzattığını tespit etmiştir.

Morris (2009), jigsaw okumayı öğrencilerin özerk öğrenmelerini teşvik edici bir teknik olarak ele almıştır. Yaptığı çalışma neticesinde; jigsaw okumanın öğrencileri tartışmaya, işbirlikli çalışmaya ve aktif olmaya ittiğini belirlemiştir. Ayrıca, jigsaw okuma sürecinin başından değerlendirme aşamasına kadarki tüm



süreçte öğrencilerin okuma motivasyonlarının yüksek kaldığı, derse ilginin geleneksel yöntemlerdeki gibi azalmadığı belirlenmiştir. Toronto Üniversitesi Öğretim Destek ve Yenilik Merkezi'ne (t.y.) göre de jigsaw okuma; öğrencilerin yeni içerikler öğrenmeleri, öğrendiklerini birbirlerine öğretmeleri ve okuma etkinliğinin sonuçlarını tartışabilmeleri için fırsatlar oluşturur.

Kardaleska (2013), derslerde jigsaw tekniğini kullanmanın yapılandırmacı yaklaşıma uygun okuma tasarımı yapabilme noktasında pek çok avantajı olduğunu belirtmiştir. Kardaleska'ya göre; jigsaw okuma tekniği kullanılan sınıflarda kelime dağarcığını geliştirme, çıkarım yapma ve öğrenilenleri pratik bağlamlara aktarma gibi etkinlikleri verimli bir şekilde gerçekleştirmek mümkündür.

“İkinci bir dilin akademik olarak edinilebilmesinde jigsaw tekniğinin etkisini” araştıran Sabbah (2016), jigsaw tekniği kullanılarak yapılan okuma çalışmaları sonucunda öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Azmin (2016), jigsaw tekniğinin öğrenme üzerindeki etkilerini tespit ettiği çalışmasında, jigsaw tekniğiyle öğrenim gören öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutumlar geliştirdiklerini ifade etmiştir. Jigsaw tekniğinin psikoloji ile ilişkisine de değinen Azmin, jigsaw tekniğini; öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren, yapılandırmacı, 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye uygun ve eğlenceli bir teknik olarak yorumlamıştır.

Badawi (2008) tarafından yapılan çalışmaya göre, jigsaw II tekniğini kullanan öğrencilerin okuma başarısı ve motivasyonu artmaktadır. Ayrıca bütünsel yaklaşım yerine jigsaw tekniği tercih edilen sınıflarda, öğrencilerin öz benlik kavramı gibi duyuşsal becerilerinde de gelişmeler saptanmıştır. “Jigsaw II tekniğinin edebî ve yüksek dereceli okuma alanlarında etkisini” araştıran Ghaiith ve El-Malak (2004), uyguladıkları deneysel yöntem sonucunda, jigsaw II tekniğinin edebî metinleri okuyup anlama açısından etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Angel (2008), okuyucunun metinle ilgili hazırladığı özeti kullanarak okuma yapmasının jigsaw okuma tekniği için ayırt edici özelliklerden biri olduğunu vurgulamıştır. Angel'e göre okuyucular, okuma stresine neden olan etmenlerden kurtulunca rahatlamakta ve okuma metnine odaklanmaktadır. Jigsaw okumadaki iş bölümü ve iş yükünün eşit dağılımı sayesinde de öğrenciler, okuma stresinden

kurtularak metni anlamaya yoğunlaşmaktadırlar. Angel, jigsaw okumanın pek çok avantajı olduğunu dile getirmiş ve bu avantajlardan bazılarını aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- Jigsaw tekniğiyle okuma yapmak çok zaman almaz.
- Öğrenciler, jigsaw okuma sayesinde metnin içindeki temel fikirleri aramayı öğrenir.
- Öğrenciler arasında iş birliği ve paylaşım duyguları gelişir.
- Bilim, sağlık, coğrafya ya da tarih gibi farklı alanlara ait metinler jigsaw okuma tekniğine konu olabilir.
- Öğrenciler arasında tartışma başlatabilmek için jigsaw okuma metinleri sıçrama tahtası görevi görür.
- Öğrencilerin kendi fikirlerini üretme ve sunma becerileri gelişir.

Moskowitz vd. (1985) tarafından yapılan çalışmada jigsaw tekniğinin bu teknikle öğrenim gören öğrenciler üzerinde herhangi bir olumlu etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre; jigsaw tekniği öğrencilerin sınıf iklimine yönelik algılarını değiştirememiş, klasik yöntem ve tekniklerle öğrenim gören öğrencilerle jigsaw tekniğini kullanan öğrenciler arasında sosyal benlik algısı ve derse karşı tutumda da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bratt'in (2008) araştırmasında da jigsaw tekniği kullanılan sınıflarda, gruplar arası ilişkilerin gelişiminde jigsaw tekniğinin olumlu bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda sıralanan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, jigsaw ve jigsaw okuma tekniklerinin öğrencilerin; akademik başarılarını geliştirmede, okuma motivasyonlarını artırmada, sınıf içi ilişkilerini güçlendirmede, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi gerçekleştirmelerinde ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. YÖNTEM

Tezin bu bölümünde araştırmanın modeline, araştırma grubunun sınırlarını belirleyen evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve veri toplama araçlarından elde edilen bilgilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

#### 4.1. Araştırma Modeli

Jigsaw okuma tekniğinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, yarı deneysel model kullanılmıştır. 2018-2019 yılı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Eksen Yayıncılık) ve Öğretim Programı'nda yer alan geleneksel yöntemlerle öğrenim gören öğrencilerin kontrol grubunu, jigsaw okuma tekniğiyle öğrenim gören öğrencilerin de deney grubunu oluşturduğu uygulamada, jigsaw okuma tekniğinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri sınanmıştır. Uygulama sırasında ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenden faydalanılmıştır. Çalışmada; “okuduğunu anlama” bağımlı değişken, jigsaw okuma tekniği ise bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan “ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin simgesel görünümü” Tablo 4.1.'de sunulmuştur (Karasar, 2004: 94).

Tablo 4.1. Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Simgesel Görünümü

|    |   |      |   |      |
|----|---|------|---|------|
| G1 | R | O1.1 | X | O1.2 |
| G2 | R | O2.1 | X | O2.2 |

- G1** : Jigsaw okuma tekniğinin uygulandığı grup  
**G2** : Geleneksel yöntem ve tekniklerin uygulandığı grup  
**R** : Yansızlık (Tarafsızlık)  
**X** : Deneysel işlem  
**O1.1, O2.1** : Ön test  
**O1.2, O2.2** : Son test

Bu araştırmada, jigsaw okuma tekniğinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğini sınamak için birer deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubunda jigsaw okuma tekniği, kontrol grubunda ise 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Eksen Yayıncılık 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı doğrultusunda etkinlikler uygulanmıştır.

#### **4.2. Evren ve Örneklem**

Evren, araştırılan konu alanını ilgilendiren tüm elemanları içinde barındıran yapıdır (Arık, 1992). Örneklem ise evreni temsil etmek amacıyla farklı metotlarla evren üyeleri arasından seçilen kümedir (Özen ve Gül, 2007). Araştırmanın evrenini 2018-2019 yılında örgün eğitim faaliyetlerine devam eden 6. sınıf öğrencileri, örneklemini ise Tekirdağ ili, Muratlı ilçesine bağlı Talatpaşa Ortaokulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Bu araştırma, 2018–2019 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, Talatpaşa Ortaokulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin gönüllü katılımıyla 6 hafta süreyle gerçekeştirilmiştir. Uygulamaya deney grubunu oluşturan 6/A (20 Kişi) ve kontrol grubunu oluşturan 6/B (20 Kişi) sınıfları dâhil olmuştur. Uygulama yapılacak okulun seçiminde sınıf mevcutlarının yanı sıra; okul idaresinin akademik çalışmalara yönelik olumlu tutumu, okulda görev yapan öğretmenlerin hizmet içi yeniliklere açık olması ve öğrencilerin farklı yöntem ve teknikleri denemeye karşi istekli olması göz önünde bulundurulmuştur.

Uygulama gruplarına, çalışmanın başında -uygulama sürecini başlatmadan hemen önce- okuduğunu anlama becerilerini ölçmeyi amaçlayan çoktan seçmeli 20 soruluk bir ön test uygulanmış ve iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç doğrultusunda da uygulama yapılacak örneklemin nihai durumu belirlenmiştir.

### 4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Kişisel Bilgiler Formu” ve “Okuduğunu Anlama Becerileri Akademik Başarı Testi” kullanılmıştır. “Kişisel Bilgiler Formu” uygulamanın başında, “Okuduğunu Anlama Becerileri Akademik Başarı Testi” ise uygulamanın başında ve sonunda öğrencilere uygulanmıştır.

#### 4.3.1. Okuduğunu Anlama Becerileri Akademik Başarı Testi

Okuduğunu Anlama Becerileri Akademik Başarı Testi, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okudukları metinler üzerinden anlam kurma becerilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası düzeylerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu test, “Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünün hazırlamış olduğu kazanım testleri, değerlendirme sınavları, örnek sorular; ABİDE, PISA ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitapları (Eksen Yayıncılık ve MEB)” nda yer alan sorular analiz edilerek hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında görsel okuma, grafik okuma ve sözel mantık becerilerini ölçen yeni tip sorulara yer verilmesine de özellikle dikkat edilmiştir.

Soru hazırlama sürecinin başında okuma ve okuduğunu anlama becerisiyle ilgili 6. sınıf düzeyindeki amaç ve kazanımlar dikkate alınarak belirtke çizelgesi oluşturulmuştur. Bu çizelge doğrultusunda da 40 tane çoktan seçmeli soru yazılmıştır. 40 sorunun bulunduğu bu denemelik form, 2018-2019 yılı II. döneminde araştırmaya dâhil edilmeyen fakat uygulama grubuyla benzer özellikler gösteren 85 öğrenci üzerinde pilotlanmıştır. Elde edilen veriler TAP (Test Analysis Program [Versiyon 19.1.4]) programı aracılığıyla analiz edilerek test maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik düzeyleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde ayırt edicilik düzeyi düşük 20 madde testten çıkarılmıştır. Testten çıkarılan maddelerden sonra testin Kuder Richardson (KR-20) güvenilirlik katsayısı 0,837 olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk'e (2016) göre; bireyleri sınıflandırmak için kullanılacak testlerin güvenilirlik katsayısı 0.70'in üzerinde olmalıdır. Bu ifade dikkate alındığında, araştırmada kullanılacak okuduğunu anlama testi için tespit edilen 0,837 değeri, testin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Okuduğunu anlama becerileri akademik başarı testinin Kuder Richardson (KR-20) güvenilirlik katsayısı sonuçları Tablo 4.2.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.2. Okuduğunu Anlama Becerileri Akademik Başarı Testinin Güvenirlik Katsayısı Sonuçları

| Test                   | Madde Sayısı | (KR-20) |
|------------------------|--------------|---------|
| Okuduğunu Anlama Testi | 20           | 0, 837  |

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış “Okuduğunu Anlama Becerileri Akademik Başarı Testi” Ek 2.'de verilmiştir.

#### 4.3.2. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırma yapılacak uygulama gruplarının benzer özellikli üyeler arasından seçilmesi, araştırmanın sonucunu doğrudan etkileyeceği için son derece önemlidir. Araştırmada yer alacak deney ve kontrol grubu üyelerinin çalışmanın verilerine etki edecek özelliklerinin tespiti ve bu özelliklerin iki grup arasında dengeli dağılımını sağlayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgiler Formu” hazırlanmıştır ve Ek 3.'te sunulmuştur.

“Kişisel Bilgiler Formu” nda yer alan ve öğrencilerle ilgili temel faktörler olarak adlandırılacak bilgiler aşağıda sıralanmıştır:

- Cinsiyet,
- Doğum yeri,
- Yaş,
- Babanın hayatta olma durumu,
- Annenin hayatta olma durumu,
- Kardeş sayısı,
- Öğrencinin kendisine ait bir odaya sahip olma durumu,
- Annenin öğrenim durumu,

- Babanın öğrenim durumu,
- Annenin mesleği,
- Babanın mesleği,
- Ailenin maddi durumu,
- Türkçe derslerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin belirlenmesi,
- Öğrencilerin okul dışındaki serbest zamanlarında okuma yöntem ve tekniklerinden yararlanma durumu,
- İşbirlikli okuma tekniklerinden biri olan jigsaw okumanın daha önce kullanılıp kullanılmama durumu.

“Kişisel Bilgiler Formu” aracılığıyla elde edilen sayısal veriler ve bu sayısal verileri organize eden tablolar, konu alanına ilişkin alt başlıklar hâlinde sırasıyla sunulmuştur.

#### 4.3.2.1. Cinsiyet

Kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin cinsiyet özelliğine göre dağılımı Tablo 4.3.’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.3.** Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet Özelliğine Göre Dağılımı

| Gruplar | Kız |    | Erkek |    | Toplam |     |
|---------|-----|----|-------|----|--------|-----|
|         | f   | %  | F     | %  | f      | %   |
| Deney   | 9   | 45 | 11    | 55 | 20     | 100 |
| Kontrol | 9   | 45 | 11    | 55 | 20     | 100 |

Tablo 4.3.’teki veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin %55’inin erkek; %45’inin ise kız olduğu görülmektedir. Bu verilere göre; deney ve kontrol grupları arasındaki cinsiyet dağılımı farkının eşit olduğu söylenebilir.

#### 4.3.2.2. Doğum Yeri

Kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin doğum yerlerine göre dağılımı Tablo 4.4.'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.4.** Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı

| Gruplar | Tekirdağ |    | Tekirdağ Dışı |    | Toplam |     |
|---------|----------|----|---------------|----|--------|-----|
|         | f        | %  | F             | %  | f      | %   |
| Deney   | 14       | 70 | 6             | 30 | 20     | 100 |
| Kontrol | 13       | 65 | 7             | 35 | 20     | 100 |

Tablo 4.4. incelendiğinde deney grubunu oluşturan öğrencilerin %70'inin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ise %65'inin Tekirdağ ilinde doğdukları görülmektedir.

#### 4.3.2.3. Yaş

Kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin yaşlarına göre dağılımı Tablo 4.5.'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.5.** Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımı

| Gruplar | 11 Yaş |    | 12 Yaş |    | 13 Yaş |    | 14 Yaş |   | Toplam |     |
|---------|--------|----|--------|----|--------|----|--------|---|--------|-----|
|         | f      | %  | f      | %  | f      | %  | f      | % | f      | %   |
| Deney   | 5      | 25 | 13     | 65 | 2      | 10 | 0      | 0 | 20     | 100 |
| Kontrol | 2      | 10 | 15     | 75 | 2      | 10 | 1      | 5 | 20     | 100 |

Tablo 4.5.'teki verilere göre deney grubunda yer alan öğrencilerin %65'i ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin %75'inin 12 yaşında olduğu görülmektedir. Tablodaki diğer istatistikler de göz önünde bulundurulduğunda deney grubunun yaş ortalamasının 11,85; kontrol grubunun yaş ortalamasının ise 12,1 olduğu tespit edilmiştir.



#### 4.3.2.4. Babanın Hayatta Olma Durumu

Kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin babalarının hayatta olma durumuna göre dağılımı Tablo 4.6.'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.6.** Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Babalarının Hayatta Olma Durumuna Göre Dağılımı

| Gruplar | Sağ |     | Ölü |   | Toplam |     |
|---------|-----|-----|-----|---|--------|-----|
|         | f   | %   | F   | % | f      | %   |
| Deney   | 20  | 100 | 0   | 0 | 20     | 100 |
| Kontrol | 20  | 100 | 0   | 0 | 20     | 100 |

Tablo 4.6.'daki bilgilere göre kontrol ve deney gruplarında yer alan tüm öğrencilerin babası hayattadır.

#### 4.3.2.5. Annenin Hayatta Olma Durumu

Kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin annelerinin hayatta olma durumuna göre dağılımı Tablo 4.7.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.7.** Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Annelerinin Hayatta Olma Durumuna Göre Dağılımı

| Gruplar | Sağ |     | Ölü |   | Toplam |     |
|---------|-----|-----|-----|---|--------|-----|
|         | f   | %   | F   | % | f      | %   |
| Deney   | 20  | 100 | 0   | 0 | 20     | 100 |
| Kontrol | 20  | 100 | 0   | 0 | 20     | 100 |

Tablo 4.7.'deki bilgilere göre kontrol ve deney gruplarında yer alan tüm öğrencilerin annesi hayattadır.

#### 4.3.2.6. Kardeş Sayısı

Kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin kardeş sayılarına göre dağılımı Tablo 4.8.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.8.** Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

| Gruplar | 1 Kardeş |    | 2 Kardeş |    | 3 Kardeş |    | 4 Kardeş |    | 5 Kardeş |   | 9 Kardeş |   | Toplam |     |
|---------|----------|----|----------|----|----------|----|----------|----|----------|---|----------|---|--------|-----|
|         | f        | %  | f        | %  | f        | %  | F        | %  | F        | % | f        | % | f      | %   |
| Deney   | 3        | 15 | 7        | 35 | 6        | 30 | 2        | 10 | 1        | 5 | 1        | 5 | 20     | 100 |
| Kontrol | 4        | 20 | 5        | 25 | 8        | 40 | 2        | 10 | 1        | 5 | 0        | 0 | 20     | 100 |

Tablo 4.8. incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin %15'nin 1, %35'nin 2, %30'unun 3, %10'unun 4, %5'inin 5 ve kalan %5'inin 9; kontrol grubundaki öğrencilerin ise %20'sinin 1, %25'inin 2, %40'ının 3, %10'unun 4 ve %5'inin kendileri de dâhil 5 kardeşe sahip olduğu görülmüştür.

#### 4.3.2.7. Öğrencinin Kendisine Ait Odasının Olup Olmaması Durumu

Kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmama durumuna göre dağılımı Tablo 4.9.'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.9.** Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımı

| Gruplar | Var |    | Yok |    | Toplam |     |
|---------|-----|----|-----|----|--------|-----|
|         | f   | %  | F   | %  | f      | %   |
| Deney   | 13  | 65 | 7   | 35 | 20     | 100 |
| Kontrol | 12  | 60 | 8   | 40 | 20     | 100 |

Tablo 4.9.'a göre deney grubundaki öğrencilerin %65'i, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise %60'ı kendilerine ait bir odaya sahiptir.

#### 4.3.2.8. Annenin Öğrenim Durumu

Kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 4.10.'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.10.** Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

| Eğitim Düzeyleri                         | Deney Grubu |     | Kontrol Grubu |     |
|--|-------------|-----|---------------|-----|
|  | f           | %   | f             | %   |
| Okuma-Yazma Bilmiyor<br>(Okula Gitmemiş) | 2           | 10  | 2             | 10  |
| İlkokul                                  | 10          | 50  | 14            | 70  |
| Ortaokul                                 | 6           | 30  | 4             | 20  |
| Lise                                     | 2           | 10  | 0             | 0   |
| Yüksekokul/Üniversite                    | 0           | 0   | 0             | 0   |
| Yüksek Lisans/Doktora                    | 0           | 0   | 0             | 0   |
| <b>Toplam</b>                            | 20          | 100 | 20            | 100 |

Tablo 4.10.'a göre deney grubundaki öğrencilerin %50'sinin, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %70'inin annesi ilkokul mezunudur. Hem deney hem de kontrol gruplarındaki öğrencilerin %10'unun annesi okula gitmemiş ve okuma-yazma bilmiyor durumdadır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarını oluşturan 40 öğrencinin hiçbirinin annesi yüksekokul/üniversite dolayısıyla da yüksek lisans ya da doktora mezunu değildir.

#### 4.3.2.9. Babanın Öğrenim Durumu

Kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 4.11.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.11.** Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

| Eğitim Düzeyleri      | Deney Grubu |     | Kontrol Grubu |     |
|-----------------------|-------------|-----|---------------|-----|
|                       | f           | %   | f             | %   |
| İlkokul               | 12          | 60  | 11            | 55  |
| Ortaokul              | 5           | 25  | 7             | 35  |
| Lise                  | 3           | 15  | 2             | 10  |
| Yüksekokul/Üniversite | 0           | 0   | 0             | 0   |
| Yüksek Lisans/Doktora | 0           | 0   | 0             | 0   |
| <b>Toplam</b>         | 20          | 100 | 20            | 100 |

Tablo 4.11.'e göre deney grubundaki öğrencilerin %60'ının, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %55'inin babası ilkokul mezunudur. Ayrıca deney ve kontrol gruplarını oluşturan 40 öğrencinin hiçbirinin babası yüksekokul/üniversite dolayısıyla da yüksek lisans ya da doktora mezunu değildir.

#### 4.3.2.10. Annenin Mesleği

Kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre dağılımı Tablo 4.12.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.12.** Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımı

| Gruplar | Ev Hanımı |    | İşçi |    | Esnaf |   | Toplam |     |
|---------|-----------|----|------|----|-------|---|--------|-----|
|         | f         | %  | f    | %  | f     | % | f      | %   |
| Deney   | 15        | 75 | 4    | 20 | 1     | 5 | 20     | 100 |
| Kontrol | 15        | 75 | 5    | 25 | 0     | 0 | 20     | 100 |

Tablo 4.12. incelendiğinde hem deney hem de kontrol gruplarındaki öğrencilerin %75'inin annesinin ev hanımı durumunda olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin %20'sinin, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin de %25'inin annesi işçi olarak çalışmaktadır. Ayrıca deney grubunda yer alan 1 (%5) öğrencinin annesinin de çalışma hayatına esnaf olarak katıldığı tespit edilmiştir.

#### 4.3.2.11. Babanın Mesleği

Kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin babalarının mesleklerine göre dağılımı Tablo 4.13.'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.13.** Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı

| Gruplar | İşçi |    | Esnaf |    | Emekli |   | Toplam |     |
|---------|------|----|-------|----|--------|---|--------|-----|
|         | f    | %  | f     | %  | F      | % | f      | %   |
| Deney   | 17   | 85 | 2     | 10 | 1      | 5 | 20     | 100 |
| Kontrol | 16   | 80 | 4     | 20 | 0      | 0 | 20     | 100 |

Tablo 4.13. incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin %85'inin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ise %80'inin babasının işçi olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin %10'unun, kontrol grubundaki öğrencilerin de %20'sinin babası esnaftır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin tümü (n=40, %100) içerisinde deney grubunda yer alan sadece 1 (%5) öğrencinin babası emeklidir.

#### 4.3.2.12. Ailenin Maddi Durumu

Kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin ailelerinin maddi durum düzeylerine göre dağılımı Tablo 4.14.'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.14.** Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Ailelerinin Maddi Durum Düzeylerine Göre Dağılımı

| Gruplar | Düşük |    | Orta |    | Yüksek |   | Toplam |     |
|---------|-------|----|------|----|--------|---|--------|-----|
|         | f     | %  | F    | %  | f      | % | f      | %   |
| Deney   | 10    | 50 | 9    | 45 | 1      | 5 | 20     | 100 |
| Kontrol | 8     | 40 | 12   | 60 | 0      | 0 | 20     | 100 |

Tablo 4.14.'e göre deney grubundaki öğrencilerin %50'si düşük, %45'i orta gelirli; kontrol grubundaki öğrencilerin ise %40'ı düşük, %60'ı orta gelirli ailelerin çocuklarıdır. 40 kişilik uygulama grubunu temsil eden öğrenci örnekleminde deney grubunda yer alan sadece 1 (%5) öğrencinin ailesinin yüksek gelir düzeyinde olduğu görülmüştür.

İstatistiki bu verilere göre; deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 40 öğrencinin %45'i düşük, %52,5'i orta ve %2,5'i yüksek gelir düzeyindeki ailelere sahiptir.

#### 4.3.2.13. Türkçe Derslerinde Kullanılan Okuma Yöntem ve Teknikleri

Kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin Türkçe derslerinde kullandıkları okuma yöntem ve tekniklerine göre dağılımı Tablo 4.15.'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.15.** Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuma Yöntem ve Tekniklerine Göre Dağılımı

| Okuma Yöntem ve Teknikleri | Deney Grubu |     | Kontrol Grubu |     |
|----------------------------|-------------|-----|---------------|-----|
|                            | f           | %   | f             | %   |
| Sesli Okuma                | 20          | 100 | 20            | 100 |
| Sessiz Okuma               | 20          | 100 | 20            | 100 |
| İşaretleyerek Okuma        | 12          | 60  | 10            | 50  |
| Soru Sorarak Okuma         | 15          | 75  | 14            | 70  |
| Ezberleyerek Okuma         | 15          | 75  | 13            | 65  |
| Eleştirel Okuma            | 2           | 10  | 2             | 10  |
| Özetleyerek Okuma          | 11          | 55  | 10            | 50  |
| Tahmin Ederek Okuma        | 5           | 25  | 6             | 30  |
| Söz Korosu                 | 18          | 90  | 8             | 40  |
| Tartışarak Okuma           | 5           | 25  | 3             | 15  |
| Göz Atarak Okuma           | 8           | 40  | 9             | 45  |
| Not Alarak Okuma           | 4           | 20  | 6             | 30  |
| Grup Olarak Okuma          | 2           | 10  | 3             | 15  |
| Okuma Tiyatrosu            | 10          | 50  | 9             | 45  |
| Hızlı Okuma                | 8           | 40  | 5             | 25  |
| <b>Toplam</b>              | 20          | 100 | 20            | 100 |

Tablo 4.15.'e göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tamamı (n=40, %100) Türkçe derslerinde sesli ve sessiz okuma yöntemlerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Deney grubundaki öğrencilerin sesli ve sessiz okumadan sonra en fazla kullandıkları üç yöntem ve teknik; söz korusu (%90), soru sorarak okuma (%75) ve ezberleyerek okumadır (%75). Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe derslerinde en az yararlandıkları üç yöntem ve teknik ise sırasıyla; grup olarak okuma (%10), eleştirel okuma (%10) ve not alarak okumadır (%20).

Kontrol grubundaki öğrencilerin sesli ve sessiz okumadan sonra Türkçe derslerinde en fazla kullandıkları yöntem ve teknikler; soru sorarak okuma (%70),

ezberleyerek okuma (%65), işaretleyerek okuma (%50) ve özetleyerek okumadır (%50). Kontrol grubundaki öğrencilerin en az yararlandıkları üç yöntem ve teknik de sırasıyla; eleştirel okuma (%10), grup olarak okuma (%15) ve tartışarak okumadır (%15). Buna göre; uygulamaya dâhil olan öğrenci örnekleminde, en fazla kullanılan okuma yöntemleri sesli ve sessiz okumayken, en az kullanılan okuma yöntem ve teknikleri de eleştirel okuma ve grup olarak okuma olarak belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının kullandıkları okuma yöntem ve tekniklerinin yüzdelerle karşılaştırması yapıldığında en belirgin farkın söz konusu yönteminde olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin %90'ı söz konusu yöntemini kullandıklarını belirtirken kontrol grubundaki öğrencilerde bu oran %40'ta kalmıştır.

#### 4.3.2.14. Öğrencilerin Okul Dışındaki Serbest Zamanlarında Okuma Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma Durumu

Kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin okul dışındaki serbest zamanlarında okuma yöntem ve tekniklerinden yararlanma durumları Tablo 4.16.'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.16.** Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Okul Dışındaki Serbest Zamanlarında Okuma Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma Durumlarına Göre Dağılımları

| Gruplar | Evet |    | Hayır |    | Toplam |     |
|---------|------|----|-------|----|--------|-----|
|         | f    | %  | F     | %  | f      | %   |
| Deney   | 13   | 65 | 7     | 35 | 20     | 100 |
| Kontrol | 11   | 55 | 9     | 45 | 20     | 100 |

Tablo 4.16. incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin %65'inin, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %55'inin okul dışındaki serbest zamanlarında çeşitli okuma yöntem ve tekniklerinden yararlandıkları görülmektedir. Ayrıca bu tablodan; deney grubunda yer alan öğrencilerin %35'inin ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise %45'inin okuma yöntem ve tekniklerini okul dışındaki serbest zamanlarında kullanmadıkları da anlaşılmaktadır.

#### 4.3.2.15. Jigsaw Okuma Tekniğinin Kullanılma Durumu

Kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin jigsaw okumayı daha önce kullanıp kullanmama durumlarına göre dağılımı Tablo 4.17.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.17.** Kontrol ve Deney Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Jigsaw Okumayı Daha Önce Kullanıp Kullanmama Durumlarına Göre Dağılımı

| Gruplar | Evet |   | Hayır |     | Toplam |     |
|---------|------|---|-------|-----|--------|-----|
|         | f    | % | F     | %   | f      | %   |
| Deney   | 0    | 0 | 20    | 100 | 20     | 100 |
| Kontrol | 0    | 0 | 20    | 100 | 20     | 100 |

Tablo 4.17.'ye göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin hiçbiri jigsaw okuma tekniğini daha önce kullanmamıştır.

Kişisel bilgiler formundan elde edilen bilgilerin toplamına göre; araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının birbirlerine denk özellikler gösterdiği söylenebilir.

#### 4.4. Verilerin Toplanması

Araştırma denencelerini sınamak için aşağıda ifade edilen işlem basamakları sırasıyla uygulamaya geçirilmiştir.

- 1) Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları TAP programı aracılığıyla gerçekleştirilen okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı testinin pilot uygulaması, araştırmaya dâhil edilmeyen ve çalışma grubuyla benzer özellikler gösteren 85 öğrenci üzerinde yapılmıştır.
- 2) Pilot uygulama neticesinde elde edilen bulgular ve uzman görüşleri dikkate alınarak testteki eksikler giderilip, hatalar düzeltilerek okuduğunu anlamaya dönük başarı testine nihai şekli verilmiştir.
- 3) Araştırma, “2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı II. Dönemi” nde, Tekirdağ ili Muratlı ilçesindeki Talatpaşa Ortaokulunda öğrenim gören 6/A ve 6/B sınıfları üzerinde toplam 6 hafta süreyle yürütülmüştür. 6 haftalık bu sürecin



ilk haftası jigsaw okuma tekniğinin uygulama basamaklarının tanıtılmasına ayrılmıştır.

- 4) Random (seçkisiz örnekleme) yöntemiyle deney grubu olarak 6/A, kontrol grubu olarak da 6/B sınıfı belirlenmiştir.
- 5) Araştırma sürecinin başında deney ve kontrol gruplarına; “Kişisel Bilgiler Formu” ve “Okuduğunu Anlama Becerileri Akademik Başarı Testi (ön test)” uygulanmıştır.
- 6) Deney grubu olarak belirlenen 6/A sınıfında, jigsaw okuma tekniğine hazırlık amacıyla öğrencilerin etkin katılımı sağlanarak çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
- 7) Jigsaw okuma tekniğine yönelik oryantasyon çalışmaları tamamlandıktan sonra 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda (Eksen Yayıncılık) yer alan “Birey ve Toplum Teması (5. Tema), deney grubunda jigsaw okuma tekniğiyle kontrol grubunda ise geleneksel okuma yöntem ve teknikleriyle araştırmacı tarafından işlenmiştir.
- 8) Birey ve Toplum temasının deney ve kontrol gruplarında işlenmesinin tamamlanmasının ardından öğrencilere “okuduğunu anlama becerileri akademik başarı testi (son test)” uygulanmıştır.
- 9) Okuduğunu anlama becerileri akademik başarı testinden elde edilen veriler, istatistik analiz programı (SPSS) aracılığıyla analiz edilerek araştırma denencelerine cevap aranmıştır.

#### **4.4.1. Okuduğunu Anlama Becerileri Akademik Başarı Testi Ön Uygulaması**

Araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama becerileri akademik başarı testi, Türkçe eğitimi alanındaki uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda uygulamada kullanılmak üzere hazır hâle getirilmiştir. İlgili testin pilot uygulaması, araştırma grubuyla benzer özellikler gösteren öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu ön uygulama sonucunda testin güvenilirliğini düşüren maddeler, uzman görüşleri çerçevesinde testten çıkarılmış ve test son hâlini almıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanan test, random olarak seçilen deney (n=20) ve kontrol (n=20)

gruplarına uygulanmıştır. Testin tamamlanması için öğrencilere bir ders saati (40 dakika) süre tanınmıştır.

#### **4.4.2. Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Süreçleri**

6. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda (Eksen Yayıncılık) yer alan “Birey ve Toplum” temasındaki dört ve araştırmacı tarafından uygulamaya dâhil edilen bir metinle birlikte toplamda beş okuma metni, deney grubunda jigsaw okuma tekniğiyle kontrol grubunda ise 2018-2019 Türkçe dersi öğretim programında belirtilen okuma yöntem ve teknikleriyle işlenmiştir. Beş haftalık öğretim sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar alt başlıklar hâlinde aşağıda sıralanmıştır.

##### **4.4.2.1. Jigsaw Okuma Tekniğinin Deney Grubu Üzerindeki Uygulama Süreci**

Jigsaw okuma tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisini sorgulayan bu çalışmada, deney grubu üzerinde, ön hazırlık aşaması ile birlikte altı haftalık bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Hazırlık çalışmalarının ardından, beş haftalık uygulama sürecinde kullanılacak okuma metinleri, 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan “Birey ve Toplum” temasını oluşturan dört metin ve araştırmacı tarafından seçilen bir metinden oluşmaktadır.

Jigsaw okuma tekniği; bireylerin, ortak amaçlar doğrultusunda çalışmasını ve grup başarısının ölçüt alınmasını gerektiren yapılandırıcı bir okuma tekniğidir. İlgili teknikte bireyin performansı ve üretimi, grup arkadaşlarının başarısını da doğrudan etkileyeceğinden bireysellikten toplumsallığa uzanan bir süreç yönetimi söz konusudur. Bu sürecin, deney grubunda yer alan öğrencilerin zihinsel şemalarında daha güçlü ve anlamlı bağlantılar kurmasını sağlayabilmek amacıyla uygulama esnasında kullanılacak metinler, “Birey ve Toplum” temasından seçilmiştir. Birey ve Toplum temasında bir şiir, iki makale ve bir öykü olmak üzere toplam dört okuma metni yer almaktadır. Üç farklı türe ait bu dört metin ile öğrencilerin olaya dayalı örgüyü takip etme becerilerini geliştirme, bilgilendirici metinlerdeki ana fikir-yardımcı fikir ilişkilerini sorgulamalarını sağlama ve şiire ait içeriği etkili bir şekilde çözümleyebilmelerinin sağlanması amaçlanmıştır. Haber verici metin türlerine yönelik eksiklik de -tema dışından- bir e-posta metni eklenerek giderilmiştir. E-postanın bir metin türü olarak uygulamaya dâhil edilmesi; gelişen teknolojinin,

elektronik metinlerin yaygınlaşmasının ve haberleşme ağında yaşanan değişimlerin günlük yaşama etkileri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Beş farklı metin kullanılarak altı hafta boyunca devam eden uygulama sürecinin adımları haftalık olarak aşağıda sıralanmıştır.

**Hazırlık Aşaması:** Uygulamanın başında, deney grubunda yer alan öğrencilere yönelik; jigsaw tekniğinin tanıtımı, araştırmanın amaçları ve sürecin genel işleyişi hakkında oryantasyon çalışması yapılmıştır. Oryantasyon sürecinde öğrencilerin uygulamaya dönük soruları cevaplanmış, karşılaşılabilecek olası sorunlara karşı önlemler alınmış ve jigsaw okuma tekniğine yönelik dikkat çekme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

**Birinci Hafta:** Uygulamanın ilk haftasında yirmi öğrenciden oluşan deney grubu, beşer kişilik heterojen gruplara ayrılmıştır. Öğrencilerin heterojen olarak gruplara dağıtımında cinsiyet, yaş ve akademik başarı gibi faktörlere dikkat edilmiştir. Öğrencilerin her grupta beşer kişi olacak şekilde dağıtımından sonra sınıfta dört ayrı ana grup oluşmuştur. Grupların oluşturulması ve öğrencilerin gruplardaki yerlerini almasının sağlanmasının ardından her gruptan kendilerine birer grup ismi bulmaları istenmiştir. Bu sayede öğrencilerin grup içi ilk iletişim ağı kurulmuş ve öğrencilerin birbirlerine karşı olumlu bağlılık geliştirmeleri sağlanmıştır. Grup isimlerinin bulunmasının devamında, her gruptan grubu temsil edecek bir lider belirlenmesi istenmiştir. Liderlerin belirlenmesi esnasında demokratik yöntemler kullanılmış ve grup liderlerinin tespiti oy çokluğu ile sağlanmıştır. Lider seçiminin sonrasında yazıcı, sözcü ve çizer gibi grup içerisindeki diğer roller belirlenmiştir. Bu aşamada grup içinde yaşanan anlaşmazlıklar, grup liderlerinin yapıcı performansları ve ders öğretmenin rehberliğiyle çözüme kavuşturulmuştur. Gruplardaki görev tanımları yapıldıktan sonra her bir gruba, Mehmet Salihoğlu'nun "Birlikte" adlı şiiri, beş bölüme ayrılmış olarak verilmiştir. Böylece her bir grup üyesinde şiirin yalnızca bir bölümünün bulunması sağlanmıştır. Daha sonra öğrenciler, sorumlu oldukları şiir bölümü üzerinde çalışmak ve bu çalışmalarını arkadaşlarına sunmak üzere uzman gruplarına gönderilmiştir. Şiir beş bölüme ayrıldığı için sınıfta beş tane uzman grubu oluşturulmuştur. Öğretmen tarafından, her bir uzman grubuna çalışma materyalleri dağıtılmış ve grup içerisinde alınan ortak

kararlarla bu materyallerin doldurulması öğrencilerden istenmiştir. Çalışma materyallerinin doldurulmasından sonra her bir öğrenciye, yapacağı sunumla ilgili bireysel çalışma süresi tanınmıştır. Uzman gruplarındaki tüm çalışmaların tamamlanmasının ardından öğrenciler, ana gruplarına dönerek sorumlu oldukları bölümlerle ilgili sunumlarını grup arkadaşlarına yapmışlardır. Sunumlar esnasında öğrencilerin, soru cevap ve tartışma gibi teknikleri kullanarak bildiklerini birbirlerine öğretmeleri sağlanmıştır. Sunumların tamamlanmasından sonra öğretmen, grup değerlendirme aşamasında ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılmak üzere gruplara birer çalışma materyali daha vermiş ve öğrencilerden grubun ortak kararlarıyla bu materyalleri doldurmalarını istemiştir. Bu aşamanın devamında da öğrencilerin grup olarak bir ürün ortaya koymalarını sağlamak amacıyla her bir gruptan şiiri temsil edebilecek birer çizim yapmaları istenmiştir. Tüm bu etkinliklerin sonunda, grup sözcüleri, grup üyelerinin ortak çalışmasıyla hazırlanan ürünleri sınıfa sunmuş ve en başarılı sınıf, öğretmen ve öğrencilerin oylarıyla belirlenmiştir. Birinci olan grup, sınıf tarafından tebrik edilerek çalışmanın birinci haftası sonlandırılmıştır. Uygulamanın birinci haftasında kullanılan çalışma materyalleri ve grup çalışmalarından örnekler; Görsel 4.1., Görsel 4.2. ve Görsel 4.3.'te gösterilmiştir. Birinci hafta uygulamasında kullanılan “Birlikte” şiiri, Ek 4.'te sunulmuştur.



Görsel 4.1. Grup Çalışmalarından Bir Örnek

Grup İsmi: .....

Metni grup arkadaşlarınızla birlikte okuyup tartışınız. Bu tartışmanın ardından aldığınız ortak kararlara göre aşağıdaki tabloda boş bırakılan yerleri doldurunuz.

Metnin Adı: .....

|                             | 1. Bölüm |
|-----------------------------|----------|
| Ana Duygu                   |          |
| Yardımcı Duygular           |          |
| Konu                        |          |
| Bölümle İlgili Diğer Notlar |          |

Görsel 4.2. Uzman Gruplarına Dağıtılan Çalışma Kâğıtlarından Bir Örnek

Grup İsmi: .....

Metni grup arkadaşlarınızla birlikte okuyup tartışınız. Bu tartışmanın ardından aldığınız ortak kararlara göre aşağıdaki tabloda boş bırakılan yerleri doldurunuz.

Metnin Adı: .....

|                            | 1. Bölüm | 2. Bölüm | 3. Bölüm | 4. Bölüm |
|----------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Ana Duygu                  |          |          |          |          |
| Yardımcı Duygular          |          |          |          |          |
| Şiirin Konusu              |          |          |          |          |
| Şiirle İlgili Diğer Notlar |          |          |          |          |

Görsel 4.3. Grup Değerlendirmesi Amacıyla Kullanılan Çalışma Kâğıdı

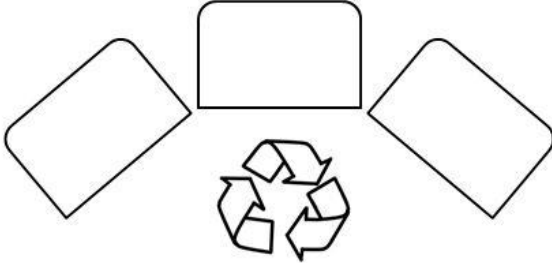
**İkinci Hafta:** Uygulamanın ikinci haftasında yirmi öğrenciden oluşan deney grubu, ilk hafta olduğu gibi beşer kişilik heterojen gruplara ayrılmıştır. Öğrencilerin heterojen gruplara dağıtımında cinsiyet, yaş ve akademik başarı gibi faktörlere dikkat edilmiştir. Öğrencilerin her grupta beşer kişi olacak şekilde dağıtımından sonra sınıfta dört ayrı ana grup oluşmuştur. Grup isimlerinin bulunması, görev dağılımlarının gerçekleştirilmesi ve olumlu bağlılık geliştirme çalışmalarının ardından gruplara, Aslı Zülâl'in "Geri Kazanım" isimli makale türündeki metni, her grup üyesine metnin bir bölümü gelecek şekilde dağıtılmıştır. Daha sonra, her grupta metnin aynı bölümlerinden sorumlu öğrenciler bir araya getirilerek uzman grupları oluşturulmuştur. Öğretmen, uzman gruplarına metnin sorumlu oldukları bölümüne dair çalışma materyalleri dağıtmış ve gruplardan bu materyalleri ortak grup kararlarıyla doldurmalarını istenmiştir. Uzman gruplar, çalışmalarını tamamlayıp sunumlarına hazırlandıktan sonra ana gruplarına dönerek kendi bölümlerini arkadaşlarına sunmuşlardır. Sunumların tamamlanmasından sonra her ana gruba metnin tamamını kapsayan çalışma kâğıtları verilerek, gruplardan bu kâğıtlardaki soruları cevaplamaları istenmiştir. Çalışma materyalindeki soruların cevaplanmasının ardından her gruba, atık maddeler verilmiş ve bu maddelerden geri dönüşüm materyali tasarımları istenmiştir. Gruplara materyal tasarımı için verilen sürenin sonlamasından sonra her grubun sözcü öğrencisi grup sunumunu gerçekleştirerek atık maddelerden tasarladıkları yeni ürün ya da ürünleri sınıfa sunmuştur. Bu sunumlar esnasında gruplar arasında soru cevap alışverişinin yoğun olmasına dikkat edilmiştir. "Geri Kazanım" metniyle ilgili etkinliklerin tamamlanmasının ardından da öğretmenin de katılımıyla en başarılı olan grup seçilmiş ve bu grup ödüllendirilmiştir. Uygulama sürecinde öğretmen, gruplar arasında dolaşarak öğrencilere rehberlik etmiş ve öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu oldukları bu çalışmada, yönlendirici rolünü üstlenmiştir. Altıncı sınıf öğrencilerinin makale türündeki bir metin üzerinde çalışmalarını kolaylaştırabilmek adına grup içerisindeki soru-cevap trafiğinin yoğunlaştırılması öğretmen tarafından teşvik edilmiştir. Uygulamanın ikinci haftasında kullanılan çalışma kâğıtları ve grup çalışmalarından örnekler; Görsel 4.4., Görsel 4.5., Görsel 4.6. ve Görsel 4.7.'de gösterilmiştir. İkinci haftada kullanılan "Geri Kazanım" isimli makale, Ek 5.'te sunulmuştur.

|   |             |
|---|-------------|
| Grup İsmi:  | Metnin Adı: |
| Metnin ana fikri nedir?   |             |
| Metnin yardımcı fikirleri nelerdir?   |             |
| Çevremizdeki atıkları doğaya yeniden kazandırmak için neler yapabiliriz?  |             |
| Geri dönüşüme önem vermeyen ve atıklarını değerlendirmeyen bir toplum, gelecekte ne gibi sorunlarla karşılaşabilir? |             |

Görsel 4.4. Grup Değerlendirmesi Amacıyla Kullanılan Çalışma Kâğıdı

|   |  |
|---|--|
| <b>2. Paragraf</b>                      |  |
| Paragrafın ana fikri nedir?             |  |
| Paragrafın yardımcı fikirleri nelerdir? |  |

❖ Paragrafın anlam bütünlüğünü sağlayan ve konuyu destekleyen üç tane anahtar kelime yazınız.



Görsel 4.5. Uzman Gruplarına Dağıtılan Çalışma Materyallerinden Bir Örnek



Görsel 4.6. Atık Maddeler Kullanılarak Öğrenciler Tarafından Tasarlanan Bir Kedi Evi



Görsel 4.7. Atık Maddeler Kullanılarak Öğrenciler Tarafından Tasarlanan Kitaplık ve Kalemlik



**Üçüncü Hafta:** Uygulamanın üçüncü haftasında öğrenciler, ilk iki haftada olduğu gibi beşer kişilik dört heterojen gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin gruplara dağıtımında, eğitim bilimleri ilkelerine dikkat edilmiştir. Gruptaki rollerin belirlenmesi ve grup üyelerinin bu süreçte birlikte vakit geçirmesinin ardından, Ayşe İLKER'in "Ömür Törpüsü" isimli öyküsü her grup üyesine bir bölüm gelecek şekilde öğrencilere dağıtılmıştır. "Ömür Törpüsü" öyküsünün aynı bölümlerinden sorumlu öğrenciler, uzman gruplarında bir araya gelerek öğretmen tarafından dağıtılan materyaller aracılığıyla çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Her öğrenci, sorumlu olduğu bölümü arkadaşlarına öğretebilmek için sunumunu hazırladıktan sonra ana gruplarına geri dönmüştür. Ana gruplarda, metnin farklı parçalarından sorumlu öğrenciler sırayla sunumlarını gerçekleştirmişlerdir. Sunumlar esnasında öğrenciler; soru cevap trafiğini yönetme, tartışma, kanıt gösterme ve eleştiri yapma noktalarında teşvik edilmiştir. Sunumların tamamlanmasının ardından öğretmen tarafından metinle ilgili soruları içeren çalışma materyali tüm gruplara dağıtılmıştır. Gruplar, fikir birliği yaparak ilgili materyallerini sunduktan sonra grup değerlendirme aşamasına geçilmiştir. Değerlendirme aşamasında öğrencilerden metni, dramaya dönüştürerek sergilemeleri istenmiştir. Drama çalışmalarının tamamlanmasının ardından öğretmen ve tüm öğrencilerin katılımıyla en başarılı olan grup seçilerek ödüllendirilmiştir. Uygulamanın üçüncü haftasında kullanılan çalışma kâğıtları ve grup çalışmalarından bir örnek; Görsel 4.8., Görsel 4.9., Görsel 4.10. ve Görsel 4.11.'de gösterilmiştir. Üçüncü haftada kullanılan "Ömür Törpüsü" öyküsü de Ek 6.'da sunulmuştur.



Görsel 4.8. Öğrenciler Tarafından Hazırlanıp Sunulan Drama Etkinliklerinden Bir Sahne

Grup İsmi:

Metnin Türü:

Ömür  
Törpüsü

Kişiler

Zaman

Yer

❖ Metnin anlamı ve olabildiğince kısa özetini yapınız.

.....

.....

.....

.....

❖ Metnin ana fikrini yazınız.

.....

.....

❖ Metnin yardımcı fikirlerini yazınız.

.....

.....

.....

Görsel 4.9. Grup Değerlendirmesi Amacıyla Kullanılan Çalışma Kâğıdı

Ömür Törpüsü isimli öyküden yola çıkarak büyükşehirde yaşamının, güçlü ve güçsüz yönleriyle fırsatlar sunan ve tehditler oluşturan yanlarını aşağıdaki alanlara yazınız.

Güçlü Yönleri

.....

.....

.....

.....

Zayıf Yönleri

.....

.....

.....

.....

Fırsatları

.....

.....

.....

.....

Tehditleri

.....

.....

.....

.....

Görsel 4.10. Grup Değerlendirmesi Amacıyla Kullanılan Çalışma Materyali

| 3. Bölüm                                |  |
|---|--|
| 3. Bölümün ana fikri nedir?             |  |
| 3. Bölümün yardımcı fikirleri nelerdir? |  |
| ❖ Bu bölümün özetini yazınız.           |  |
| .....                                   |  |
| .....                                   |  |
| .....                                   |  |
| .....                                   |  |


Görsel 4.11. Uzman Gruplarına Dağıtılan Çalışma Kâğıtlarından Bir Örnek

**Dördüncü Hafta:** Uygulamanın dördüncü haftasında 20 kişilik deney grubu daha önceki haftalar da olduğu gibi beşer kişilik dört heterojen gruba ayrılmıştır. Grup içi rol tanımlarının belirlenmesi, grup isminin bulunması ve öğrenciler arasındaki ilk etkileşimin sağlanmasının ardından üzerinde çalışılacak metnin öğrencilere dağıtılması aşamasına geçilmiştir. Öğretmen, Üstün DÖKMEN’in “Değerlere Uymada Üç Hata” isimli makalesini her grup üyesine bir bölüm gelecek şekilde öğrencilere dağıtmıştır. Daha sonra tüm gruplarda aynı bölümden sorumlu olan öğrenciler bir araya getirilerek öğretmen tarafından verilen çalışma materyalleri aracılığıyla metin üzerinde çalışmalar yapılması sağlanmıştır. Öğrencilerin makale türü hakkındaki ön bilgileri yeni ve hazırbulunuşlukları tam olduğundan öğretmen bu süreçte yalnızca tamamlayıcı rehberlik hizmetlerinde bulunmuştur. Ardından, uzman gruplarında sorumlu oldukları bölümle ilgili çalışma ve sunumlarını tamamlayan öğrenciler, ana gruplarına gönderilmiştir. Ana gruplarda bütün öğrencilerin kendi sorumluluklarında olan bölümlerle ilgili hazırladıkları bilgi ağını arkadaşlarıyla paylaşması ve soru cevap etkinliklerinin tamamlanmasından sonra değerlendirme bölümüne geçilmiştir. Değerlendirme aşaması, öğretmen tarafından dağıtılan ve içerisinde metnin tümünü kapsayan soruların yer aldığı çalışma materyalleri ve kavram haritası oluşturma etkinliğiyle gerçekleştirilmiştir. Grupların kavram

haritalarını ve metinle ilgili üst düzey bilgilerini sunmalarının ardından öğretmenin ve tüm sınıfın katılımıyla en başarılı olan grup belirlenerek bu grupta yer alan öğrenciler ödüllendirilmiştir. Uygulamanın dördüncü haftasında kullanılan çalışma kâğıtları ve grup çalışmalarından örnekler; Görsel 4.12., Görsel 4.13., Görsel 4.14. ve Görsel 4.15.’te gösterilmiştir. Dördüncü haftada kullanılan “Değerlere Uymada Üç Hata” isimli makale, Ek 7.’de sunulmuştur.

| 4. Bölüm                                |  |
|---|--|
| 4. Bölümün ana fikri nedir?             |  |
| 4. Bölümün yardımcı fikirleri nelerdir? |  |

❖ “Değer” kavramının zihninizde uyandırdığı sözcükleri aşağıdaki şeklin içine yazınız.



A large scroll is positioned to the right of the boy, intended for students to write their responses.

Görsel Kaynak: <https://tr.depositphotos.com/97718234/stock->

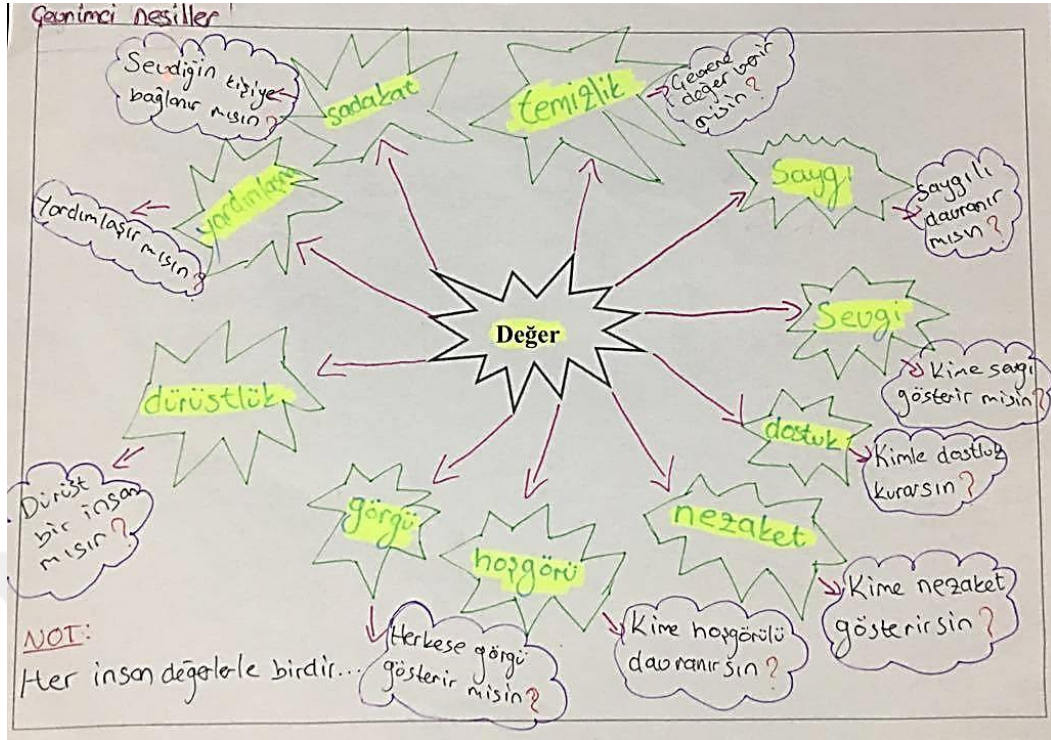
Görsel 4.12. Uzman Gruplarına Dağıtılan Çalışma Kâğıtlarından Bir Örnek

|  |   |
|--|---|
| 1) Metnin ana fikri nedir?<br>.....<br>.....<br>.....  | 2) Metnin yardımcı fikirleri nelerdir?<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....  |
| 3) Sağlıklı bir toplum yapısında insanların sahip olması gereken en önemli üç değer neler olabilir?<br>.....<br>.....<br>..... | 4) Değerlerin toplumsal ya da evrensel geçerliliği olmasaydı dünya üzerinde ne gibi sorunlar yaşanırdı?<br>.....<br>.....<br>.....<br>..... |

A large question mark is centered between the four boxes.

Görsel 4.13. Grup Değerlendirmesi Amacıyla Kullanılan Çalışma Kâğıdı





Görsel 4.14. Grup Çalışmalarından Bir Örnek




Görsel 4.15. Grup Çalışmalarından Bir Örnek

**Beşinci Hafta:** Uygulamanın son haftası olan beşinci haftada, Türkçe eğitiminde önemi gittikçe artan elektronik metinlerden seçilen bir örnek üzerinde uygulama yapılmıştır. Beşer kişilik dört heterojen gruba ayrılan deney grubu öğrencileri, birbirlerinin okuma ve anlama süreçlerine destek olabilmek için grup içi oryantasyon çalışmalarını tamamlamalarının ardından çalışmanın ikinci aşaması için hazır duruma gelmişlerdir. Daha sonra öğretmen, beşinci haftada işlenecek elektronik metin türlerinden e-posta ile ilgili öğrencilere kısa bir bilgilendirmede bulunmuştur. E-postanın günlük yaşamda sıklıkla kullanılan ekonomik bir haberleşme içeriği olduğu grup üyelerine anlatılmıştır (Akçay ve Çelik, 2017). Bilgilendirme sunumunun tamamlanmasının ardından her bir ana grup üyesine bir bölüm gelecek şekilde metnin dağıtımı yapılmıştır. Çalışma materyalleri ve metin bölümleri öğrencilere diğer haftalardan farklı olarak elektronik posta yoluyla gönderilmiştir. Elektronik posta yoluyla metin paylaşımı yapılabilmesi için öğrenciler, dersten iki gün önce elektronik posta adresi tanımlama ve tanımlanan bu adresleri dersin öğretmeniyle paylaşma işlemlerini gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin elektronik metne ulaşmalarını sağlayacak telefon, tablet ve dizüstü bilgisayar gibi teknik araçlar da dersten önce öğrenciler ve öğretmen tarafından temin edilmiştir. Metin bölümlerinin paylaşılmasının devamında aynı bölümden sorumlu öğrenciler, uzman gruplarda bir araya gelerek metin üzerinde çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaların gerçekleştirilmesi esnasında, internet erişiminden ve öğretmen tarafından öğrencilere gönderilen çalışma materyallerinden faydalanılmıştır. Uzman gruplarda çalışmalarını tamamlayan öğrenciler, sorumlu oldukları bölümle ilgili kazanımlarını arkadaşlarıyla paylaşmak üzere ana gruplarına dönmüşlerdir. Ana gruplarda tüm öğrenciler, sırayla sunumlarını yapıp grup arkadaşlarının sorularını cevapladıktan sonra değerlendirme aşamasına geçilmiştir. Değerlendirme aşamasında gruplardan kendilerine gönderilmiş e-postaya bir cevap yazmaları ve metinle ilgili hazırladıkları sunuyu bu e-postaya eklemeleri istenmiştir. Uygulamanın ilgili aşamasında teknik sıkıntı yaşayan gruplara öğretmen tarafından rehberlik hizmeti verilmiştir. Tüm grupların e-posta gönderimlerini tamamlamasının ardından öğretmene iletilen e-postalar ve sunumlar grup sözcüleri tarafından sınıfla paylaşılmıştır. Dört grubun da sunumunu tamamlamasıyla tüm sınıfın katılımıyla en başarılı grup seçilerek bu grubun tüm üyeleri ödüllendirilmiştir.

Uygulamanın son haftasında kullanılan çalışma kâğıtları ve grup çalışmalarından örnekler; Görsel 4.16., Görsel 4.17., Görsel 4.18. ve Görsel 4.19.'da gösterilmiştir. Beşinci haftada kullanılan e-posta metni, Ek 8.'de sunulmuştur.

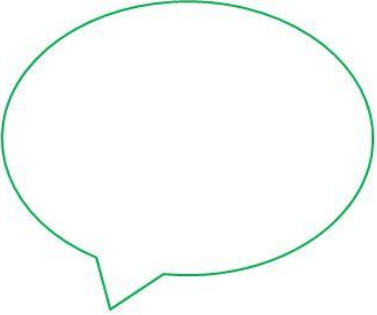


| 1. Bölüm  |   |
|---|---|
| <p>❖ Birinci bölümde bahsedilen temel sorun nedir ve bu sorun nedeniyle yaşanabilecek olumsuzluklar nelerdir?</p> | <p>❖ Birinci bölümde bahsedilen soruna ilgili günlük yaşam gözlemlerinizi belirtiniz.</p> |



Görsel Kaynak: <https://tr.clipartlogo.com/istock/shape-of-tree-with-leafs-and-roots-vector-illustration->

Görsel 4.16. Uzman Gruplarına Dağıtılan Çalışma Kâğıtlarından Bir Örnek

|  |  |
|--|--|
| <p>• Metnin ana fikri nedir?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p>• Metnin yardımcı fikirleri nelerdir?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
|--|--|



|  |
|--|
| <p>• Görsel araçlığıyla anlatılmak istenenlerin neler olabileceğini okla gösterilen alana yazınız.</p> |
|--|

Görsel Kaynak: <https://tr.depositphotos.com/15719245/stock-illustration-hand-holding-a-tree->

Görsel 4.17. Grup Değerlendirmesi Amacıyla Kullanılan Çalışma Kâğıdı

## ***ORMANLARIN SESİ OL!***



Görsel Kaynaklar: <https://nazliermut.com/2014/12/13/hayatin-icindeki-muzigin-ritmini->  
<https://www.freepik.com/free-photos-vectors/tree>  
<https://pixabay.com/tr/vectors/megafon-hoparl%C3%B6r-konu%C5%9Fma-tart%C4%B1%C5%9Fma-155780/>

Görsel 4.18. Grup Çalışmalarından Bir Örnek



**GELECEĞE BİR FİDAN DİKER MİSİN?**

Görsel Kaynak: <http://www.yenislayt.com/materyal/15892-clipart-fidan-diken->

Görsel 4.19. Grup Çalışmalarından Bir Örnek



#### **4.4.2.2. 2018 Türkçe Öğretim Programı Çerçevesinde Gerçekleştirilen Uygulama Süreci (Kontrol Grubu)**

Kontrol grubunun öğretim süreci, 2018 Türkçe Öğretim Programı, 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Eksen Yayıncılık) ve öğretmen tarafından hazırlanan günlük planlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

#### **4.4.3. Okuduğunu Anlama Becerileri Akademik Başarı Testi Son Uygulaması**

Deney ve kontrol grupları için araştırmanın başında belirlenen beş haftalık (hazırlık haftası hariç) uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından, araştırmacı tarafından geliştirilen test, deney (n=20) ve kontrol (n=20) gruplarına uygulanmıştır. Testin tamamlanması için tüm öğrencilere 40 dakika süre verilmiştir. Testin uygulanması esnasında deney ve kontrol gruplarının sınav gözetmenliği, araştırmacı tarafından yapılmıştır.

#### **4.4.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Bu araştırmada; jigsaw okuma tekniği bağımsız değişken, okuduğunu anlama becerisindeki başarı ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerinin yer aldığı “kişisel bilgiler formu”, yüzde ve frekans analiziyle çözümlenmiştir. Okuduğunu anlama becerilerindeki akademik başarıyı ölçen ön test ve son test sonuçlarının analizi ise SPSS programı ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test başarı puanlarından elde edilen sonuçlar bilgisayara aktarıldıktan sonra, testlere ilişkin elde edilen bu veriler SPSS 20.0 (Statistics Programme for Social Sciences) programında analiz edilmiştir. Çalışma yapılan grupların ölçüm değerlerinin ön test ve son test analizi için “bağımlı iki grup arası fark testi” (paired sample t-test), iki grup arasındaki (kontrol ve deney grubu) farkın belirlenmesi için “bağımsız iki grup arası farkların testi (independent samples t-test)” ve son olarak korelasyonel durumun incelenmesi için de “Pearson korelasyon analizi” kullanılmıştır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, gerçekleştirilen araştırmanın problem durumuna göre oluşturulan alt problemlere ilişkin elde edilen bulgular ve yorumlar değerlendirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespiti, bu verilerin analizinde hangi istatistiksel işlemin kullanılacağına belirlenmesinde yol gösterici olacaktır. Bu sebeple verilerin analizine geçilmeden önce testlerden elde edilen puanların normallik dağılımlarına bakılmış ve uygulanacak istatistiksel yöntemler bu sonuçlara göre belirlenmiştir.

#### Ön Test ve Son Test Verilerinin Normalliği

Araştırma verilerindeki puanların normalliğe uygunluğunun incelenmesinde çalışmanın yapılacağı grupların mevcudu 50 kişiden az ise Shapiro-Wilks, 50 kişiden fazla ise Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi kullanılabilir. Hesaplanan p değerinin  $\alpha = .05$ 'den büyük olması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılıma uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2016). Çalışmanın sürdürüldüğü grup büyüklüğü; 20 öğrenci kontrol, 20 öğrenci deney grubunda olmak üzere toplamda 40 öğrenciden oluşmaktadır. Bu sebeple verilerin normallik dağılımının tespiti için Shapiro-Wilks testinden faydalanılmıştır.

Tablo 5.1.'de, deney grubu oluşturan öğrencilerin uygulanan testlerden aldıkları puanların normalliğinin incelenmesi için yapılan Shapiro-Wilks testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulanan Testlerden Aldıkları Puanların Normallik Dağılımı

| Testler  | N  | Ortalama | Standart Sapma | Shapiro-Wilks | P    |
|----------|----|----------|----------------|---------------|------|
| Ön Test  | 20 | 65,00    | 17,99          | ,954          | ,427 |
| Son Test | 20 | 70,75    | 14,26          | ,958          | ,500 |

Tablo 5.1. incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin “ön test” puanlarının normalliğini araştırmak için yapılan Shapiro-Wilks testi sonucunda p anlamlılık değerleri .427 bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin “son test” puanlarının normalliğini araştırmak için yapılan Shapiro-Wilks testi sonucunda p anlamlılık değerleri .500 bulunmuştur. Bu değerlerin tamamı 0.05 anlamlılık seviyesinden büyük olduğu için grupların, bahsi geçen testlerden aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 5.2.’de kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin uygulanan testlerden aldıkları puanların normalliğinin incelenmesi için yapılan Shapiro-Wilks testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulanan Testlerden Aldıkları Puanların Normallik Dağılımı

| Testler  | N  | Ortalama | Standart Sapma | Shapiro-Wilks | P    |
|----------|----|----------|----------------|---------------|------|
| Ön Test  | 20 | 64,50    | 18,84          | ,952          | ,402 |
| Son Test | 20 | 65,25    | 18,74          | ,958          | ,508 |

Tablo 5.2. incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin “ön test” puanlarının normalliğini araştırmak için yapılan Shapiro-Wilks testi sonucunda p anlamlılık değerleri .402 bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin “son test” puanlarının normalliğini araştırmak için yapılan Shapiro-Wilks testi sonucunda p anlamlılık değerleri .508 bulunmuştur. Bu değerlerin tamamı 0.05 anlamlılık seviyesinden büyük olduğu için grupların bahsi geçen testlerden aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında veriler, normallik varsayımını karşıladığından bağımlı ve bağımsız örneklem için t-testleri uygulanabilir.

Jigsaw okuma tekniğinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisini araştırmak üzere yapılan çalışma neticesinde elde edilen veriler, ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar alt başlıklar hâlinde sunulmuştur.

### 5.1. Jigsaw Okuma Tekniğiyle Ders İşleyen Öğrencilerin Ön Test Başarı Puanları ile Geleneksel Okuma Yöntem ve Teknikleriyle Ders İşleyen Öğrencilerin Ön Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılması İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Birinci alt probleme yönelik verileri incelemek ve değerlendirmek amacı ile “bağımsız örneklem t-testi” kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5.3.’te verilmiştir.

Tablo 5.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırması

| Grup    | Uygulama | N  | Ortalama | S     | sd | t-Testi | P     |
|---------|----------|----|----------|-------|----|---------|-------|
| Deney   | Ön Test  | 20 | 65,00    | 17,99 | 38 | 0,086   | 0,932 |
| Kontrol | Ön Test  | 20 | 64,50    | 18,84 |    |         |       |

Tablo 5.3. incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test başarı puan ortalamasının 65,00 ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten elde ettiği başarı puan ortalamasının 64,50 olduğu görölmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön testten elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubu öğrencileri lehine yarım puanlık bir fark gözlenmektedir. Ancak t-testi uygulaması sonucunda (bir nitel [2 grup] ve bir nicel değişken, veri normal) deney ve kontrol grubu arasındaki bu farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [ $t(38) = -0.086$ ;  $p = 0,932$  ]. Bu bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının araştırma öncesinde aynı hazırbulunuşluğa sahip olmalarından dolayı birbirine denk olduğu düşünölebilir.

### 5.2. Jigsaw Okuma Tekniğiyle Ders İşleyen Öğrencilerin Ön Test Başarı Puanları ile Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar

İkinci alt probleme yönelik verileri incelemek ve değerlendirmek amacı ile bağımlı örneklem (paired samples t-test) kullanılmıştır. Bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 5.4.’te verilmiştir.

Tablo 5.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırması

| Grup  | Uygulama | N  | Ortalama | S     | sd | t- Testi | P     |
|-------|----------|----|----------|-------|----|----------|-------|
| Deney | Ön Test  | 20 | 65,00    | 17,99 |    |          |       |
|       |          |    |          |       | 19 | -5,205   | 0,000 |
| Deney | Son Test | 20 | 70,75    | 14,26 |    |          |       |

Tablo 5.4. incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test başarı puan ortalamasının 65,00 ve yine deney grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten elde ettikleri son test başarı puan ortalamasının 70,75 olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin ön testten elde ettikleri puan ortalaması ile son testten elde ettikleri puan ortalaması karşılaştırıldığında son test grubu öğrencileri lehine 5,75'lik büyük bir fark gözlenmektedir. “Dependent simple t-testi” uygulaması sonucunda da (iki nicel değişken, veri normal) deney grubuna uygulanan ön test ve son test bulguları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [ $t(19) = -5.205$ ;  $p=0,000$ ]. Bu sonuçlara göre; deney grubunun araştırma öncesindeki akademik başarısı ile araştırma sonrasındaki akademik başarısı arasında anlamlı bir fark olduğu dile getirilebilir.

### 5.3. Geleneksel Okuma Yöntem ve Teknikleriyle Öğrenim Gören Öğrencilerin Ön Test Başarı Puanları ile Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü alt probleme yönelik verileri incelemek ve değerlendirmek amacı ile bağımlı örneklem (paired samples t-test) kullanılmıştır. Bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 5.5.'te verilmiştir.

Tablo 5.5. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırması

| Grup    | Uygulama | N  | Ortalama | S     | sd | t- Testi | P     |
|---------|----------|----|----------|-------|----|----------|-------|
| Kontrol | Ön Test  | 20 | 64,50    | 18,84 |    |          |       |
|         |          |    |          |       | 19 | -1,143   | 0,267 |
| Kontrol | Son Test | 20 | 65,25    | 18,74 |    |          |       |

Tablo 5.5. incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test başarı puan ortalamasının 64,50 olduğu ve yine kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten elde ettikleri son test başarı puan ortalamasının 65,25 olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son testten elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test sonuçları lehine 0,75'lik bir fark gözlenmektedir. Ancak dependent simple t-testi uygulaması sonucunda (iki nicel değişken, veri normal) ön test ve son test sonuçları arasındaki bu farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [ $t(19) = -1.143$ ;  $p=0,267$ ]. Bu bulgulara göre; kontrol grubunun araştırma öncesinde ve sonrasında aynı düzeyde akademik başarıya sahip olduğu söylenebilir.

#### 5.4. Jigsaw Okuma Tekniğiyle Öğrenim Gören Öğrencilerin Son Test Başarı Puanları ile Geleneksel Okuma Yöntem ve Teknikleriyle Ders İşleyen Öğrencilerin Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü alt probleme yönelik verileri incelemek ve değerlendirmek amacı ile bağımsız örneklem (independent samples t-test) kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5.6.'da verilmiştir.

Tablo 5.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırması

| Grup    | Uygulama | N  | Ortalama | S     | Sd | t- Testi | P     |
|---------|----------|----|----------|-------|----|----------|-------|
| Deney   | Son Test | 20 | 70,75    | 14,26 | 38 | 1,044    | 0,030 |
| Kontrol | Son Test | 20 | 65,25    | 18,74 |    |          |       |

Tablo 5.6. incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin son test başarı puan ortalamasının 70,75 ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten elde ettikleri başarı puan ortalamasının 65,25 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son testten elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencileri lehine 5,50'lik yüksek bir fark

görülmektedir. “t-testi” uygulaması sonucunda da (bir nitel [iki grup] ve bir nicel değişken, veri normal) deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test bulguları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [ $t(38)= 1.044$ ;  $p=0,030$ ]. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma becerileri, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma becerilerine göre istatistiki olarak anlamlı şekilde gelişmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki korelasyon, Tablo 5.7.’de verilmiştir.

Tablo 5.7. Ön Test ve Son Test Başarı Puanları Arasındaki Korelasyon

| Pearson corelasyon | Önem seviyesi | Yorum  |
|--------------------|---------------|--------|
| 0,967              | 0,000         | Önemli |

Çalışmaya katılan kişilerin ön test ve son test başarı puanları arasındaki ilişki, katsayılar analizi “Pearson Çarpım Momentleri Korelasyonu” ile araştırılmıştır. İlişkiler, istatistiksel anlamda önemli bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Elde edilen sonuçlara göre; ön test puanları arttıkça son test puanlarında da pozitif yönde ve % 95 güven seviyesinde çok yüksek dereceli bir artış gözlenmiştir.

## ALTINCI BÖLÜM

### 6. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda yapılan yorumlara, problem ve alt problemlere dair tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Tartışma ve Sonuç

Jigsaw okuma tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemek için yapılan bu çalışmada, Tekirdağ ilinin Muratlı ilçesinde yer alan Talatpaşa Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 6/A ve 6/B sınıfı öğrencileri örnekleme oluşturmuştur. Random yöntemle 20 kişilik 6/A sınıfı deney, 20 kişilik 6/B sınıfı ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrenciler, ilk haftası tekniğe hazırlık etkinliklerini kapsayacak şekilde kurgulanmış olmak üzere toplamda altı hafta jigsaw okuma tekniğiyle ders işlemişlerdir. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise 2018 Türkçe Öğretim Programı, Türkçe Ders Kitabı ve öğretmen tarafından hazırlanan günlük plan çerçevesinde klasik yöntemlerle beş hafta süreyle ders işlemişlerdir. Problem cümlesi ve alt problemler doğrultusunda ilgili uygulamadan elde edilen sonuçlar ve elde edilen sonuçlara ilişkin tartışmalar, bu bölümde sunulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test sonucunda, iki grubun elde ettiği başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Buradan hareketle iki grubun araştırma öncesinde birbirine denk olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırma öncesinde uygulanan kişisel bilgiler formundaki verilerden elde edilen bulgular, her iki grup arasındaki demografik bileşenlerin de birbiriyle denk olduğunu göstermektedir. İki ayrı veri toplama aracından elde edilen denklik bulguları, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin aynı düzeyde olduğu bilgisini vermektedir.

Jigsaw okuma tekniğiyle öğrenim gören öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları karşılaştırıldığında; son test başarı puanları lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Jigsaw okuma tekniğiyle öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalaması 65,00 iken aynı öğrencilerin son test başarı puan



ortalaması ise 70,75'tir. Son test başarı puan ortalamasındaki 5,75'lik artış, iki test arasında yüksek dereceli ve anlamlı bir fark olduğunu ortaya koyarken jigsaw okuma tekniğinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini de kanıtlamaktadır.

Jigsaw tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede pek çok etkisi bulunmaktadır. Bunlardan ilki; jigsaw okuma tekniğiyle öğrenim gören öğrencilerin okuma motivasyonlarının ve derse yönelik ilgilerinin artmasıdır. Badawi (2008) ve Azmin (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da jigsaw tekniğinin, öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ali (2001) tarafından; jigsaw okuma tekniğini kullanmanın öğretmen adaylarının okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan çalışmada, jigsaw okumanın okuma kaygısını düşürdüğü ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmanın bir başka sonucuna göre; jigsaw okuma tekniğiyle öğrenim gören öğretmen adayları, jigsaw okuma tekniğini kullanmayan öğretmen adaylarına oranla daha stressiz bir okuma süreci geçirmişlerdir. Bu durumun etkisiyle de kaygı düzeyi düşük olan öğretmen adayları, okuma metinlerinin sorumlu oldukları bölümleriyle ilgili daha güçlü anlam ilişkileri kurarak üst düzey okuma becerileri (analiz, çıkarım yapma, sentez, metinlerarası ilişki kurabilme vb.) sergileme imkânı yakalamışlardır.

Jigsaw okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki bir diğer etkisi de jigsaw okuma sürecinde öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinden üst düzeyde faydalanılabilme imkânının doğmasıdır. Wardhani'ye (2014) göre jigsaw okuma tekniğinin kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleri arasındaki ilişkilerinin güçlenmesi, öğrencilerin akademik başarısını artırmaktadır. Azcueta (2017) da yaptığı çalışmada jigsaw tekniğiyle gerçekleştirilen okuma süreçlerinden elde edilen sonuçları "çok tatmin edici" olarak yorumlamıştır.

Adams (2013), jigsaw tekniğini kullanarak işbirlikli öğrenmeyi geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında; jigsaw tekniğinin öğrencilerin derse katılımlarını yükseltmede çok kullanışlı bir teknik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Adams'a göre; öğrencilerin derslere konu olan kavramları algılayış biçimleri zayıfsa ve bu zayıflık,

öğretim sürecinin başında hedeflenen amaçlara ulaşmayı engelliyorsa ilgili sorunun çözümü için jigsaw tekniğinden yararlanmak olumlu ve anlamlı sonuçlar doğurmaktadır. Çağatay ve Demircioğlu (2013)' nun çalışmasında da derse ilişkin temel kavramları öğretme noktasında jigsaw tekniğinden faydalanmanın, öğrencilerin akademik performanslarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. İki ayrı çalışmadan elde edilen ortak sonuca göre; jigsaw tekniği, öğrencilerin temel kavramları öğrenmesinde son derece etkilidir. Buradan hareketle öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları metinlerde yer alan kavramları ve anahtar kelimeleri öğrenme süreçlerinde jigsaw tekniğinden faydalanmanın akademik başarı anlamında olumlu sonuçlar yaratacağı düşünülebilir.

Bu çalışmada, geleneksel yöntem ve tekniklerle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında iki test arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön testten elde ettikleri başarı puan ortalaması 64,50 iken aynı öğrencilerin son test başarı puan ortalaması 65,25'tir. İki test arasındaki 0,75'lik fark, SPSS programı aracılığıyla gerçekleştirilen "t-testi" bulgularına göre kayda değer bir gelişim ifade etmemektedir. Son test lehine gerçekleşen 0,75'lik puan artışı; öğrencilerin beş haftalık öğretim sürecinde okumaya ayırdıkları yapılandırılmış süre ile açıklanabilir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test sonuçları incelendiğinde ise deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalaması 70,75 iken kontrol grubunun son test başarı puan ortalaması 65,25'tir. Deney grubu lehine saptanan 5,50 puanlık fark, istatistiki anlamda önemli ve güven derecesi yüksek bir gelişim göstergesidir. Jigsaw okuma tekniğiyle öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarının yüksek olması; öğrencilerin bu teknikle ders işlemekten keyif alması, birbirlerinin okuma aşamalarına destek olmaları, yapılandırmacı bir okuma anlayışıyla sonuca değil sürece odaklanmaları ve öğretmenin okuma becerilerini denetleyici bir otorite rolünden sıyrılarak "okuma rehberi" rolüne bürünmesiyle açıklanabilir.

Kazemi (2012) ve Negari vd. (2016) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin jigsaw okuma süreçlerinde, geleneksel okuma yöntem ve tekniklerine kıyasla daha fazla materyal kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Metnin, öğrencilerin

ve jigsaw tekniğinin özellikleri dikkate alınarak öğretmenler tarafından geliştirilen bu materyaller; öğrencilerin öğrenim süreçlerini zenginleştirerek ilgili içeriği anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Bu sayede de jigsaw okuma tekniğinin uygulandığı sınıflarda okuma ve okuduğunu anlama alanlarında somut ve kayda değer gelişimler gözlenebilmektedir.

Kardaleska (2013), yaptığı çalışmada; jigsaw okuma tekniğinin, dersleri yapılandırıcı bir düzende işlemeyi kolaylaştırdığını ayrıca jigsaw okuma tekniğini kullanan öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişerek çıkarım yapma becerilerinin de pozitif yönde değiştiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada da deney grubu öğrencileri, jigsaw okuma etkinlikleri sırasında bilmedikleri kelimeleri; sözlük ya da e-sözlükten araştırma, soru-cevap, tahmin, akarana danışma gibi yöntemler kullanarak öğrenmişlerdir. Öğrencilerin kelime dağarcığının gelişmesi de son test uygulamasına pozitif yönde yansımıştır.

Purba (2018), “öykü türündeki metinleri okuyup anlamlandırmada jigsaw tekniğinin etkisi” konulu çalışmasında jigsaw tekniğinin; okuduğunu anlamlandırma, ana fikir bulma, metinle ilgili özel bilgileri belirleme, çıkarım yapma, referans gösterme ve kelime hazinesi geliştirme alanlarında olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmacı, jigsaw tekniğiyle öğrenim gören öğrencilerin, klasik yöntem ve tekniklerle öğrenim gören öğrencilere göre metni sesli ve sessiz okuma yöntemlerinde daha başarılı olduklarını gözlemlemiştir.

Bu araştırmada, deney ve kontrol gruplarının öğretim süreçleri esnasında; kontrol grubunda yer alan öğrencilerde yoğun bir okuma stresi gözlenmiştir. Okuma metniyle ilgili sorumluluğun tamamını yüklenen öğrenciler, anlam kurma becerilerini geliştirmeye yeteri kadar zaman ayıramamışlardır. Deney grubunda jigsaw okuma tekniğiyle öğrenim gören öğrencilerde ise aynı okuma stresi gözlenmemiştir. Çünkü jigsaw okuma tekniğiyle öğrenim gören öğrenciler, metinle ilgili sorumluluklarını grup arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Anlamadığı ya da aktarmada sorun yaşadığı bölümlerle ilgili grup arkadaşlarıyla iletişim hâlinde olan öğrenciler, okuma sürecini endişe duygusundan uzak geçirmişlerdir. Angel (2008) da bu konuda; jigsaw okuma tekniğinin öğrencilerin üzerindeki iş yükünü azaltarak metnin amacına ulaşmasını kolaylaştırdığını belirtmiştir.

## 6.2. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde; jigsaw okumanın, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda da şu önerilerde bulunulmuştur.

1. Türkçe derslerinde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için jigsaw okuma tekniği kullanılabilir.
2. Öğrencilerin, okuma becerilerinde hedeflenen evrensel standartlara ulaşmalarını sağlayabilmek için jigsaw okuma tekniği gibi yapılandırımcı ve yenilikçi yöntem ve tekniklere Türkçe derslerinde yer verilebilir.
3. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bütünsel anlayışla ele alınarak süreç odaklı geliştirilen ve birbirinden doğrudan ayrılamayan becerilerdir. Bu nedenle jigsaw, okuma tekniği olarak kullanılabilieceği gibi konuşma, yazma ve dinleme tekniği olarak da kullanılabilir.
4. Öğretmenlere yönelik, jigsaw okuma tekniği gibi yenilikçi teknikleri konu alan hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
5. Türkçe dersi öğretim programlarında ve Türkçe ders kitaplarında jigsaw okuma tekniğine yer verilerek tekniğin ülkemiz genelinde kullanımı yaygınlaştırılabilir.
6. Öğrencilere verilen proje görevlerinden bazıları jigsaw okuma temelli kurgulanabilir.
7. Öğretmen merkezli “sıra oturma düzeni” nden kaynaklanan tekdüzeliği kırmak, öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirmek ve sınıflarda yaşanan anlaşmazlıkları çözmek için jigsaw okuma tekniğinden faydalanılabilir.
8. Öğretmenlerin jigsaw okumayla ilgili daha fazla materyal hazırlamaları ve hazırladıkları bu materyalleri “Eğitim Bilişim Ağı (EBA)” aracılığıyla meslektaşlarıyla paylaşmaları sağlanabilir.
9. Jigsaw okumanın dil bilgisi kazanımlarına yönelik akademik başarıyı nasıl etkilediği üzerine çalışmalar yapılabilir.
10. Jigsaw okumanın okul öncesi, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerindeki öğrencilerin dil becerilerini geliştirmedeki etkisi araştırılabilir.

11. İnternet üzerinde oluşturulabilecek bir eğitim portalında, yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen jigsaw okuma etkinliklerinden örnekler paylaşılabilir.
12. Öğretmenlerin ve öğrencilerin jigsaw okuma tekniğini uygulama sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm yolları araştırılabilir.
13. Jigsaw okuma tekniği kullanılarak öğrencilerin okuma metninden grup arkadaşlarıyla birlikte sorumlu olması ve grup içinde yapılan iş bölümü sayesinde öğrencilerin iş yükünün azaltılarak geleneksel okuma yöntem ve tekniklerinde yoğun olarak görülen okuma stresinin azaltılması sağlanabilir.
14. Öğrencilere etkili zaman yönetimi alanında yeterlik kazandırmak için jigsaw okuma aşamalarından faydalanılabilir.
15. Öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmek ve öğrenilen kelimelerle ilgili zihinde kalıcılık sağlayabilmek için jigsaw okuma tekniğinin tüm aşamalarından destek alınabilir.
16. Öğretmenlerin metin çözümleme, materyal geliştirme, tek ders saati içerisinde birden fazla gruba rehberlik edebilme gibi akademik becerilerini iletme noktasında jigsaw okuma tekniğinden yararlanılabilir.
17. Öğrencilerin günlük yaşamda üstlenmeleri gereken sorumluluklara hazırlanabilmeleri için jigsaw okuma tekniğinde yer alan grup içi rollerin etkisi arttırılabilir.
18. Jigsaw okuma tekniğinin son aşaması olan değerlendirme bölümünde çağdaş ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılarak öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan ölçme ve değerlendirme sorunlarının önüne geçilebilir.
19. Jigsaw okuma, jigsaw konuşma, jigsaw yazma ve jigsaw dinleme gibi tekniklerden daha etkili faydalanabilmek için okullarda dil laboratuvarları kurulabilir ya da var olan dil laboratuvarlarından bu alanda daha fazla yararlanılabilir.
20. Okuma becerilerinde sonuç değil de süreç odaklı ölçme ve değerlendirme anlayışını yaygınlaştırmak için jigsaw okuma basamaklarının her biri ayrı ayrı araştırma konusu hâline getirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Abalı Öztürk, Y. ve Şahin, Ç., (2013), “Süreç Odaklı Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanmasında Yaşanacak Güçlüklere İlişkin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri”, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), s. 109-129.
- Açıkgöz, K.Ü., *Aktif Öğrenme*, 13. Baskı, Biliş Yayıncılık, İzmir 2014.
- Adams, F. H., (2013), “Using Jigsaw Technique as an Effective Way of Promoting Cooperative Learning Among Primary Six Pupils in Fiji”, *International Journal of Education and Practice*, 1(6): s. 64-74.
- Adolescent Literacy, “Classroom Strategies Jigsaw”, Erişim tarihi: 10 Şubat 2019, <http://www.adlit.org/strategies/22371/>.
- Akar, M., “Sesli ve Sessiz Okumanın Anlamaya Etkisi Üzerine Bir Araştırma”, (Yüksek Lisans Tezi), *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı*, Afyonkarahisar 2009.
- Akçay, A. ve Çelik, H., (2017), “Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin E-Posta Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma”, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), s. 184-197.
- Akgümüş, M. E., “Ortaokul (6-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuma Yöntem ve Tekniklerinin Uygulanabilirliği ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı*, Afyonkarahisar 2015.
- Ali, S. M. F., 2001, “The Effect of Using the Jigsaw Reading Technique on The EFL Pre-service Teacher’s Reading Anxiety and Comprehension”, *Cairo Governorate: Journal of Education College, Helwan University*.
- Allport, G. W., (1954), “The Nature of Prejudice” ,Oxford, England: Addison-Wesley.
- Angel, V., (2008), “Jigsaw Reading Using Reader’s Digest”, *Texas Center for the Advancement of Literacy & Learning*, Cilt: 12, No: 1.

- Arık, İ. A., *Psikolojide Bilimsel Yöntem*, İ.Ü. Basımevi, İstanbul 1992.
- Aronson, E., (2002), “Building Empathy, Compassion, and Achievement in the Jigsaw Classroom”, *Improving Academic Achievement*, Bölüm: 10, s. 209-225.
- Aronson, E., (2010), “Nobody Left to Hate”, *The Humanist*, s. 17-21.
- Arslan, A., (2011), “Ayrılıp Birleşme IV Tekniğinin Erişiyeye, Öz Yeterlik İnancına ve Öz Düzenleme Becerisine Etkisi”, *Uluslararası Yönetim, İşletme ve İktisat Dergisi*, Cilt:7, Sayı: 13.
- Arslan, A., (2012), “Sözcük Türleri Öğretiminde Jigsaw Tekniğinin Etkisi”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 32.
- Arslan, A., (2013), “Okuma Becerisi ile İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 2/2, s. 251- 265.
- Ateş, M., “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”, (Doktora Tezi), *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı*, Konya 2008.
- Avcı, S., Yüksel A. ve Akıncı T., (2010), “Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Etkili Bir Yöntem: Okuma Çemberi”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 32, Sayfa: 5-24.
- Awwalliya, R. vd., (t.y.), “Using Jigsaw Reading Technique in Improving Students’ Reading Comprehension”, Erişim Tarihi: 17 Şubat 2019, <http://jurnal.untan.ac.id/index.php/jpdpb/article/download/5038/5152>.
- Aydal, M., “İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Görsel Sanatlar Dersindeki Erişiyeye, Tutuma ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı*, Konya 2017.

- Ayed, M. A., (t.y.), “The Effectiveness of Using a Jigsaw-Based Program on Developing Critical Thinking, Reading Skills and Reading Motivation of First Year English Majors”, Erişim tarihi: 17 Şubat 2019, <https://www.minia.edu.eg/edu/Files/Miral.pdf>.
- Aytaş, G., (2005), “Okuma Eğitimi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 461-470.
- Azcueta, J. S., (2017), “Jigsaw Reading Technique in Improving the Reading Comprehension Skills of the Grade VI Pupils in the Central Schools of Cabugao District, Division of Ilocos Sur”, Erişim tarihi: 17 Şubat 2019, [https://www.researchgate.net/publication/325957324\\_Jigsaw\\_Reading\\_Technique\\_in\\_Improving\\_the\\_Reading\\_Comprehension\\_Skills\\_of\\_the\\_Grade\\_VI\\_Pupils\\_in\\_the\\_Central\\_Schools\\_of\\_Cabugao\\_District\\_Division\\_of\\_Ilocos\\_Sur](https://www.researchgate.net/publication/325957324_Jigsaw_Reading_Technique_in_Improving_the_Reading_Comprehension_Skills_of_the_Grade_VI_Pupils_in_the_Central_Schools_of_Cabugao_District_Division_of_Ilocos_Sur).
- Azmin, N. F., (2016), “Effect of the Jigsaw-Based Cooperative Learning Method on Student Performance in the General Certificate of Education Advanced-Level Psychology: An Exploratory Brunei Case Study”, *International Education Studies*, Cilt: 9(1), s. 91-106.
- Badawi, G.H., “The Effect of Jigsaw II Versus Whole Class Instruction on EFL Students’ Reading Motivation and Achievement”, (Yüksek Lisans Tezi), *Beyrut Amerikan Üniversitesi*, Beyrut 2008.
- Bal, M., (2018), “Türkçe Dersinin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi”, *Turkish Studies*, Cilt: 13/4, s. 49-64.
- Bamberger, R., *Jugendlektüre, Jugendschrifterkunde, Leseunterricht, Literaturerziehung*, 2. Baskı, Vienna Jugend und Volk 1965.
- Bamberger, R., *Promoting the Reading Habit*, UNESCO Yayınları, Paris 1975.
- Bamberger, R., *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. (Çev. B. Çapar), Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1990.
- Barış, G., “The Effect of Jigsaw Cooperative Learning Technique on B2 Level Turkish EFL University Students’ Reading Motivation”, (Yüksek Lisans Tezi), *Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı*, İstanbul 2017.



- Başçetinçelik, A., (t.y.). “Dil Toplumun Onurudur”, Erişim Tarihi: 13 Kasım 2018, [http://turkoloji.cu.edu.tr/DIL%20SORUNLARI/ayse\\_bascetincelik\\_dil\\_toplum\\_onurudur.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/DIL%20SORUNLARI/ayse_bascetincelik_dil_toplum_onurudur.pdf).
- Batdı, V., (2014), “Jigsaw Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisinin Meta-Analiz Yöntemiyle İncelenmesi”, *EKEV Akademi Dergisi*, Yıl: 18, Sayı: 58, s. 699-714.
- Batur, Z. ve Ceylan, S. (ed.), *Türkçe 6 Ders Kitabı*, (Birinci Baskı), MEB Yayınları, 2018.
- Bayburtlu, Y. S., (2015), “İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının 6. Sınıf Türkçe Dersi Kazanımlarına Etkileri”, *Turkish Studies*, 10/11, s. 235-274.
- Baydar, A., “Jigsaw ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi”, (Doktora Tezi), *Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı*, Erzurum 2015.
- Bayrakçeken S. vd., *İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulanması*, 2. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2015.
- Bayraktar, N. (Ed.), *Türk Dili-Yazılı Anlatım-Sözlü Anlatım*, Nobel Yayın Dağıtım, (2. Baskı), Ankara 2007.
- Behrouzi, P. ve Assiri, F., (t.y.), “The Effect of Jigsaw Cooperative Learning Technique on High School Students’ Reading Comprehension”, Erişim tarihi: 17 Şubat 2019, <https://pdfs.semanticscholar.org/1d9c/35c7d1fd5022e467252b78983c5c03db3730.pdf>.
- Bilgin, İ., Aktaş, İ. ve Çetin, A., (2014), “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniğinin İlköğretim Öğrencilerinin Zihinsel Yapılarına Etkisi”, *İlköğretim Online*, 13(4), 1352-1372.

- Bozpolat, E., “Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği ile Kullanılan Hikâye Haritası Yönteminin Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Etkisi”, (Doktora Tezi), *Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı*, Elazığ 2012.
- Bölükbaş, F., (2014), “Jigsaw-IV Tekniğinin Yabancı Öğrencilerin Türkçedeki Temel Zamanları Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 3/3, s. 196-209.
- Börekçi, S., “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görsel Geri Bildirim Etkinlikleriyle Gerçekleştirilen Bütün Öğretiminin Sesli Okuma Becerisine Etkisi”, (Doktora Tezi), *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı*, Erzurum 2017.
- Bratt, C., (2008), “The Jigsaw Classroom Under Test: No Effect on Intergroup Relations Evident”, *Journal of Community & Applied Social Psychology*, Cilt: 18(5), s. 403-419.
- Breen, M. P. (ed.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Routledge, Londra ve New York 2001.
- Burns, E., (2006), “Pause, Prompt, Praise–Peer Tutored Reading For Pupils With Learning Difficulties”, *British Journal of Special Education*, 33 (2), s. 62-67.
- Büyüköztürk, Ş., *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, (22. Baskı), Pegem Akademi, Ankara 2016.
- Chan, K. W., (2004), “Using ‘Jigsaw II’ in Teacher Education Programmes”, *Hong Kong Teachers’ Centre Journal*, Cilt: 3.
- Coşkun, E., (2003), “Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler”. *TÜBAR-XIII*.
- Çağatay, G. ve Demircioğlu, G., (2013), “The Effect of Jigsaw-I Cooperative Learning Technique on Students’ Understanding About Basic Organic Chemistry Concepts”, *Educational Research Association The International Journal of Educational Researchers*, 4 (2): s. 30-37.

- Çalıklar, Ş., ve Şimşek, Ü., (2016), “Takım-Oyun-Turnuva ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Yöntemlerinin Akademik Başarı ve Kalıcılık Üzerine Etkisi”, *KEFAD*, Cilt: 18, Sayı: 3.
- Çandar, H. ve Şahin, A. E., (2013). “Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44: 109-119.
- Çelebi, M. ve Sarıcaoğlu A., (2009), “Birinci Dil ve İkinci Dil Okuma Becerisi Arasındaki İlişki; Erciyes Üniversitesi Örneği”, Erişim tarihi: 01 Şubat 2019, <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/212.pdf>.
- Çelik, C. E., (2006), “Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, s. 18-30.
- Çetin, M. vd., (2016). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Etkinliklerine Öğrencilerin Bakışı (Bosna Hersek Örneği)”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 30, s. 509-521.
- Çetin, N., *Şiir Tahlilleri 1*, 5. Baskı, Öncü Kitap, (s. 157), Ankara 2012.
- Çıkrıkçı, S. S., (2008), “İlköğretim Öğrencilerinde Özetleme Becerisinin Gelişimi”, *Dil Dergisi*, Sayı: 141, s. 19-35.
- Çörek, D., “İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri”, (Yüksek Lisans Tezi), *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı*, İzmir 2006.
- Dağ, N., (2010), “Okuma Güçlüğüünün Giderilmesinde 3P Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), s. 63-74.
- Dağlarca, F.,H., *Balina ile Mandalina*, Yapı Kredi Yayıncılık, 25. Baskı, İstanbul 2019.
- Dararat Prom-D, “The Effect of Jigsaw II Technique on Reading Comprehension of Mattayom Suksa 1 Students”, (Yüksek Lisans Tezi), *Srinakharinwirot Üniversitesi, Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Bölümü*, Bangkok 2012.

- Debes, J., (1968), “Some Foundations for Visual Literacy”, *Audiovisual Instruction*, 13 (9), s. 961-964.
- Dede, C., (2009), “Many groups have called for all students to learn 21st century skills”, *Harvard Graduate School of Education*, Erişim tarihi: 29 Ocak 2019, [http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede\\_%282010%29\\_Comparing%20Frameworke%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf](http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_%282010%29_Comparing%20Frameworke%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf).
- Demir, C. ve Yapıcı, M., (2007). “Ana Dili Olan Türkçenin Öğretimi ve Sorunları”. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 177-192.
- Deniz, A., “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi Üzerine Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri”, (Yüksek Lisans Tezi), *Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı*, Adıyaman 2017.
- DeVito, J. A., *The Elements of Public Speaking (Halkın Konuşma Unsurları)*, 7. Basım, Longman, New York 1999.
- Dilidüzgün, Ş., (2009). “Yapılandırmacı Yaklaşımla Hazırlanan İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Metin-Odaklı Görevlerin Yeri”. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 274-290.
- Doğan, Y., *Dinleme Eğitimi*, Pegem Akademi, 1. Baskı, Ankara 2011.
- Doğanay, A. ve Sarı, M., (2012). “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinden Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerine Yordama Düzeyi”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 21, Sayı 1, 2012, Sayfa 21-36.
- Doğru, M. ve Ünlü S., (2012), “Jigsaw IV Tekniği Kullanımının Fen Öğretiminde Öğrencilerin Motivasyon, Fen Kaygısı ve Akademik Başarılarına Etkisi”, *Mediterranean Journal of Humanities*, II/2, s. 57-66.
- Doymuş, K., (2013), “İşbirlikli Öğrenme Modelinde Kullanılan Yöntem/Teknikler”, Erişim tarihi: 03 Şubat 2019, <https://kemaldoymus.files.wordpress.com/2013/03/ic59fbirlikli-bc3b6lc3bcm-22.pdf>.

- Dönmez, B., “7. Sınıf Türkçe Dersinde Ayrılıp Birleşme Tekniği (Jigsaw) Kullanımının Öğrencilerin Tutum, Erişi, Öz-düzenleme Becerileri ve Bilginin Kalıcılığına Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi). *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Aydın 2017.
- Dönmez, B., “7. Sınıf Türkçe Dersinde Ayrılıp Birleşme Tekniği (Jigsaw) Kullanımının Akademik Başarı, Öz-Düzenleme Becerisi, Tutum, Erişi ve Bilginin Kalıcılığına Etkisi”, *İlköğretim Online*, 17(2): s.959-983.
- Emiroğlu, H., “Eleştirel Okuma Öğretiminin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), *Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı*, Düzce 2014.
- Emiroğlu, S., (2013), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri”, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, ISSN: 1308–9196, Yıl: 6, Sayı: 11.
- Emiroğlu, S. ve Pınar F. N., (2013), “Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi”, *Turkish Studies*, Cilt: 8/4, s. 769-782.
- Ende, M., *Momo*, (Çev. Leman ÇALIŞKAN), Kabalcı Yayıncılık, (s. 65), İstanbul 2013.
- Epçaçan, C., (2009), “Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı: 2/6.
- Er, Z., “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailenin Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), *Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Programı*, İstanbul 2018.
- Erdağı Toksun, S., “Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma (Kars İli Örneği)”, (Doktora Tezi), *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı*, Konya 2015.
- Escarpit, R., *Sociologie de la litterature (Coll. "Que sais-je? 'I) Paris*, Presses Universitaires de France, 1958.

- Filkins, S., (t.y.), “Using the Jigsaw Cooperative Learning Technique”, Erişim tarihi: 18 Şubat 2019, <http://www.readwritethink.org/professional-development/strategy-guides/using-jigsaw-cooperative-learning-30599.html>.
- Gambrell, L. B., (1996), “Creating Classroom Cultures That Foster Reading Motivation”, “Distinguished Educator Series”, *The Reading Teacher*, Cilt: 50, No: 1.
- Ghaith, G. ve El-Malak, M. A., (2004), “Effect of Jigsaw II on Literal and Higher Order EFL Reading Comprehension”, *Educational Research and Evaluation*, Cilt: 10:2, s. 105-115.
- Göçer, A., (2010), “A Comparative Research on the Effectivity of Cooperative Learning Method and Jigsaw Technique on Teaching Literary Genres”, *Educational Research and Reviews*, Cilt: 5(8), s. 439-445.
- Göğüş, B., “Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış”, Oğuzkan, F. (Ed.), *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları* (ss. 318), *Türk Eğitim Derneği Yayınları*, Ankara 1993.
- Gömlüksiz, M. N., (2007), “Effectiveness of Cooperative Learning (jigsaw II) Method in Teaching English as a Foreign Language to Engineering Students (Case of Fırat University, Turkey)”, *European Journal of Engineering Education*, 32:5, 613-625, DOI: [10.1080/03043790701433343](https://doi.org/10.1080/03043790701433343).
- Gül, M., “Ortaokul 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Amaç ve Stratejileri”, *Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı*, Kayseri 2013.
- Gümüş, M., (2012). “Dil Öğretiminde Temel Beceriler”, Erişim tarihi: 11 Kasım 2018, [http://www.academia.edu/9765635/DİL\\_ÖĞRETİMİNDE\\_TEMEL\\_BECERİLER](http://www.academia.edu/9765635/DİL_ÖĞRETİMİNDE_TEMEL_BECERİLER).
- Gümüş, O. ve Buluç, B., (2007). “İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Dersinde Akademik Başarıya Etkisi ve Öğrencilerin Derse İlgisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı 49, s. 7-30.
- Günay, D., *Metin Bilgisi*, 4. Basım, Papatya Bilim, İstanbul 2013.

- Gündüz, O., vd., (2009), “Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Derslerine Uygulanması”, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 183, s. 81-93.
- Güneş, F., (2003), “Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlenin Önemi”, *TÜBAR-XIII*.
- Güneş, F., (2009), “Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:6, Sayı: 11, s. 1-21.
- Güneş, F., (2012). “Okuma ve Zihni Yönetme”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 18, s. 1-15.
- Güneş, F., (2014), “Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri”, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, s. 1 - 27, Yaz.
- Güngör, A. ve Açıkgöz, K.Ü., (2005), “İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerinde Etkileri ve Cinsiyet İle İlişkileri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 43, s. 354-378.
- Güngör, A. ve Açıkgöz, K.Ü., (2006), “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 48, s. 481-502.
- Grabe, W. ve Stoller, L., *Teaching and Researching Reading*, 2. Baskı, Routledge, Londra ve New York 2013.
- Hedeen, T., (2003), “The Reverse Jigsaw: A Process of Cooperative Learning and Discussion”, *Teaching Sociology*, 31: (3), s. 325-332.
- Hein, G. E., (1991), “Constructivist Learning Theory”, (“Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı”), *The Museum and the Needs of People, CECA (Uluslararası Müze Eğitimcileri Komitesi) Konferansı*, Kudüs/Filistin.
- Herempati, P., KS, K. K. ve Ismail, A. R. H., (2017), “Cooperative Learning Through Jigsaw Classroom Technique for Designing Cast Partial Dentures - a Comparative Study”, *MedEdPublish*.
- Ilgaz, R., *Halime Kaptan*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 11. Baskı, İstanbul 2016.

- İlkay Sosyal, P., “Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etki Eden Faktörler”, (Yüksek Lisans Tezi), *Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı*, Uşak 2014.
- İlter, B., “Hızlı Okuma Teknikleri Eğitiminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı*, Çanakkale 2018.
- İnal, K., (2009), “Okuma Kültürü ve Medya”, *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu*, Eğitim Sen Yayınları.
- Jacobs, G. M., Lee, C., & Ng, M. (1997), “Cooperative Learning in the Thinking Classroom: Research and Theoretical Perspectives”, Paper Presented at the International Conference on Thinking, Singapore.
- Johnson, D. W., (t.y.), “Cooperative Learning”, Erişim tarihi: 02 Şubat 2019, [http://cei.ust.hk/files/public/ccl\\_intro\\_overview\\_ppt.pdf](http://cei.ust.hk/files/public/ccl_intro_overview_ppt.pdf).
- Johnson, D.W. ve Johnson R. T., “What Is Cooperative Learning?”, Erişim tarihi: 10 Ocak 2019, <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning/>.
- Kaçar, K., “Hızlı Okuma Eğitiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Okumaya İlişkin Tutumlarına Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), *Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı*, Elazığ 2015.
- Karabay, A., “Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri”, (Yüksek Lisans Tezi), *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı*, Adana 2005.
- Karaçöp, A., (2017), “The Effects of Using Jigsaw Method Based on Cooperative Learning Model in the Undergraduate Science Laboratory Practices”, *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), s. 420-434.
- Karadağ, E. vd. (2008), “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma”, *Eğitim Fakültesi Dergisi XXI* (2), 2008, 383- 402.



- Karadeniz, A., (2014), “Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması”, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 1, s. 113-140.
- Karakoyun, M. E., “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Noktalama İşaretlerinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Jigsaw P’in Akademik Başarıya Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı*, Erzurum 2010.
- Karaoğulları, N., “Okuma Türlerinin Anlamlandırma Süreci Bağlamında Karşılaştırılması”, (Yüksek Lisans Tezi), *Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı*, Mersin 2016.
- Karasar, N., *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayıncılık, s. 94, Ankara 2004.
- Karatay, H., *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*, 2. Baskı, Pegem Akademi, Ankara 2014.
- Kardaleska, L., (2013), “The Impact of Jigsaw Approach on Reading Comprehension in an Esp Classroom”, *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, Cilt: 1(1), s. 53-58.
- Kardaş, M. N., (2013), “İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 4, Makale No: 18, s. 152-163.
- Kardaş, M. N., (2014), “İş Birlikli ve Geleneksel Grup Çalışmasının Dil Bilgisi Öğretiminde Akademik Başarıya Etkisi”, *Turkish Studies*, Cilt: 9/8, s. 603-622.
- Kardaş, M. N. ve Cemal, S., (2015), “İş Birlikli Öğrenme Tekniklerinin Türkçe Öğretiminde Başarı, Tutum ve Uygulamalara Yönelik Öğrenci Görüşleriyle İlişkisi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:12, Sayı: 30, s. 231-205.
- Kasap, D. ve Susar Kırmızı, S. F., (2017), “Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Çalışması”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1): s. 166-175.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S., *Türkçe öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*, 8. Baskı, Engin Yayınevi, Ankara 2005.
- Kaya, M., “Okuma Kültürü ve Çocuk Edebiyatı”, *Türk Dil Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, s. 608-622.
- Kaya Tosun, D., “Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi”, (Doktora Tezi), *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı*, Denizli 2018.
- Kaya, V. H., (2017), “Okuma Becerilerinin Fen Bilimleri Okuryazarlığına Etkisi”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 215, s. 193-207.
- Kazemi, M., “The Effect of Jigsaw Technique on the Learners’ Reading Achievement: The Case of English as L2”, *MJAL* 4:3, ISSN 0974-8741, s. 170-184.
- Keshta, A. B., “The Impact of Using Jigsaw Strategy on Improving Reading Comprehension and Communication Skills among Eleventh Graders in Rafah”, (Yüksek Lisans Tezi), *The Islamic University–Gaza Research and Postgraduate Affairs Faculty of Education*, Gazze 2016.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Akyol, H., (2013), “Sesli Okuma ve Konuşma Prozedisi: İlişkisel Bir Çalışma”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9, No: 2.
- Kılıç, D. ve Erkuş, B., (2015), “Sınıf Öğretmenlerinin Soru Sorma Stratejileri ve Karşılaştıkları Sorunlar”, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 5, s. 230-243.
- Kılınç, A., ve Güven Yıldırım, E., (2015), “Jigsaw Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisi”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Sayı: 37, s. 421-431.
- Kırbaş, A., “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirme Etkisi”, (Doktora Tezi), *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı*, Erzurum 2010.

- Kitiş, E., (2017), “Türkçe Ders Kitaplarında Metinlerarası Okumaya Yönelik Bir İnceleme, *İdil*, Cilt: 6, Sayı: 39.
- Kotluk, N., ve Kocakaya, S., (2015), “21.Yüzyıl Becerilerinin Gelişiminde Dijital Öykülemeler: Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:4, Sayı: 2, Makale No: 36, s. 354-363.
- Kökçü, Y., ve Demirel Ş., (2017), “5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Okuma Kazanımlarının Okuma Modelleri ile İlişkisi Üzerine Bir İnceleme”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 6/2, s. 1133-1147.
- Kurudayıoğlu, M., (2011), “Zihinsel ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma”, *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 31, Sayı: 1, 15-29.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö., (2015). “Temel beceriler ve Türkçe öğretimi”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3 (3), 1-19.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F., (2013). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, s.245-258.
- Kusriani, I., “Using Jigsaw Technique to Improve Reading Comprehension Skill at the Eight Grade”, (Lisans Tezi), *Yogyakarta Devlet Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Çalışma Programı, Dil ve Sanat Fakültesi*, Endonezya/Yogyakarta 2013.
- Kutlubay, H., “1928’den Günümüze Kadar Türkçe Öğretimi Programlarında Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu”, (Yüksek Lisans Tezi), *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Denizli 2015.
- Kürüm, E. Y., (2016), “Teaching Speaking Skills”, “Konuşma Becerilerinin Öğretimi”, Erişim tarihi: 15 Ocak 2019, [https://www.researchgate.net/publication/312538107\\_Teaching\\_Speaking\\_Skills](https://www.researchgate.net/publication/312538107_Teaching_Speaking_Skills).
- Lewis, C. S., “Ober das Lesen von Blichem”, Freiburg 1966.
- Lüle Mert, E. (2013)., “Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 27.

- Lüle Mert, E. (2014). “Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Maden, S., (2010), “The Effect of Jigsaw IV in the Achievement of Course of Language Teaching Methods and Techniques”, *Educational Research and Review*, Cilt: 5(12), s. 770-776.
- Maden, S., (2011), “Jigsaw I Tekniğinin Yazılı Anlatım Becerisi Akademik Başarısına Etkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), s. 901-917.
- McElvany, N. ve Artelt, C., (2009), “Systematic Reading Training in the Family: Development, Implementation, and Initial Evaluation of the Berlin Parent–Child Reading Program”, *Learning and Instruction*, Cilt: 19, Sayı:1, s. 79-95.
- MEB, *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2016.
- MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015 Ulusal Raporu”, Ankara 2016, Erişim tarihi 01 Aralık 2018, [http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015\\_UlusalRapor.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf).
- MEB Ölçme ve Değerlendirme Hizmetleri Genel Müdürlüğü, “Akademik Başarıların İzlenmesi ve Değerlendirilmesi 8. Sınıflar Raporu”, Ankara 2017.
- MEB, “Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)”. Ankara 2017.
- MEB., “Türkçe Dersi Öğretim Programı”, Ankara 2018, Erişim tarihi: 12.01.2019, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332>.
- Meng, J., (2010), “Jigsaw Cooperative Learning in English Reading”, *Journal of Language Teaching and Research*, Cilt: 1, No: 4, s. 501-504.
- Mengduo, Q. ve Xiaoling, J., (2010), “Jigsaw Strategy as a Cooperative Learning Technique: Focusing on the Language Learners”, *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly)*, Cilt: 33, No:4, s. 113-125.

- Meydan, H. H., “Ortaokullarda Okuma Becerileri Dersinin Uygulama Alanları (Kayseri İli Örneği)”, (Yüksek Lisans Tezi), *Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı*, Kayseri 2016.
- Ministry of Education, Ontario, (t.y.), “Reading Strategies, (Okuma Stratejileri)”, <http://www.edu.gov.on.ca/eng/studentsuccess/thinkliteracy/files/reading.pdf>, Erişim tarihi: 25.01.2019.
- Minnesota Literacy Council*, “Jigsaw Reading, Teaching Tools”, Erişim tarihi: 11 Ocak 2019, [https://mnliteracy.org/sites/default/files/jigsaw\\_reading.pdf](https://mnliteracy.org/sites/default/files/jigsaw_reading.pdf).
- Morales, D. C. B. ve Campino, D. A. O., “The Effects of Jigsaw on Reading Comprehension”, (Lisans Tezi), *Narino Üniversitesi, İnsan Bilimleri Fakültesi, Dilbilim ve Diğer Diller Bölümü*, Kolombiya 2012.
- Morris, M. Y., (2009), “Jigsaw Reading to Promote Autonomous Learning”, Erişim tarihi: 17 Şubat 2019, <http://users.wfu.edu/takatay/SEATJ2009/SEAT J09%20Yonezawa.pdf>.
- Moscardo, D., Rodriguez, L. D., ve Llopis, J. H., (2014), *6. Uluslararası Eğitim ve Yeni Öğrenme Teknolojileri Konferansı*, s. 3958-3962, Barselona.
- Moskowitz, J. M., vd., (1985), “Evaluation of Jigsaw, a Cooperative Learning Technique”, *Contemporary Educational Psychology* 10, s. 104- 112.
- Murray, M. D., *A Writer Teaches Writing (Bir Yazar Yazmayı Öğretiyor)*, Houghton Mifflin Company, Boston 1985.
- Murray, T. S., “DataAngel Policy Research”, “Functional Literacy and Numeracy: Definitions and Options for Measurement of SDG 4.6”, GAML Fifth Meeting, Hamburg-Germany, 2018.
- National Council for Curriculum and Assessment*, (2012), “Literacy in Early Childhood and Primary Education (3-8 years)”, “Erken Çocukluk Döneminde Okuma Yazma ve İlköğretim (3-8 yaş)”, Dublin: NCCA.

- Negari, H. N. M., vd., (2016), “The Effect of Jigsaw Task on Iranian EFL Learners’ Reading Skills Improvement”, *International Journal of Educational Investigations*, Cilt: 3, Sayı: 1, s. 10-19.
- Nozohouri, R., vd., (2016), “Investigating the Effectiveness of Jigsaw 2 Model and Traditional Learning on Reading Comprehension of Iranian Learners”, *Iranian Journal of Research in English Language Teaching*, s. 71-79.
- Nurbianta, H. D., (2018), “The Effectiveness of Jigsaw Method in Improving Students Reading Comprehension”, *Eternal English Teaching Journal*, Cilt: 9, Sayı: 1.
- Okur Akçay, N., “Kuvvet ve Hareket Konusunun Öğretilmesinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinden Grup Araştırması, Okuma-Yazma-Sunma ve Birlikte Öğrenmenin Etkisi”, (Doktora Tezi), *Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı*, Erzurum 2012.
- Okur Akçay, N., (2017), “Zıt Kavramların Öğretilmesinde Birlikte Öğrenme Yönteminin Etkisi”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 1, Makale No: 37, s. 398-405.
- Okur Akçay, N., Akçay, A. ve Kurt, M., (2016), “Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Görüş ve Yeterliklerinin İncelenmesi”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 35 ISSN: 2146-9199, s. 333-342.
- Oruç, Ş., (2016). “Türkçede Ana Dil ve Ana Dili”. *Journal of Turkish Language and Literature*, Volume: 2, Issue: 1, (311-322).
- Özdemir, E. ve Arslan, A., (2014), “Yabancı Dil Öğretiminde Öz Düzenlemeli Jigsaw IV Tekniğinin Üniversite Öğrencilerinin Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi”, *21. Yüzyılda Eğitime Kültürel Bakış, 23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (Uluslararası Katılımlı), Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi*.
- Özdilek, K. vd., “Fen ve Teknoloji Dersinin Öğretiminde Jigsaw Tekniğinin Etkisi ve Bu Teknik Hakkındaki Öğrenci Görüşleri”, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı: 12-2, s. 209-225.

- Özen, M., “5. Sınıf Öğrencilerinin Kâğıttan Okuma İle Ekrandan Okuma Arasında Metin Türlerine ve Cevap Kaynaklarına Göre Anlam Kurma Farklılıkları”, (Yüksek Lisans Tezi), *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı*, Ankara 2014.
- Özen, Y. ve Gül, A., (2007), “Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu”, *KKEFDI/OKKEF*, Sayı: 15.
- Özer, K., (2012), “İlköğretim 4-5. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Metodunun Kullanımına Yönelik Bir Değerlendirme”, *Selçuk Üniversitesi Dijital Arşiv Sistemi*.
- Palavuzlar, T., “Hikâye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı*, Edirne 2009.
- Purba, A., N., “The Implementation of Jigsaw Technique in Reading Narrative Text at The Third Grade of Smp Xaverius 4 Bandar Lampung”, *University of Lampung*, Bandar Lampung 2018.
- Professional Development Service For Teacher (PDST: Öğretmenler İçin Profesyonel Gelişim Servisi)*, (t.y.), “The Reading Process (Okuma Süreci)”.
- Ran, N. H., *Sevdalı Bulut Masalı*, 2. Baskı, Yapı Kredi Yayınları, (s. 1), İstanbul 2015.
- Razı, S., *Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi*, 1. Baskı, Kriter Yayınlar, İstanbul 2007.
- Rees, G., (2002), “Jigsaw Reading”, Erişim tarihi: 18 Şubat 2019, <https://www.teachingenglish.org.uk/article/jigsaw-reading>.
- Robbani, F., “The Effectiveness of Jigsaw Technique to Teach Students’ Reading Comprehension at the Eighth Grade Students of MTs N Gondang in the Academic Year 2015/2016”, (Lisans Tezi), *English Education Study Program Islamic Education and Teacher Training Faculty The State Islamic Institute of Surakarta*, Endonezya 2017.

- Robertson, A. K., *Etkili Dinleme*, (Çev. E. Sabri Yarmalı), Hayat Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2002.
- Sabbah, S. S., (2016), “The Effect of Jigsaw Strategy on ESL Students’ Reading Achievement”, *Arab World English Journal (AWEJ)*, Cilt:7, No: 1, s. 445-458.
- Sakallı, C., *Karşılaştırmalı Yazınbilim ve Yazınlararasılık, Sanatlararasılık Üzerine*, 1. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara 2006.
- Setianingrum, D. vd., (t.y.), “*The Use of Jigsaw Technique in Improving Students’ Achievement in Reading Recount Text*”, Erişim tarihi: 17 Şubat 2019, <https://media.neliti.com/media/publications/192311-EN-the-use-of-jigsaw-technique-in-improving.pdf>.
- Sevim, O., (2015), “Influence of the Subject Jigsaw Technique on Elementary School Seventh Grade Students’ Academic Achievement and On Their Problem Solving Skills”, *Education and Science*, Cilt: 40, Sayı: 177, s. 385-400.
- Schreyer Institute for Teaching Excellence, (2007), “Jigsaw Strategy”, Penn State, Erişim tarihi: 04 Şubat 2019, <https://www.schreyerinstitute.psu.edu/pdf/alex/jigsaw.pdf>.
- Slavin, R. E., (1978), “Using Student Team Learning”, *The John Hopkins Team Learning Project*, Baltimore, MD: Center for Social Organization of Schools, The Johns Hopkins University.
- Slavin, R. E., (1980), “Cooperative Learning”, (“İşbirlikli Öğrenme”), *Review of Educational Research*, DOI: 10.3102/00346543050002315.
- Soysal, T., “Hızlı Okuma Tekniklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı*, Bolu 2015.



- Sucuoğlu, H., “İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımları üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri”, (Doktora Tezi), *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı*, İzmir 2003.
- Susar Kırmızı, F., “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişii, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri”, (Doktora Tezi), *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı*, İzmir 2006.
- Süzer Saraç, S., (2008), “Okuma ve Yazma Becerileri Öğretimi: Süreç İzlenesi ve Küresel Sorunlar”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 2.
- Şahin, A., (2010), “Effects of Jigsaw II Technique on Academic Achievement and Attitudes to Written Expression Course”, *Educational Research and Reviews*, Cilt: 5(12), s.777-787.
- Şahin, A., (2011), “Effects of Jigsaw III Technique on Achievement in Written Expression”, *Asia Pacific Education Review*, Cilt: 12, Sayı: 3 , s. 427-435.
- Şahin, Y., *Okuma Eğitimi*, 1. Baskı, Eğitim Kitabevi, Konya 2011.
- Şekerci, Y., *6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*, Eksen Yayıncılık, Ankara 2018.
- Şen, Ş., (t.y.), “Görme Olayı ve Gözün Yapısı”, Erişim tarihi: 17 Ocak 2019, [http://www.kimyaegitimi.org/sites/default/files/kontekst\\_uygulamaları/fen\\_ve\\_teknoloji\\_egitimi/gozun\\_yapisi\\_ve\\_gorme\\_olayi.pdf](http://www.kimyaegitimi.org/sites/default/files/kontekst_uygulamaları/fen_ve_teknoloji_egitimi/gozun_yapisi_ve_gorme_olayi.pdf).
- Şener, G. E., “Yazma Tekniklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale* 2018.
- Şentuğ, O. G., “Kubaşık Öğrenme Yönteminin 6. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanması ve Sonuçları”, (Yüksek Lisans Tezi), *Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı*, İstanbul 2010.

- Şentürk, L. ve Şentürk, N., (2012), “Effect of Cooperative Learning to Teach Vocabulary in Turkish as a Second Language Course”, *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, I(2), s. 363-380.
- Şimşek, Ü., “Çözümler ve Kimyasal Denge Konularında Uygulanan Jigsaw ve Birlikte Öğrenme Tekniklerinin Öğrencilerin Maddenin Tanecikli Yapıda Öğrenmeleri ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi”, (Doktora Tezi), *Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı*, Erzurum 2007.
- Tamah, S. M., (2007), “Jigsaw Technique in Reading Class of Young Learners: Revealing Students’ Interaction”, Erişim tarihi: 04 Şubat 2019, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495487.pdf>.
- Teach The Earth the Portal for Earth Education, “Why Use Jigsaw?”, Erişim tarihi: 10 Şubat 2019, [https://serc.carleton.edu/NAGTWorkshops/teaching\\_methods/jigsaws/why.html](https://serc.carleton.edu/NAGTWorkshops/teaching_methods/jigsaws/why.html).
- Temiz, M., “Cumhuriyet Dönemi Türkçe Öğretimi Programlarının Okuma Eğitimi Yönünden Değerlendirilmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı*, Afyonkarahisar 2015.
- Temizkan, M., (2008), “Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi”, *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 28, Sayı 2, 129-148.
- The Master Teacher, (2010), “Sample Jigsaw Reading Activity”, Resource supports ESL Course 112: Reading Activities for ELLs, Erişim tarihi: 10 Şubat 2019, <https://system.na1.netsuite.com/core/media/media.nl?id=37151&c=713075&h=af6623bb152644627d6a&>.
- The University Of Queensland*, (t.y.), “Jigsaw Technique”, *Institute for Teaching and Learning Innovation*, Avustralya. Erişim tarihi: 04 Şubat 2019, <https://itali.uq.edu.au/files/3077/Resources-teaching-methods-jigsawtechnique.pdf>.
- Toker, M. M., (2003), “Aktif Öğrenme”, *Mevzuat Dergisi*, Yıl: 6, Sayı: 61.

- Tomaswick, L., (2017), "Active Learning – Jigsaw", *Kent State University Center for Teaching and Learning*, Erişim tarihi: 18 Şubat 2019, <http://www.kent.edu/ctl/educational-resources/active-learning-jigsaw/>.
- Topbaş, S. (Ed.), "Türkçe Öğretimi", *T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları*, No: 1066, *Açık öğretim Fakültesi Yayınları*, No: 587, Eskişehir 1998.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Yeğen, Ü., (2013). "Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Yöntem-Tekniklerini ve Araç-Gereçlerini Kullanma Durumları", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume: 8/4, p. 1351-1365, Ankara-Turkey.
- Tüfekçioğlu, B., (2010). "Yazma Becerisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Dil Dergisi*, Sayı: 149, Temmuz-Ağustos-Eylül.
- Türk Dil Kurumu*, "Türkçe sözlük". Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 2005.
- Türkan, K. H., (2017). "Türkçe Öğretiminin Tarihsel Süreci ve Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimine Dair Bazı Öneriler", *The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 60, p. 147-158, Autumn.
- Ungan, S., (2007), "Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 23*, (s. 461-472).
- University of Leicester*, (t.y.), "Student Learning Development: What is critical reading?", Erişim tarihi: 28 Ocak 2019, <https://www2.le.ac.uk/offices/ld/resources/study-guides-pdfs/writing-skills-pdfs/critical-reading-v1%200.pdf>.
- Ustabulut, M. Y., "İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde Sesli Okuma Hataları ve Bu Hataların Düzeltilmesi İçin Yapılabilecek Yöntem ve Teknikler (Romanya Örneği)", (Yüksek Lisans Tezi), *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Bilim Dalı*, Ankara 2014.
- Uysal, M. E., "İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi", (Doktora Tezi), *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı*, İzmir 2009.

- Ülper, H. ve Yağmur, K., (2016), “Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinin Geliştirilmesi”, *İlköğretim Online Dergisi*, 15(2), 581-593.
- Varışoğlu, B., “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğinin Etkileri”, (Doktora Tezi), *Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı*, Erzurum 2013.
- Wardhani, I. vd., (2014), “The Effect of Jigsaw II and Students-Teacher Relationship on Students’ Reading Comprehension”, *e-Journal Program Pascasarjana Universitas Pendidikan Ganesha*, Cilt: 3.
- Yağmur Şahin, E., (2013), “Jigsaw ve Küme Tekniğinin Yazılı Anlatım Becerilerindeki Başarı ve Tutum üzerine Etkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 28(2), s. 521-534.
- Yakıcı, A. (Ed.), *Türkçe-2 Sözlü Anlatım*, Gazi Kitabevi, (2. Baskı), Ankara 2006.
- Yalçın, S., (2018), “21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 51, Sayı: 1, s. 183-201.
- Yaman, B., “Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Yönelik Akademik Başarıları ve Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı*, Adana 1999.
- Yeşilyurt, E., (2009), “İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri”, *Fırat University Journal of Social Science Dergisi*, Cilt: 19(2), s. 161-178.
- Yılar, R., (2012), “İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarından Jigsaw (II) Tekniğinin Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Tutuma Etkisi”, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), s. 129-140.
- Yıldız, M., (2013), “İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 38, Sayı: 168.

Yücesan Durgunoğlu, A., vd., (1997), “İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı Uygulama ve Değerlendirmesi”, *AÇEV (Anne Çocuk Eğitim Vakfı)*.

### **İnternet Kaynakları**

<http://www.yenibiyoloji.com/goz-ve-gorme-duyusu-gozun-yapisi-tabakalari-kisimlari-gorevleri-3563/>, Erişim tarihi: 19 Ocak 2019.

<https://ekstrembilgi.com/bilim/sozcukleri-nasil-algiliyoruz/attachment/beyin-okuma/>, Erişim tarihi: 20 Ocak 2019.

<http://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/dede-korkut-unesco-insanligin-somut-olmayan-kulturel-mirasi-temsili-listesinde>, Erişim tarihi: 20 Ocak 2019.

<http://kultursanat.kadikoy.bel.tr/tr/kadikoyde-kultur-sanat/teknoloji-bagimlilik-14-2-18>, Erişim tarihi: 20 Ocak 2019.

<http://uis.unesco.org/en/glossary-term/functional-literacy>, Erişim tarihi: 29 Ocak 2019.

[http://pisa.meb.gov.tr/?page\\_id=18](http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18), Erişim tarihi: 01 Şubat 2019.

<https://www.jigsaw.org/pdf/JigsawBasics.pdf>, Erişim tarihi: 08 Şubat 2019.

<https://www.jigsaw.org/#steps>, Erişim tarihi: 08 Şubat 2019.

<https://teachingstrategies662.weebly.com/jigsaw-a-cooperative-learning-strategy.html>, Erişim tarihi: 10 Şubat 2019.

<https://teaching.utoronto.ca/teaching-support/active-learning-adapting-techniques/jigsaw-reading/>, Erişim tarihi: 18 Şubat 2019.

<http://esolonline.tki.org.nz/ESOL-Online/Planning-for-my-students-needs/Resources-for-planning/ESOL-teaching-strategies/Reading/Jigsaw-reading>, Erişim tarihi: 18 Şubat 2019.

<http://www.readingrockets.org/strategies/jigsaw>, Erişim tarihi: 18 Şubat 2019.

<https://odsgm.meb.gov.tr/kurslar/>, Erişim Tarihi: 3 Ocak 2019.

<https://www.mundonoel.com/padres-y-profesores/actividad-lectura-rompecabezas/>, Erişim Tarihi: 14 Mart 2019.

<https://mnliteracy.org/classroomvideos>, Erişim Tarihi: 16 Mart 2019.

<https://smnoropsikiyatri.com/tag/teknoloji-bagimlilik/>, Erişim Tarihi: 25 Mayıs 2019.

<https://tr.depositphotos.com/97718234/stock-illustration-boy-pointing-away.html>, Erişim Tarihi: 13 Mart 2019.

<https://nazliermut.com/2014/12/13/hayatin-icindeki-muzigin-ritmini-yakalamak-2/>, Erişim Tarihi: 13 Mart 2019.

<https://pixabay.com/tr/vectors/megafon-hoparl%C3%B6r-konu%C5%9Fmartart%C4%B1%C5%9Fma-155780/>, Erişim Tarihi: 13 Mart 2019.

<http://www.yenislait.com/materyal/15892-clipart-fidan-diken-cocuklar>, Erişim Tarihi: 13 Mart 2019.


<https://tr.clipartlogo.com/istock/shape-of-tree-with-leafs-and-roots-vector-illustration-1738184.html>, Erişim Tarihi: 13 Mart 2019.

<https://www.freepik.com/free-photos-vectors/tree>, Erişim Tarihi: 13 Mart 2019.

<https://tr.depositphotos.com/15719245/stock-illustration-hand-holding-a-tree-that.html>, Erişim Tarihi: 13 Mart 2019.

## EKLER

### Ek 1. MEB Tarafından Verilen İzin Belgeleri



T.C.  
TEKİRDAĞ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 43996270-44-E.1839110  
Konu : Anket Uygulaması

25/01/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi 08/01/2019 tarih ve  
28814003-302.08.01 sayılı yazısı

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Hande ÇELİK'in Tekirdağ ili Muratlı ilçesine bağlı Talatpaşa Ortaokulu'nda öğrenim gören gönüllü 6. Sınıf Öğrencilerine yönelik "Jigsaw Okuma Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerilerine Etkisi" isteği, ilgi yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu araştırma uygulaması, Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, anketin uygulanmasında bir sakınca görülmediği, yapılacak çalışmalar sonucunda hazırlanacak raporun Müdürlüğümüze gönderilmesinin uygun olacağı bildirilmiştir.

Bu kapsamda onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan anket sorularının eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, okul müdürlerinin koordinesinde ve kontrolünde, gönüllülük esas olmak kaydıyla yukarıda belirtilen söz konusu Öğrencilere yönelik olarak, **Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2017/25 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelgesine göre gerçekleştirilmesi** hususu Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ersan ULUSAN  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:  
-1- İl İnceme Raporu (1 Sayfa)  
-2- Uygulama ölçekleri (10 Sayfa)

OLUR  
25/01/2019

Dr.Abdulla KALKAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres: 199. Yıl Mh. İnci Sk. No:15  
Elektronik Ağ: tekirdag.meb.gov.tr  
e-posta: strateji@elastirne59@meb.gov.tr

Bilgi için: Halusi DİNÇER  
Tel: 0 (282) 261 20 11  
Faks: 0 (282) 261 87 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1775-aa2a-347a-90f6-fb6f kodu ile teyit edilebilir.

"Jigsaw Okuma Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerilerine Etkisi" KONULU  
ARAŞTIRMA UYGULAMASI İNCELEME RAPORU

ARAŞTIRMACI : Hande ÇELİK

KURUM : AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ

Tekirdağ ili Muratlı ilçesine bağlı Talatpaşa Ortaokulu'nda öğrenim gören gönüllü 6. sınıf öğrencilerine yönelik "Jigsaw Okuma Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerilerine Etkisi" konulu araştırma anketinin uygulanmasında bir sakınca olmadığı değerlendirilmiştir. Anket çalışmalarının eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması ve sonuçlarının bir rapor halinde Milli Eğitim Müdürlüğüne gönderilmesi uygun olacaktır.

Bu çerçevede; Araştırma uygulamalarının Milli Eğitim Bakanlığı'nın 22.08.2017 tarih, 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelgeye uygun biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.Genelgeye uyulmadan yapılan çalışmalardan araştırmacı sorumludur.

İNCELEME TARİHİ: 22.01.2019

İNCELEYENLER:

  
Gurcan AYVAZ  
Ar-Ge Birimi

  
R.Serkan GÜRSEL  
Ar-Ge Birimi



Araştırmanın Uygulanacağı Okullar:

Tekirdağ ili Muratlı ilçesine bağlı Talatpaşa Ortaokulu.



## Ek 2. Okuduğunu Anlama Becerileri Akademik Başarı Testi

### Okuduğunu Anlama Becerileri Akademik Başarı Testi

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda okuduğunu anlamaya dayalı 20 tane soru yer almaktadır. Soruları dikkatlice okuyarak her soru için yalnızca bir şıkkı cevap olarak işaretleyiniz. Sınav süresi 40 dakikadır. Başarılar dilerim.

**Hande Çelik**

“Günlük yaşam içinde çok büyük bir sır vardır. Herkesin bunda bir payı bulunur ve herkes onu bilir ama pek az kimse bu konuya kafa yorar. Çoğu kimse onu olduğu gibi benimser ve ona asla şaşmaz. Bu büyük sır, zamandır.

Onu ölçmek için saatler ve takvimler yapılmıştır ama bunlar hiçbir şey ifade etmez. Herkes çok iyi bilir ki bir saatlik süre, insana ömür kadar uzun gelirken bazen de göz açıp kapayıncaya kadar geçip gider. Zamanın bu garip kısalığı, uzunluğu; o saat içinde yaşanan olaylara bağlıdır. Çünkü zaman, yaşamın kendisidir. Ve yaşamın yeri yürektir.”

**Michael ENDE**

**(Momo’dan alınmıştır.)**

- Aşağıda verilen ilk beş (5) soruyu yukarıdaki metne göre cevaplandırınız.

**1. Metinde bahsedilen büyük sır nedir?**

A) yaşam      B) yürek      C) ömür      D) zaman

**2. Metinde altı çizili olarak verilen “kafa yormak” ifadesiyle anlatılmak istenen nedir?**

A) Uygun zamanı beklemek      B) Bir konuyla ilgili çokça düşünmek  
C) Vakit geçirmek      D) Zaman kazanmak

3. Metne göre; “Çünkü zaman, yaşamın kendisidir.” ifadesiyle anlatılmak istenen düşünce aşağıdakilerden hangisi olamaz?

- A) Zamanın uzunluğu ya da kısalığı günlük hayatta yaşadığımız olaylara bağlıdır.
- B) Yaşamını iyi yönetebilenler zamanlarını da iyi yönetirler.
- C) Zaman, bütün insanlar için aynı süreyi ifade eder.
- D) Zaman herkes tarafından farklı algılanır.

4. Aşağıdaki özdeyişlerden hangisi yukarıdaki metnin ana fikri olabilir?

- A) “Zamanın, kime dost kime düşman olacağı bilinmez.” (Shakespeare)
- B) “Zaman, kolay elde edilen ve ucuz olan şeyleri siler.” (Roy Chanson)
- C) “Zamanı öldürmek en pahalı harcamadır.” (Balzac)
- D) “Hayatınızı seviyorsanız zamanınızı boşa harcamayınız, çünkü zaman hayatın kendisidir.” (Benjamin Franklin)

5. Bu metinle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Olay örgüsü vardır.
- B) Kişiden kişiye göre değişebilecek ifadeler kullanılmıştır.
- C) Düşüncenin yönünü değiştiren sözcükler kullanılmıştır.
- D) Zıt anlamlı sözcükler bir arada kullanılmıştır.

“Derviş, servinin altına oturdu. Kuşağından neyini çıkardı. Üflemeye başladı. Neyin deliklerinden ağaçlar fırladı havaya, sanki ağaçlar neyin içindeydi de derviş üfledikçe dışarı fırlıyorlardı. Neyin deliklerinden dağlar, dereler, yollar fırladı havaya. Neyin derinliklerinden havaya fırlayan ağaçlar, dağlar, dereler, yollar; dünyanın öbür ucunda dağsız, deresiz, yolsuz, ağaçsız bir çöle düştü. Çölde dağlar, ağaçlar yükseldi; dereler aktı, yollar uzandı. Buraya Ney ülkesi denildi.”

**Nâzım Hikmet RAN**

(Sevdalı Bulut Masalı’ndan alınmıştır.)

• 6, 7 ve 8. soruları yukarıdaki metne göre cevaplandırınız.

6. Metinde aşağıdaki unsurlardan hangisi yoktur?

- A) kişi
- B) olay
- C) zaman
- D) yer

7. Aşağıdakilerden hangisi dervişin neyinden havaya fırlayan varlıklardan biri değildir?

- A) köprü      B) ağaç      C) dere      D) yol

8. Derviş'in neyinden fırlayan ağaçlar, dağlar, dereler, yollar nereye düşmüştür?

- A) servinin altına    B) ağaçsız bir çöle    C) boş bir ovaya    D) dervişin evine

### BU VATAN KİMİN?

Bu vatan, toprağın kara bağrında,  
Sıradağlar gibi duranlarıdır.  
Bir tarih boyunca onun uğrunda,  
Kendini tarihe verenlerindir...

Tutuşup, kül olan ocaklarından,  
Şahlanıp kan akan ırmaklarından,  
Hudutlarda gaza bayraklarından  
Alnına ışıklar vuranlarıdır...

Ardına bakmadan yollara düşen,  
Şimşek gibi çakan, sel gibi coşan,  
Huduttan hududa yol bulup koşan,  
Cepheden cepheyi soranlarıdır...

İleri atılıp sellercesine,  
Göğsünden vurulup tam ercesine,  
Bir gül bahçesine girercesine,  
Şu kara toprağa girenlerindir...

Tarihin dilinden düşmez bu destan,  
Nehirler gazidir, dağlar kahraman.  
Her taşı yakut olan bu vatan  
Can verme sırrına erenlerindir...

Gökyay'ım ne yazsan ziyade değil,  
Bu sevgi bir kuru ifade değil,  
Sencileyin hasmı rüyada değil,  
Topun namlusundan  
görenlerindir...

**Orhan Şaik GÖKYAY**

9. Şiirin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) yaşama sevinci    B) memleket özlemi    C) yalnızlık    D) kahramanlık

10. Şiirin ilk dördlüğünde yer alan; “Bu vatan, toprağın kara bağrında, sıra dağlar gibi duranlarıdır.” ifadesiyle kimler anlatılmak istenmiştir?

- A) düşmanlar    B) şehit askerlerimiz    C) öğretmenler    D) şairler

**11. Şiirde altı çizili olarak verilen ifadeyle ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?**

- A) Bir durum olduğundan büyük gösterilerek abartma yapılmıştır.
- B) Nehirler ve dağlar konuşturulmuştur.
- C) Nehirlere ve dağlara insana ait özellikler yüklenmiştir.
- D) Karşıt (zıt) kavramlar bir arada kullanılmıştır.

**12. Bu metinde aşağıdaki duygulardan hangisi yoktur?**

- A) korku
- B) gurur
- C) cesaret
- D) sevgi

**13. Bu şiirden hareketle şiirin yazarı ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**

- A) Vatansever biridir.
- B) Vatanın sahipsiz olduğunu düşünmektedir.
- C) Geçmişiyile gurur duymaktadır.
- D) Şehit ve gazilere değer vermektedir.

**14.** “Lisemiz, bu yıl da geleneksel ayran gününü nisanın son haftasında gerçekleştirdi. Etkinliğe yeni mezunların yanı sıra eski mezunların da yoğun olarak katılım sağladığı gözlemlendi. İkinci sırada konuşma yapan okul başkanı, böyle bir etkinliğin içinde yer aldıkları için son derece heyecanlı olduklarını dile getirdi.”

**Yukarıdaki paragraftan hareketle yapılan aşağıdaki çıkarımlardan hangisi yanlıştır?**

- A) Ayran günü etkinliği daha önce de yapılmıştır.
- B) Etkinliğe hem yeni hem de eski mezunlardan katılanlar olmuştur.
- C) Okul başkanından önce başka biri konuşma yapmıştır.
- D) Ayran günü etkinliği, her sene heyecanlı geçmiştir.

“Dede Korkut Kitabı, Oğuz Türklerinin bugün Türkiye, Azerbaycan ve Kazakistan’ı kapsayan geniş bir coğrafyada egemenlik kurduğu dönemlerden kalma hikâyelerin 15-16. yüzyılda yazıya geçirilmesiyle oluşmuş bir derlemedir. Eski Türk edebiyatı eserlerinin en iyi örneklerinden biridir ve içindeki atasözü, deyim, ağıt ve benzeri sözlü gelenek ürünlerinin yanı sıra eski Türk gelenekleri ve inanışları bakımından da zengin bir kaynaktır.

Kitapta on iki hikâyeye ve bu hikâyelere ilişkin on üç şarkı var. Bunlardan en bilinenleri “Deli Dumrul”, “Boğaç Han”, “Basat’ın Tepegöz’ü Öldürmesi” ve “Kanturalı” hikâyeleridir. Destandan halk hikâyesine geçiş dönemini gösterdiği için halk edebiyatı bakımından da önemlidir. Hikâyeye ve şarkıları bir arada bulundurmasının yanı sıra hikâyelerin şiirimsi bir şekilde anlatılması da eseri öne çıkaran özelliklerdendir. Kahramanlıklar ve efsanevi unsurların karıştığı gündelik olayların anlatıldığı hikâyelerde Dede Korkut bilge kişi olarak ortaya çıkarak kurguya katkıda bulunur.”

- **15, 16 ve 17. soruları yukarıdaki metne göre cevaplandırınız.**

**15. Dede Korkut Kitabı’nın halk edebiyatı için önemli olmasının sebebi nedir?**

- A) Kitabın içinde on iki hikâyeye bulunması
- B) Dede Korkut’un bilge bir kişi olması
- C) Destan ile halk hikâyesi arasındaki geçiş dönemini göstermesi
- D) Şiire benzeyen bir anlatımının olması

**16. Aşağıdakilerden hangisi Dede Korkut Kitabı’nda yer alan ürünlerden biri değildir?**

- A) roman      B) atasözü      C) deyim      D) Türk gelenekleri

**17. Metinde anlatılanlara göre Dede Korkut Kitabı’yla ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**

- A) Geçmişten bugüne kültürel özelliklerimizi yansıtır.
- B) Tüm dünya tarafından bilinmektedir.
- C) Kahramanlık hikâyelerine efsaneler de karışmıştır.
- D) Eski Türk edebiyatı eserlerinin iyi bir örneğidir.

18. Anıl, Beren, Can, Deniz ve Enis adlı kişiler Çanakkale ve Muğla şehirlerine gitmişlerdir. Bu kişilerin gittikleri şehirlerle ilgili şunlar bilinmektedir.

- Her kişi yalnızca bir şehre gitmiştir.
- Üç kişi Çanakkale'ye gitmiştir.
- Can ve Deniz aynı şehre gitmiştir.
- Beren ve Enis'in gittiği şehirler farklıdır.

**Buna göre aşağıdaki kişilerden hangisi kesinlikle Muğla'ya gitmiştir?**

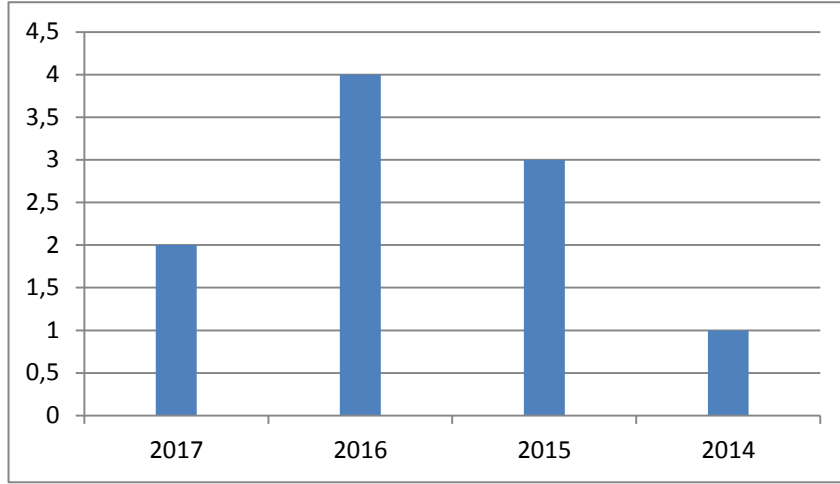
- A) Can
- B) Deniz
- C) Beren
- D) Anıl



(Görsel Kaynak: <https://smnoropsikiyatri.com/tag/teknoloji-bagimliliği/>)

19. Yukarıdaki görselle ilgili aşağıdaki çıkarımlardan hangisi yapılabilir?

- A) Teknolojik aletleri bilinçsiz kullanmak bizi bağımlı yapar.
- B) Farklı teknolojik aygıtları kullanabilmek önemlidir.
- C) En fazla vakit geçirdiğimiz teknolojik cihaz dizüstü bilgisayardır.
- D) Teknoloji, sağlıklı bir yaşam sürmemizi sağlar.



20. Yukarıdaki grafikte Türkiye’de yaşayan bir kişinin yıllara göre sinemaya gitme sayısı gösterilmiştir. Bu sonuçlara göre aşağıdaki yorumlardan hangisi yapılamaz?

- A) 2014 yılında sinemaya sadece bir kez gidilmiştir.
- B) 2016 yılı sinemaya en çok gidilen yıldır.
- C) 2016’da sinema salonu sayısı artmıştır.
- D) 2017 ve 2014 yıllarının veri toplamıyla 2015 yılındaki veri birbirine eşittir.

### Ek 3. Kişisel Bilgiler Formu

Sevgili öğrenciler,

Elinizdeki form, bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Aşağıda verilen soruları dikkatlice okuyarak cevaplandırınız.

Teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz: .....

2. Doğum yeriniz: .....

3. Yaşınız: .....

4. Babanız hayatta mı? ( ) Evet ( ) Hayır

5. Anneniz hayatta mı? ( ) Evet ( ) Hayır

6. Siz de dâhil olmak üzere kaç kardeşsiniz? .....

7. Kendinize ait odanız var mı? ( ) Evet ( ) Hayır

8. Annenizin öğrenim durumu:

( ) Okula gitmedi ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise mezunu ( ) Yüksekokul/Üniversite ( ) Lisansüstü/Doktora

9. Babanızın öğrenim durumu:

( ) Okula gitmedi ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise mezunu ( ) Yüksekokul/Üniversite ( ) Yüksek Lisans/Doktora

10. Annenizin mesleği: .....

11. Babanızın mesleği: .....

12. Ailenizin maddi durumu:

( ) Düşük (1500-2500 TL) ( ) Orta (2500-3500 TL) ( ) Yüksek (3500 TL ve fazlası)



**13. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri okurken bugüne kadar hangi yöntem ve teknikleri kullandınız? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)**

- Sesli Okuma                       Eleştirel Okuma                       Göz Atarak Okuma  
 Sessiz Okuma                       Özetleyerek Okuma                       Not Alarak Okuma  
 İşaretleyerek Okuma                       Tahmin Ederek Okuma                       Grup Olarak Okuma  
 Soru Sorarak Okuma                       Söz Korosu                       Okuma Tiyatrosu  
 Ezberleme                       Tartışarak Okuma                       Hızlı Okuma

**14. Okulda geçirdiğiniz zamanın dışında okuma çalışması yaparken farklı yöntem ve tekniklerden yararlanır mısınız?**

- Evet                       Hayır

**15. Daha önce, işbirlikli okuma tekniklerinden biri olan jigsaw okuma tekniğini kullandınız mı?**

- Evet                       Hayır

#### Ek 4. “Birlikte” İsimli Şiir

### BİRLİKTE

Her insan, başka insanlarla mutludur.

Her ulus, başka uluslarla...

Mutluluk, birlikte yenilen bir meyve.

Birbirinden irak görünsek de

Güneşimiz ve ayımız birdir,

Üzüncümüz, sevincimiz bir.

Kişi var olamaz tekte.

Her kadın, başka kadınlarla güzeldir.

Her ağaç, başka ağaçlarla...

Yokuş çık, bayır in.

Neresinde olursan ol yaşamın,

Her mevsim, başka mevsimlerle güzeldir.

Yalnızsın, bakarsın ki acıdan

Burkula burkula uyuşmuş için.

Sevmeyi, seilmeyi boşlar olmuşsun.

Sonra umulmadık bir sancıdan

Bir güneş doğmuş yüreğinde.

Geliyor ışıktan ordularla.

Her ezgi, başka ezgilerle güzeldir.

Her şiir, başka şiirlerle...

Sen öyle söylersin, ben böyle...

Bir bütünü oluşturumuyor muyuz

Başka başka ses versek de?

**Mehmet SALİHOĞLU**

## Ek 5. “Geri Kazanım” İsimli Makale

### GERİ KAZANIM


Hepimiz her gün, birçok şeyi çöpe atarız. Bir kez çöp kutusuna attıktan sonra bu nesnelere bir daha hiç aklımıza gelmez. Biz insanlar, hiç görmediğimiz çöpler de üretiriz ya da bunların üretilmesinde rol oynarız. Bunlar, satın aldığımız, tükettiğimiz malların üretim sürecinde oluşan atıklardır. Üretimde kullanılan enerjiyi sağlamak için yakılan katı yakıtların külleri, ürünleri bir yerden bir yere taşımak için kullanılan yakıtların atıkları, hammadde sağlamak için açılan maden ocaklarının atıkları, üretim sırasında fabrikalardan çıkan atıklar... Bir de evlerimizin, işyerlerinin, devlet kurumlarının, okul, hastane gibi kurumların çöpleri var. Günümüzde, kentlerde ve diğer yerleşim yerlerinde evlerden, işyerlerinden, mağazalardan her gün düzenli olarak toplanan çöpler, genellikle kent dışında bulunan çöplüklere taşınıyor. Kâğıtlardan yemek artıklarına, paketlenen malzemelerinden boyalar ve deterjanlar gibi zehirli maddelere kadar çöp alanlarında biriktirilen çöpler, alınan tüm önlemlere karşın hem insanların hem de başka canlıların sağlığı açısından önemli tehlikeler doğurabiliyor. Bu nedenle dünyanın dört bir yanında insanlar çöplerin ve çöp alanlarının düzenlenmesi konusunda yeni yaklaşımlar geliştiriyorlar.

Zehirli atıklardan oluşan çöpler de sorunun bir parçası. Zehirli atıklardan oluşan çöpler, insanlar, hayvanlar, bitkiler, kısacası tüm canlılar ve onların yaşam alanları açısından birçok tehlike doğurur. Bu maddelerin verdiği zararların etkileri kimi zaman uzun yıllar sonra ortaya çıkabilir. Zararlı atıklar yalnızca fabrikalar gibi üretim tesislerinden çıkmaz. Araba tamirhaneleri, fotoğraf stüdyoları, kuru temizlemeciler gibi birçok yerde, çevreye büyük zararlar veren kimi malzemeler kullanılır. Piller, böcek ilaçları, boyalar, temizlik malzemeleri gibi evlerde kullanılan başka ürünler de zehirli maddeler içerir. Bu ürünler bittiğinde ya da işe yaramaz duruma geldiğinde, genellikle onları öteki atıklarla birlikte çöpe atarız. Oysa çöp alanlarındaki zararlı atıkların ötekilerden ayrı bir yerde saklanması gerekir. Bize düşense öncelikle bu tür çöpleri azaltmak olabilir.

İşe savurganlığı önleyerek başlayabiliriz. Örneğin, artık işimize yaramayan boyaları çöpe atmak yerine, bunlara gereksinim duyan bir komşumuza ya da bir arkadaşımıza verebiliriz. Pil kullanmamız gerekiyorsa doldurularak tekrar tekrar kullanılabilen pilleri tercih edebiliriz. Temizlik malzemeleri ve boyalar gibi ürünlerin çevreye daha az zarar veren çeşitleri de piyasada satılmaktadır. Akıllı seçimler yapan bir tüketici olarak bu ürünleri araştırıp bulabilir, onları kullanabiliriz. Alışveriş yaparken ürünlerin etiketlerini okumak, bu konuda doğru kararı vermemize yardımcı olacaktır. Atıkları azaltma, yeniden kullanılması mümkün olan her türlü malzemeyi yeniden kullanma ve geri kazanım yoluyla hammaddeye

dönüştürme bu çabalardan bazıları. Günlük yaşamda kullandığımız her türlü malzemenin doğadan geldiği düşünülürse bu, yerinde bir yaklaşımdır. Çünkü doğal kaynaklar, doğanın kendisini yenilemesine süre tanımayacak kadar hızlı tüketiliyor.

Ormanlık alanların gün geçtikçe küçüldüğünü, fosil yakıtların ve madenlerin azaldığını, çevrenin hızla kirlendiğini hepimiz biliyoruz. Bildiğimiz bir şey daha var: O da çeşitli konulardaki bilgi birikimimizi, bu durumu en azından yavaşlatmak amacıyla kullanabileceğimiz. Geri kazanım, aslında yüzyıllardır uygulanan bir yöntem. Ancak toplumların geri kazanımın yararı ve gerekliliği konusunda bilinçlenmesi, 1970 yılında olmuş. O yıl ilk kez düzenlenen Dünya Günü kutlamaları, insanların dikkatlerini bu konuya çevirmelerini sağlamış. 1980'li yıllarda sanayileşmiş ülkelerde çöp alanları kentlerin gereksinimlerini karşılayamamaya başlamış. İnsanlar, çöplerin depolanması konusunda yeni yöntemler aramaya başlamışlar. Böylece geri kazanım uygulamalarına yönelenlerin sayısı artmış. Bugün dünya üzerindeki kentlerin büyük çoğunluğunda çöplerin en azından bir bölümü geri kazanım yoluyla yeniden kullanılıyor. Geri kazanımla elde edilen hammaddeler, genellikle yine aynı ürünün üretilmesinde kullanılıyor. Örneğin, eski cam kaplardan, yenileri üretiliyor. Atık kâğıtlardan tekrar kâğıt üretiliyor. Çelik gibi bazı malzemelerse geri kazanım yoluyla birçok farklı ürünün üretilmesinde kullanılabilir. Geri kazanım yoluyla yeniden yararlanılabilecek malzemeler yalnızca bunlar değil elbette. Kimi yerlerde insanlar, motoryağı, eski buzdolapları, çamaşır makineleri ve eski araba lastikleri gibi eşyaları da geri kazanım yoluyla yeniden kullanıyorlar.

Geri kazanımla en çok kullanılan malzemeler, alüminyum, plastik, kâğıt ve camdır. Satın aldığımız bazı ürünlerin üzerinde şöyle bir işaret görürüz:  Bu işaretin ne anlama geldiğini hiç merak etmiş miydiniz? Bu işaret, geri kazanım halkasının simgesidir. Üzerinde bu işaret bulunan ürünleri satın alınca geri kazanım halkasına siz de katkıda bulunmuş olursunuz.

Geri kazanımın ilk aşaması, dönüştürülecek malzemelerin toplanmasıdır. Geri kazanım halkasının ilk oku bunu simgeler. Evlerden, geri kazanım kumbaralarından, işyerlerinden, çeşitli kurumlardan toplanan malzemeler, türlerine göre gruplandırılarak geri kazanım tesislerine götürülür. Buradan da yeni ürünlere dönüştürülecekleri fabrikalara... Yeniden üretim, geri kazanım işaretinin ikinci okuyla gösterilir. Üçüncü ok, bu ürünün tüketilmesini simgeler. Halkanın tamamlanması için bu malzemelerin de kullanıldıktan sonra geri kazanılarak yeni ürünlere dönüştürülmesi gerekir.

**Ash ZÜLÂL**

## Ek 6. “Ömür Törpüsü” İsimli Öykü

### ÖMÜR TÖRPÜSÜ

Küçük bir kasabada yaşadı Hasan Bey. Hava temiz, su temiz, ekmek temiz... Çocuklarını okuttu, evlendirdi ve karısıyla yalnız kaldılar.

Emekli maaşını alınca karısı Fatma Hanım “İlle de büyükşehir...” diye tutturdu. Evi satıp büyükşehirde ev almaya kalktılar. Aradılar, taradılar koca İzmir’de bir ev aldılar.

Kaçan treni yakalamak istercesine apar topar büyükşehirdeki evlerine taşındılar. Eşyalarını değiştirdiler, perdelerini yenilediler. Velhasıl, büyükşehir neyi gerektiriyorsa hepsini yaptılar.

Önceleri araba sesleri, kuş sesleri kadar hoş geldi. Kalabalıklar, karıncalar kadar eğlenceli görünüyordu. Üç dört ay hiçbir şeyi aramadılar. Ne bahçelerini ne komşularını ne sakin sokaklarını...

Ne olduysa bundan sonra oldu. Hasan Bey’le Fatma Hanım’a bir durgunluk çöktü. İştahları yoktu. Yemek yiyemiyorlardı. Araba sesleri, artık sinirlerine dokunmaya başlamıştı. Geceleri, korna sesinden uyuyamıyorlardı.

Fatma Hanım oflamaya, Hasan Bey derin derin düşünmeye başladı. Sokağa çıksalar bir “Selamünaleyküm” diyen, bir hâl hatır soran olmuyordu. Alışverişe gitseler yüzlerce insan kollarına, omuzlarına çarpıyor; bunca yakınlığa rağmen yine de onlara yaklaşamıyorlardı.

Hasan Bey’in kafası karışıyordu, akıl sır erdiremiyordu. Bir sürü insan... Kıyamet gibi... Nasıl kalabalık? Otobüslerde, kuyruklarda, mağazalarda ha bire birbirine çarpan, öne geçen, arkada kalan yüzlerce insan... Nasıl olur da birbirlerine bu kadar uzak olurlar?

Neresinden bakılırsa bakılsın, Hasan Bey için iç ferahlatıcı hiçbir şey yoktu. Ömür törpüsüydü büyükşehir. İnsanların hayatlarından bezmesi için yine insanlar tarafından icat edilmiş bir törpü. Her gün, kendisinden bir şeyler alıp götürüyor, ne yapacağını bilemez hâlde çabalayıp duruyordu.

Otobüs kuyruğunda ilerlerken “Kasabama gideceğim. Evimi satmasaydım keşke! Ama olsun, başka bir ev kiralarım.” diye düşündü. Sevindi böyle bir karara vardığı için. Yüzü pembeleşti, dudakları kımıldadı. Fatma Hanım’a vereceği bu sevinçli haberi düşünüyordu.

Fatma Hanım istememiş miydi buralara gelmeyi, “İlle de büyükşehir...” diye tutturmamış mıydı? Gitmemek için bir sürü bahane bulurdu.

Soğuk soğuk terledi Hasan Bey karısının söyleyeceklerini düşünürken. Kendince cevapladı: "Büyükşehirde kötü de olsa bir laf eden oldu mu? Hastalansan, ölsen gitsen cenazeni kaldırarak bulunmaz. Olsun, yapamadılar desinler, sefa süremediler desinler. Sefa sürmenin beklemekten bel bükme olduğunu bilmezler." Böyle diyecekti karısına. Onu razı edecekti.

Düşüne düşünce apartmanlarının sokağına girdi. Şaşırdı. Biraz önce otobüs kuyruğunda değil miydi? Karısı kıyma alıp gelmesini söylemiş, bunun için de sıraya girmişti. "Neyse, bu akşam başka bir yemek yiyeriz." dedi.

Verdiği kararın ciddiyetiyle, ceketin yakalarını tutup düzeltti. Genizden, sesinin tonunu akortladı ve zili çaldı. Fatma Hanım yorgun argın kapıyı açtı. Hasan Bey şaşırdı. Bütün eşyalar toplanmış, perdeler indirilmişti.

Fatma Hanım, "Artık canıma tak etti Hasan Bey, bıktım. Kapalı bir kutu içinde kalmış garip böceğe döndüm. Ben memleketime gidiyorum. Geliyorsan gel, gelmiyorsan ömrünü törpüle burada."

Hasan Bey, dili tutulmuş gibi bir şeyler kekeleydi ve Fatma Hanım'ın boynuna atıldı. Gözlerinden yaşlar akıyordu ikisinin de ve hiç bu kadar birbirlerine sıkı sarılmamışlardı.

**Ayşe İLKER**

## Ek 7. “Değerlere Uymada Üç Hata” İsimli Makale

### DEĞERLERE UYMADA ÜÇ HATA

#### Değerler

Toplumsal değerler insan yaşamının önemli bir yanını oluşturur. Bir değer, belirli bir insan davranışının veya yaşam amacının bir diğerinden daha üstün olduğu yönündeki tutarlı ve derin inançtır.

Değerler, toplumdan topluma ve zaman içinde değişir. Toplumlar, değerleri doğrultusunda bazı davranışların sergilenmesini takdirle karşılar. Örneğin sadakat, sevgi, cesaret, dostluk, temizlik, saygı, dürüstlük, nezaket ve benzerleri önem verilen toplumsal değerlerdir.

#### Değerlere Uymada Üç Hata

Sokakta herhangi bir insana, toplumun değerlerine önem verip vermediğini sorarsanız hiç duraksamadan önem verdiğini söyler. Hepimiz değerlere teorik olarak çok önem veririz ama pratikte sürekli olarak değerleri çığneriz.

Değerlere uymada, kanıksamış olduğumuz üç temel hata vardır:

1. Ortamına göre değerlere uyarız.
2. Keyfimizin, moralimizin iyi olup olmamasına göre değerlere uyarız.
3. Karşımızdaki kişiye göre değerlere uyarız.

Şimdi bu üç hatayı açıklamaya çalışalım.

#### **Birinci Hata: Ortama Göre Değerlere Uymak**

Bazı toplumsal değerlere bazı ortamlarda uyar bazı ortamlarda uymayız. Örneğin trafik polisinin yanındaki kırmızı ışıkta dururuz, polis yoksa aynı kırmızı ışıkta durmayız. Bu, değerlere uyma konusundaki birinci hatadır. Bu tür hatalar, değerleri içselleştirmedığımız için ortaya çıkar. Bir değeri gerçekten benimseyenler, her ortamda, her durumda o değere uygun davranırlar.

“Temizlik”, değerlerimizden birisi olarak kabul edilebilir. Bu değere, ne yazık ki toplumun en azından bir bölümü ortamına göre uyuyor. Örneğin hiç kimse evindeki halıya, koridora tükürmez, elindeki kâğıdı atmaz. Ama sokağa tüküren ve elindeki kâğıdı atan çok kişi görüyorum. Ortama göre davranıyoruz.

(...)

Belirli bir değere niçin uymadığımızı açıklamaya çalışırken “Ama...” diye başlayan mazeret cümleleri kurduğumuz zaman, bu tavrımız, söz konusu değeri yürekten benimsemediğimiz anlamına gelir. Bir değeri yürekten benimseyen kişi, o değere ortamına göre uymaz, başkalarına bakarak uymaz, ne olursa olsun uyar.

(...)

Eğer bir toplumsal değeri yürekten benimsemişsek, içselleştirmişsek, başkalarının ne yaptığına bakmadan, ortama göre davranmadan uyarız o değere.

(...)

### **İkinci Hata: Keyfimize Göre Davranmak**

Yaygın bir tavır vardır. Canımız sıkılıyorsa, keyfimiz yoksa çevremize ters davranırız, aksilik ederiz. Böyle davranmak bize gayet doğal gelir. İş yerinde canımız sıkılmışsa ev halkına sinirli davranırız, trafikte canımız sıkılmışsa iş yerinde çevremizdekilere öfkeleniriz. Kısacası, herhangi bir nedenden ötürü keyfimiz kaçmışsa, moralimiz bozmuşsa çevremize öfkeli davranırız, zaman zaman saygısızlık ederiz. Oysa böyle davranmak zorunda değiliz. Keyfimiz var veya yok, çevremizdekilere saygılı davranabiliriz, davranmalıyız.

(...)

### **Üçüncü Hata: Karşımızdaki Kişiye Göre Değerlere Uymak**

Bazı değerlere uyup uymama konusunda ölçütümüz, karşımızdaki kişidir. Örneğin fiziksel açıdan ve statü açısından bizden güçlü kişilere saygılı davranırız. Güçlü bulmadığımız kişiler karşısında ise saygılı davranmayız, davranışlarımızı kontrol etme ihtiyacı duymayız. Oysa renkleri, cinsiyetleri, yaşları, statüleri ne olursa olsun, tüm insanların onurları eşittir. Bu yüzden ayırım gözetmeden hepsine saygılı davranmalıyız.

**Üstün DÖKMEN**



## Ek 8. E-posta Metni

Merhaba Sevgili Öğrenciler,

Dünya üzerindeki ormanların her yıl giderek azalması ve yeşil alanlarımızın kaybolması en büyük sorunlarımızdan biri. Günlük yaşamdaki ihtiyaçlarımızı karşılayabilmek ya da konut ve sanayi yapılarına yer açmak için hem ülkemizde hem de dünyada birçok ağacın yaşamına son veriyoruz. Ne yazık ki her bir ağaç, kendisiyle beraber bizim yaşam kaynağımız olan oksijenin bir bölümünü de beraberinde götürüyor. Temiz hava ve az oksijen de tüm insanlığın yaşamını ciddi anlamda tehdit ediyor.

Orman kayıplarının neden olduğu bir başka ciddi sorun da erozyondur. Erozyon, verimli toprakların aşınması ve kullanılamaz hâle dönüşmesi demektir. Sabah kahvaltısında, öğle ve akşam yemeklerinde keyifle tükettiğiniz besin maddelerinin birçoğu verimli toprakların varlığı sayesinde bize ulaşır. Çiftçilerin alın teriyle işlediği tarlalar, hasat zamanı bize zengin bir beslenme içeriği sunar. Ama maalesef bu verimli topraklar da günden güne azalıp yok olmakta. Dolayısıyla insanlar, ilerleyen yıllarda açlık sorunuyla da karşı karşıya!

Hem ülkemizde hem de dünyada, orman kayıplarına dur demek ya da kaybedilen her ağaç için yenisini dikmek mümkün değil midir? Bizce mümkündür! Ham madde olarak ağaçları daha az kullanmak, kesilen her ağaç yerine daha fazlasını dikmek, sanayi kuruluşlarını ormanlık alanlardan uzaklaştırmak imkânsız değildir. İşte bu konuda sizin desteğinize ihtiyacım var!


Değerli çocuklar, sizden tüm insanlar adına bir ricam var! Bizim ve gelecek nesillerin daha güzel bir dünyada yaşayabilmesi için sizlerden insanları, ormanlar konusunda bilinçlendirebilecek bir çalışma yapmanızı istiyorum. Bu çalışma, bir afiş ya da sunum olabilir. Yaratıcılığımıza ve doğa sevginize güveniyor, çalışmalarınızı bir an önce bana ulaştırmanızı rica ediyorum.

İyi çalışmalar...

## Ek 9. Öğrencilerin Çalışmalarından Örnekler

| 4. Bölüm                                |   |
|---|---|
| 4. Bölümün ana fikri nedir?             | Tüm insanlara eşit davranmalıyız.                   |
| 4. Bölümün yardımcı fikirleri nelerdir? | Dil, din, fikir gibi şeyler insanları bölmemelidir. |

❖ "Değer" kavramının zihninizde uyandırdığı sözcükleri aşağıdaki şeklin içine yazınız.



Dürüstlük, güven, yardımlaşma, paylaşma, vatan sevgisi, doğa sevgisi, Atatürk, bayrak...

Ömür Törpüsü isimli öyküden yola çıkarak büyüşehirde yaşamının güçlü ve güçsüz yönleriyle fırsatlar sunan ve tehditler oluşturan yanlarını aşağıdaki alanlara yazınız.

|   |   |
|---|---|
| <b>Güçlü Yönleri</b><br>Yalnızlık olmaz.<br>Konsu, mas gibi etkinlikler olur.   | <b>Zayıf Yönleri</b><br>Komsuluk yoktur.<br>Destekler azdır.  |
| <b>Fırsatları</b><br>İş imkanları.<br>Okul, hastane, spor salonu gibi imkanlar. | <b>Tehditleri</b><br>Hava kirliliği sağlığı<br>muru bozar.<br>Kırıklık gibi sorunlar<br>çok fazladır. |

**2. Paragraf**

|   |   |
|---|---|
| Paragrafın ana fikri nedir?             | Geri dönüşüm, dünyamızın uzun yıllar daha temiz olmasını sağlar.  |
| Paragrafın yardımcı fikirleri nelerdir? | <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Atık maddeler doğada kendiliğinden yok olmaz.</li> <li>★ Geri dönüşüm herkes için sorumluluk nedenidir.</li> </ul> |

✦ Paragrafın anlam bütünlüğünü sağlayan ve konuyu destekleyen üç tane anahtar kelime yazınız.

Atık      İnsan      Bilinçli olmak

Grup İsmi: Atacan Besli

Metni grup arkadaşlarınızla birlikte okuyup tartışınız. Bu tartışmanın ardından aldığınız ortak kararlara göre aşağıdaki tabloda boş bırakılan yerleri doldurunuz.

Metnin Adı: Birlikte

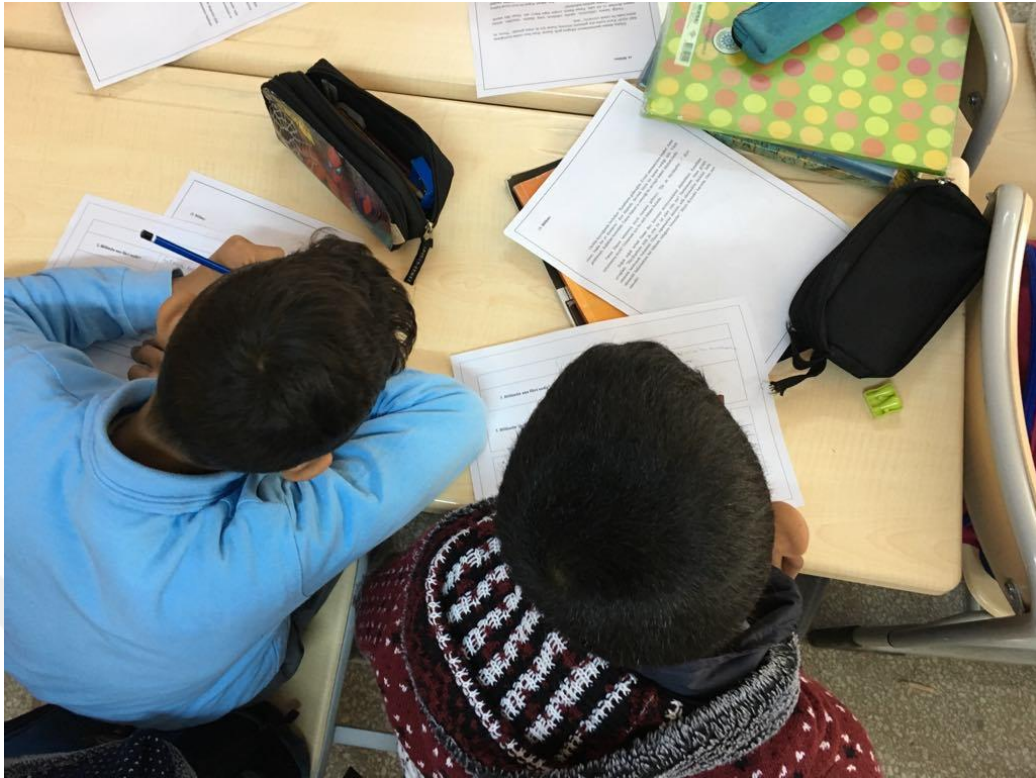
|                                    | 1. Bölüm   |
|------------------------------------|--|
| <b>Ana Duygu</b>                   | Beraberlik   |
| <b>Yardımcı Duygular</b>           | Kardeşlik, insan sevgisi                           |
| <b>Konu</b>                        | Birlikte Yaşamın Önemi                             |
| <b>Bölümle İlgili Diğer Notlar</b> | Şiirin ilk bölümünde mutluluk meyveye benzetilmiş. |

## Ek 10. Uygulama Sürecinden Fotoğraflar

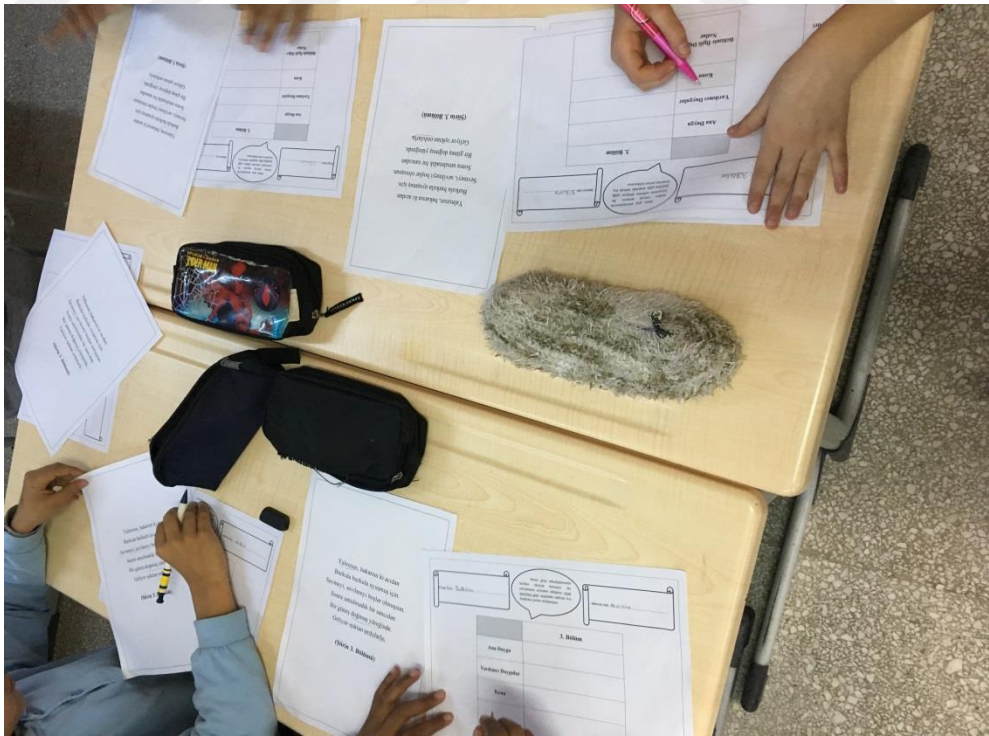












## Ek 11. Öz Geçmiş Formu

| Kişisel Bilgiler               |   |
|--------------------------------|---|
| Adı Soyadı                     | Hande ÇELİK   |
| Doğum Yeri ve Tarihi           | 28/04/1992<br>Lüleburgaz/Kırklareli   |
| Eğitim Durumu                  |   |
| Lisans Öğrenimi                | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü  |
| Y. Lisans Öğrenimi             | Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,<br>Yüksek Lisans Öğrencisi   |
| Bildiği Yabancı Diller         | İngilizce   |
| Bilimsel Faaliyetleri          | <ul style="list-style-type: none"><li>- Akçay, A. ve Çelik, H., (2017), “Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin E-Posta Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma”, <i>Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi</i>, (35), s. 184-197.</li><li>- Akif, A. ve Çelik, H., (2016), “Divan-ı Hikmet’te Türkçe Eğitiminde Kullanılabilecek Değerler”, <i>Turkish Studies</i>, 11(3), s. 169-184.</li><li>- Akçay, A. ve Çelik, H., “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Mobil Uygulamalar: Google Play Yazılımları”, <i>VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi</i>, 5-8 Mayıs 2016, Çanakkale.</li><li>- Akçay, A. ve Çelik, H., “Yabancılara Türkçe Öğretmek Amacıyla Hazırlanan Web Sitelerinin İncelenmesi”, <i>VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi</i>, 5-8 Mayıs 2016, Çanakkale.</li></ul> |
| İş Deneyimi                    |   |
| Stajlar                        | Çanakkale/Merkez Cevatpaşa Ortaokulu<br>Çanakkale/Merkez Cumhuriyet Ortaokulu   |
| Projeler                       | 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarı (Danışman Öğretmenlik)   |
| Çalıştığı Kurumlar             | -Ağrı Merkez Yazılı Ortaokulu (2015-2018)<br>-Tekirdağ/Muratlı Talatpaşa Ortaokulu (2018-Hâlen)   |
| İletişim                       |   |
| E-Posta Adresi                 | <a href="mailto:handecelik_hc@hotmail.com">handecelik_hc@hotmail.com</a>  |
| Yüksek Lisans Mezuniyet Tarihi |   |
|                                |   |