

T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN  
İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE  
ÖĞRENCİLERİN DERSE İLİŞKİN TUTUMLARINA  
VE TEMEL DİL BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hâle YÖNEZ**

**Ankara**

**Şubat, 2012**

T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN  
İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE  
ÖĞRENCİLERİN DERSE İLİŞKİN TUTUMLARINA  
VE TEMEL DİL BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hâle YÖNEZ**

**Danışman: Prof. Dr. Necati DEMİR**

**Ankara**

**Şubat, 2012**



## JÜRİ ONAY SAYFASI

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisi olan Hâle YÖNEZ'in “İş Birlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına ve Temel Dil Becerilerine Etkisi” başlıklı tezi .....tarihinde, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

### Adı Soyadı

### İmza

**Danışman:** Prof. Dr. Necati DEMİR

.....

**Üye** :Prof. Dr. Ülkü GÜRSOY

.....

**Üye** :Yrd. Doç. Dr. Yusuf DOĞAN

.....

## ÖN SÖZ

Dil, bir ulusu bir arada tutan, nesiller arasındaki kültür aktarımını sağlayan bir bağıdır. Bu yüzden dil öğretimi, eğitim sistemi içinde ayrı bir öneme sahiptir. Her ulus ana dili öğretimine büyük bir özenle yaklaşmış, ana dili eğitimi için yeni yaklaşımlar geliştirmeye çalışmıştır. Ülkemizde de 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni bir program uygulanmaya başlanmıştır. Yeni programda her dersin içeriğine uygun beceri alanları belirlenmiş ve bu becerilere ulaşılması için kazanımlara yer verilmiştir.

Türkçe dersi için dinleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarından oluşan dört temel dil becerisi ve bu beceri alanlarına uygun kazanımlar belirlenmiştir. Dil bilgisi ise bir beceri alanı olarak alınmayıp bu alanın kazanımları ayrıca verilmiştir. Türkçe öğretiminin ve diğer tüm derslerin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için ortaya çıkan yeni yaklaşımların takip edilmesi, eğitim sistemimize uygun bulunanların incelenmesi ve uygulanması gerekmektedir. Bu çalışma, Türkçe öğretiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın yürütülmesi sırasında bana yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Necati DEMİR'e, hiçbir emeğini esirgmeden beni hep destekleyen sevgili eşim Sedat YÖNEZ'e, çalışmanın veri analizinde büyük yardımını gördüğüm Sn. Türker TOKER'e, araştırmanın yürütüldüğü Ayyıldız İlköğretim Okulu idarecilerine, Türkçe öğretmenlerine ve 8. sınıf öğrencilerine teşekkürü bir borç bilirim.

Hâle YÖNEZ

## ÖZET

### İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN DERSE İLİŞKİN TUTUMLARINA VE TEMEL DİL BECERİLERİNE ETKİSİ

YÖNEZ, Hâle

Yüksek Lisans, Türkçe Öğretimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Necati DEMİR

Şubat- 2012, 122 sayfa

Bu araştırma, ilköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına ve temel dil becerilerine etkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma, Ankara ili Pursaklar ilçesi Ayyıldız İlköğretim Okulunda öğrenim görmekte olan iki ayrı 8. sınıf şubesinde gerçekleştirilmiştir. Kontrol gruplu ön test-son test deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, yansız olarak seçilen sınıflardan birinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenme yöntemi uygulanırken, diğer sınıfta geleneksel (anlatım, soru-cevap) öğretim yöntemi uygulanmıştır.

Verilerin elde edilebilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe Dersi Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS For Windows 15.0 adlı veri analiz programından yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda, geleneksel yöntemle derslerin işlendiği kontrol grubuna göre akademik başarı açısından önemli bir ilerleme görülmüştür. Deney grubunun Türkçe dersine ilişkin tutumlarının, kontrol grubuna kıyasla daha olumlu bir gelişme gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İş birlikli öğrenme, Türkçe öğretimi, temel dil becerileri, tutum.

## **ABSTRACT**

### **THE EFFECT OF COOPERATIVE LEARNING APPROACH ON THE PRIMARY SCHOOL 8TH GRADE STUDENTS ' ATTITUDES TO THE COURSE IN TURKISH CLASS AND BASIC LANGUAGE SKILLS**

YÖNEZ, Hâle

Master of Science, Department of Teaching Turkish

Advisor: Prof. Dr. Necati DEMİR

February-2012, 122 pages

This research was carried out to examine the effects of cooperative learning method in primary education 8th grade Turkish class on students' attitudes to the course and basic language skills.

The research was carried out in two separate 8th grade classes which are studying in Ayyıldız primary school in Pursaklar in Ankara. In the research in which pretest-posttest experimental study of the pattern with control group was used, in one of the class impartially selected the cooperative learning method based on the constructivist approach; in the other class, the traditional teaching method (lecture-question-answer) was performed.

Turkish course achievement test and attitude scale Turkish course oriented developed by the researcher to obtain data were applied to experimental and control groups as pretest and posttest. A data analysis program called SPSS for Windows 15.0 was used at the data analysis.

According to the findings obtained from the research, it was seen that the experimental group to which cooperative learning method based on the constructivist approach was applied showed a significant improvement in terms of academic achievement as to the control group with traditional teaching of courses. It has been confirmed that the experimental group's attitudes to Turkish course showed a more positive development compared to the control group.

Keywords: Cooperative learning, Turkish teaching, basic language skills, attitude.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar VE ÇİZELGELER LİSTESİ	vi
KISALTMALAR	vii
1. BÖLÜM GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	68
1.3. Alt Problemler	68
1.4. Amaç	68
1.5. Önem	68
1.6. Varsayımlar	69
1.7. Sınırlılıklar	69
1.8. Tanımlar	70
2. BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE	71
2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	71
2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	75
3. BÖLÜM YÖNTEM	78
3.1. Araştırmanın Modeli	78
3.2. Evren ve Örneklem	82
3.3. Verilerin Toplanması	83
3.4. Verilerin Analizi	86
4. BÖLÜM BULGULAR VE YORUM	87
5. BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER	96
5.1. Sonuç	96
5.2. Öneriler	99
KAYNAKÇA	101
EKLER	107
Ek-1: Türkçe Dersi Başarı Testi	108
Ek-2: Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	114
Ek-3: İş Birlikli Öğrenme Çalışmalarında Ders İşleniş Örnekleri	115



## TABLolar VE ÇİZELGELER LİSTESİ

	Sayfa
<b>Tablo 1.</b> Ön Test–Son Test Kontrol Gruplu Desen	78
<b>Tablo 2.</b> Araştırmada Uygulanan Deney Deseni	79
<b>Tablo 3.</b> Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	82
<b>Çizelge 1.</b> Türkçe Dersi Başarı Testi Kazanım Alanlarına Göre Soru Dağılımı	84
<b>Çizelge 2.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t testi Sonuçları	87
<b>Çizelge 3.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t testi Sonuçları	89
<b>Çizelge 4.</b> Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t testi Sonuçları	89
<b>Çizelge 5.</b> Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t testi Sonuçları	90
<b>Çizelge 6.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t testi Sonuçları	92
<b>Çizelge 7.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t testi Sonuçları	93
<b>Çizelge 8.</b> Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t testi Sonuçları	94
<b>Çizelge 9.</b> Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t testi Sonuçları	95

## **KISALTMALAR**

**ÖTBB:** Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri

**TDBT:** Türkçe Dersi Başarı Testi

**TDTÖ:** Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

**TOT:** Takım-Oyun-Turnuva

## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

Milli birlik ve beraberliğin gerekliliğinin gittikçe artmakta olduğu bugünlerde dilin önemi de kendini daha çok hissettirmektedir. Çünkü dil, milleti bir arada tutan tek hazinedir ve her hazine gibi korunmasına da büyük özen göstermek gerekir.

Ana dilini yeterince öğrenemeyen ve dil bilincinden yoksun olan bir millet kaçınılmaz bir çöküşe doğru yol alıyor demektir. Her ulus, ana dilini yeni nesline en doğru biçimde öğretmekle mükelleftir ki devletin bekası daim olsun. Bu açıdan bakıldığında Türkçe öğretiminin eğitim sistemimiz içindeki önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Türkçenin öğretimi için uygulanabilecek yeni yöntemler belirlenerek ana dili öğretimini daha verimli hale getirmek mümkündür. Son yıllarda ülkemizde de yakından takip edilen iş birlikli öğrenme yöntemi de ana dili eğitiminde kullanılabilecek bir yöntemdir. Bu çalışmada, iş birlikli öğrenmenin Türkçe dersine olan etkileri araştırılmıştır.

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

#### 1.1. Problem Durumu

Öğrenme, bireyin hayatı boyunca edindiği ve edineceği tüm bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanmaları için, içinde buldukları anlama ve anlamlandırma süreçlerinin bütünüdür. Hayatımız boyunca çevremizle sürekli iletişim hâlinde oluruz ve bu iletişim sayesinde yeni şeyler öğreniriz. Öğrenmelerimiz tek başlarına değil, bir süreç içinde anlam kazanır ve önceki öğrenmelerimiz sonrakiler için bir zemin teşkil eder. Öğrenme yalnızca eğitim öğretim ortamında planlı olarak gerçekleşmez.

Ailemizden, arkadaşlarımızdan, hatta ilk kez karşılaştığımız bir insandan bile yeni bir şey öğrenmemiz mümkündür. Fakat okul ortamındaki öğrenme süreci, mutlaka bir program dâhilinde yapılmalıdır. Verimli bir öğrenme süreci geçirebilmek için öğrenmelerimizi belli bir plan ve amaç çerçevesinde, gerekli öğrenme stratejilerini kullanarak gerçekleştirdiğimizde daha olumlu ve kalıcı sonuçlar alırız.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilginin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bilgiye daha kısa yoldan ulaşabilmek için çeşitli teknolojik aletler kullanılmaya başlanmıştır. Teknolojinin bilgilenme sürecine katkısı gittikçe artmaktadır. Bu sebeple yaşadığımız çağa “bilgi çağı”, topluma ise “bilgi toplumu” adı verilmektedir. Böylece bilgi kadar, bilgiyi öğrenme de önem kazanmaktadır. Bilginin öğrenilmesi ve öğrenilen bilginin kalıcı olabilmesi amacıyla farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Geliştirilen yeni yaklaşımlarda teknolojik gelişmeler de dikkate alınmış ve bu sayede teknoloji, eğitimin bir parçası hâline gelmiştir. Ortaya atılan ve birçok eğitimci tarafından da kabul gören yaklaşımlardan biri de yapılandırmacı yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşım; bilginin, öğrenen tarafından kendi içinde yeniden yapılandırıldığı zaman anlamlı olduğunu savunur. Bu araştırmada, yapılandırmacı yaklaşımın öğrenmeye etkileri üzerinde durulmuştur.

İçinde yaşadığımız toplumda bireyler her geçen gün yalnızlaşmakta ve toplumsal değerlerden çok, bireysel değerler önem kazanmaktadır. Bu değişimin sebebi, büyük oranda, gerek iş gerek eğitim alanında rekabetin desteklenmesinden kaynaklanmaktadır. Başarının yarış hâlinde olmakla elde edileceği algısı eğitim sistemi içinde yerleşmeye başlamıştır. Fakat başarıya yalnızca yarışarak ulaşılmaz. Bireyler başarı için birbirini desteklediğinde, eksiklerini birlikte tamamlamaya uğraştıklarında ve farklı fikirler geliştirebilmek için hep birlikte düşündüklerinde daha olumlu sonuçların alınması kaçınılmazdır. Bu beraber çalışma ve ortak hedefler doğrultusunda hareket etme davranışı, iş birliği olarak adlandırılmaktadır. İş birliği içinde yapılan çalışmaların, rekabete göre çok verimli sonuçlar doğuracağı aşikârdır. Çünkü iş birliği ile yürütülen çalışmalarda, bir bireyin harcadığı çaba, bir başka birey için de değerlidir ve bu durum tüm bireyleri olumlu yönde etkilemektedir. Yalnızca günlük hayatımızda değil, öğrenme ortamında da iş birliği yapmak ve beraber öğrenmek mümkündür. Bu öğrenme türü, iş birlikli öğrenme olarak adlandırılmaktadır.

1700'lerin sonundan bu yana sistemli olarak yapılan çalışmalarda iş birlikli öğrenmenin; başarı, tutum, hatırd tutma, güdü, problem çözme becerileri vb. konularda olumlu etkileri olduğu kanıtlanmıştır. İş birlikli öğrenmenin uygulandığı birçok farklı alanda bu olumlu sonuçlar benzer özellikler göstermiştir. Bireylerin, kendilerini en iyi ifade edebildikleri dilin ana dili olduğu gerçeğinden hareketle, bu araştırmada iş birlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri incelenmiştir.

## 1.2. Ana Dili Öğretimi

Bireyin kendini en iyi ifade edebildiği, en geniş iletişim olanaklarına sahip olduğu dil, ana dilidir. Her ulus, kendi dilini, tüm bireylerine etkin biçimde öğrettiğinde; bireylerin duygusal, sosyal, düşünsel ve kültürel gelişimlerine katkıda bulunmuş olacaktır. Bu nedenle bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde ana dili öğretimine büyük önem verildiği ve öğretimin niteliğini yükseltecek çeşitli önlemlerin alındığı görülmektedir. Çünkü anlama ve anlatma olanaklarını alabildiğince açan ana dili öğretimi bunun gerçekleştiricisidir (Sever, 1997).

Aksan'a (2000) göre, ana dili başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkide bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.

Demirel (1999), bireyin ailesinden aldığı ana dili eğitimini tüm yaşamı boyunca iletişim amacıyla kullandığını, ailenin bireye gelişigüzel kültürleme yoluyla ana dilin ilk bilgilerini verdiğini, bireyin okulda kasıtlı kültürleme yoluyla dilin kurallarını ve doğru kullanımını öğrendiğini belirtmiştir.

Yalçın (2002: 43), ana dili öğretiminin 4 yaşından 15 yaşın sonuna kadar bütün ülkelerde mecburi olduğunu ve bu eğitimin verilisinde çocuğun yaş seviyesine göre bir yaklaşma stratejisinin izlendiğini belirtmiştir.

Yukarıdaki tanımlardan hareketle ana dili eğitiminin küçük yaşlarda başladığı, çocuk için ilk eğitmenin kendi ailesi olduğu ve tüm ülkelerin dil eğitimine çok önem

verdiği sonucu çıkarılabilmektedir. Özellikle gelişmiş ülkelerde ana dili eğitimi mutlaka erken yaşta başlatılmakta ve sistemli biçimde yürütülmektedir.

Ana dili öğretimi, özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturur. Ana dilini doğru ve etkili kullandıkça öğrencilerin düşünce yapısı, yorumlama yeteneği, estetik beğenisi gelişir; öğrenciler belli bir kültür birikimi edinir. Bu nedenle öğrencilerin ana dili derslerindeki başarısı, diğer derslerine de yansır.

Ana dili öğretimi sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik vb. derslerde olduğu gibi belli dönemlerde öğretilecek konularla sınırlandırılmaz. Bu yüzden, ilköğretimden yükseköğretime kadar, öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerilerde öğretim kademelerine göre büyük farklılıklar olmaz. Amaçlar sadece öğrencilerin düzey, yetenek, ilgi ve ihtiyaçlarına göre çeşitlenir. Konu belirleme sadece dil bilgisi ve edebiyat alanında söz konusu olabilir.

Sever'e (1997) göre ana dili öğretiminin bütün aşamaları için saptanan amaçlar, bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına yöneliktir. Bu becerilerin kazandırılması ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört ana etkinliğe dayanır. Bu dört temel beceri alanının eşit öneme sahip olması sağlandığında hem kendini zorlanmadan ifade edebilen hem de okuduğunu ve dinlediğini rahatça kavrayabilen bireyler yetişmesi mümkün olacaktır.

### **1.3. İlköğretimde Türkçe Dersinin Yeri ve Önemi**

İlköğretim, bireyin ona hayatı boyunca gerekli olacak temel bilgi ve becerilerin öğretildiği bir öğretim basamağıdır. Ülkemiz, genç nüfus oranı bakımından dünya ülkeleri arasında ilk sıralarda yer alır. Bu durum ülkemiz için bir fırsat olarak görülebilir. Fakat ne yazık ki genç nüfusumuzun önemli bir çoğunluğu yalnızca ilköğretim süresince eğitime devam etmektedir. Bu yüzden Türkiye'de ilköğretim yıllarında verilen eğitimin, diğer ülkelere nispeten daha büyük bir önem taşıdığı söylenebilir.

Yukarıda ana dili eğitiminin önemi üzerinde durulmuştur. Ana dili öğretimine ülkemiz açısından baktığımızda Türkçe dersinin genel özelliklerini şöyle sıralayabiliriz (Özdemir, 1987: 12-13; Akt. Belet, 2006: 5):

- Türkçe dersi dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere birbirine bağlı dört temel beceri alanına dayanır.
- Bu dört beceri her birinin gerektirdiği özel yöntemlerden yararlanılarak bir bütün olarak yürütülür.
- Türkçe dersi bir alışkanlık dersidir, bilgiden çok uygulamaya dayalıdır.
- Türkçe dersi tüm derslerin temelidir. Çünkü bu derste edinilen okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri tüm derslerin ortak etkinlik alanıdır.

Öğrenciler konuşma ve dinleme becerilerini kısmen edinmiş olarak geldikleri ilköğretim sürecinde okuma ve yazma becerilerini de kazanırlar. Tüm bu becerileri geliştirirken düşünme becerilerini de artıracak etkinliklerde bulunurlar. Böylece Türkçe dersi öğrenciye hem kültür dilini öğreterek onlara toplumsallaşmalarında yardımcı olmakta hem de temel dil becerileriyle diğer derslerinde de başarılarını yükseltmelerini sağlamaktadır. Türkçe dersinde yeterli başarıyı yakalayamamış olan öğrencilerin diğer derslerde de çok başarılı olamadıkları göze çarpmaktadır. Bunun en büyük nedeni öğrencilerin Türkçe dersinde kazanmaları ve geliştirmeleri gereken ‘okuduğunu anlama ve yorumlama’ yeteneklerini edinmemiş olmalarıdır. Özellikle günümüzde eğitim sistemimizin yetiştirmeye çalıştığı birey yalnızca bilen değil aynı zamanda bildiğini yorumlayabilen, farklı alanlarda da kullanmayı başarabilen kişilerdir. Bu becerinin gelişmesi iyi bir ana dili eğitimi almakla mümkün olabilecektir.

Yalnızca eğitim hayatımızda değil, aynı zamanda insani ilişkilerimizde de kendini ifade etme ve karşıdakini doğru biçimde anlama becerisi büyük önem taşımaktadır. Günümüzde ilköğretim çağındaki öğrencilerden birçoğu gerek teknolojinin ve sanal iletişimde kullandıkları kısa anlatımın gerekse yaşadıkları ortamın etkisiyle düzgün biçimde kendilerini ifade etmekte yetersiz kalmaktadırlar. Bunun çözümü de yine iyi bir ana dili eğitimi ile olacaktır.

Türkçe dersinin temel hedefi bireylere ana dilleriyle ilgili farkındalık kazandırmaktır. Bu temel hedefe ulaşmada izlenmesi gereken yol, “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı”nda açıklanmıştır.

#### **1.4. Eğitim Programı**

Eğitim programları; her ülkenin eğitim stratejilerine uygun olarak düzenlenmiş olan ve eğitim öğretim sürecinden en verimli biçimde yararlanılmasını sağlayan, ders içi ve ders dışı faaliyetler bütünüdür. Bu programlar, bütün bir ülkenin ekonomik ve sosyal durumu ile kültürel değerleri göz önünde bulundurularak hazırlanır ve eğitimin her kademesi için ayrı ayrı düzenlenir. Düzenlenen programlar değişen şartlara göre yeniden gözden geçirilir ve eğitimdeki yeni yaklaşımlar dikkate alınarak güncellenir. Eğitim programının en önemli basamağını öğretim programı oluşturur. Öğretim programları, eğitim programında belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşmak için gerekli olan unsurları içeren bir programdır.

Küçükahmet (2003: 9) eğitim programını, bir eğitim kurumundaki çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin, Millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri olarak tanımlamıştır. Ona göre eğitim programı, öğretim programı ve öğretim programı dışındaki faaliyetlerin bütünüdür. Bu faaliyetlerin başlıcaları; eğitsel kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, rehberlik hizmetleri, sağlık hizmetleri, sanatsal faaliyetler, özel kurslar, gezi, gözlem incelemeleri ve kültürel faaliyetlerdir. Bunlar genellikle ders dışı faaliyetlerdir, ancak hepsinin eğitim programı çerçevesinde programlanması ve planlarının olması gerekmektedir. Bu faaliyetlerin tümü eğitim programlarında da yer alır. Küçükahmet (2003); öğretim programını ise, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık veren bilgi ve becerinin, eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik program olarak tanımlamıştır. Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan kesim diye açıkladığı öğretim programının öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili tüm faaliyetleri kapsadığını belirtmiştir. Ona göre öğretim programı, ders programlarının bütünüdür.

Özbay (2009a: 75) eğitim programını; bir milletin kültürünü meydana getiren temel unsurları dikkate alarak toplumdaki sosyal bağları düzenleyen, bunları gelecek nesillere aktaran, muhatap kitlelere kazandırılması gereken davranışları gösteren



hedefler dizisi olarak tanımlamıştır. Öğretim programının ise eğitim programlarında belirtilen hedeflere ulaşmak için gerekli olan bilgi, materyal, konu başlıkları, fiziki imkânlar gibi unsurları kapsadığını belirtmiştir.

Görüldüğü gibi öğretim programı, eğitim programının içinde yer alan önemli bir bölümdür. Bu yüzden eğitim programları düzenlenirken öğretim programı kısmına ayrıca önem verilmelidir. Eğitim programları ders içi ve ders dışı etkinliklerinin tümünü kapsadığı için öğrencilerin seviyelerine, yaşına ve ihtiyaç duyduğu eğitim düzeyine uygun olarak planlanması büyük önem taşımaktadır.

### **1.5. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı**

26.10.1981 ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda Türk Millî Eğitiminin genel amaçları şöyle belirtilmiştir (MEB, 2005):

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Millîyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik; laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

4. Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı seçkin bir ortağı yapmaktır.

Türk Millî Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçları ise şöyle açıklanmıştır (MEB, 2006):

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
11. Millî, manevi ve ahlaki değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır.

Görüldüğü gibi Türkçe Dersi Öğretim Programı yalnızca dil kullanımı ile ilgili amaçlardan ibaret değildir. Bu amaçların yanı sıra insana özgü değerlerin, ulusal kimliğimizin öğrencilere aşılması; toplumsal değerlerimizi yaşatırken evrensel

hoşgörüyü de canlı tutmanın gerekliliği bu öğretim programı içinde önemli bir yer tutmaktadır.

### **1.6. Türkçe Dersinde Öğrenme ve Öğretme Süreci**

Türkçe dersinde öğrenme ve öğretme süreci, öğrenci merkezli bir anlayışla hazırlanmıştır ve bu süreçte öğrencinin etkin katılımını sağlamak amaçlanmıştır. Çünkü Türkçe beceri dersidir ve öğrencilerin becerilerini geliştirmeleri için derse etkin katılımları şarttır. Program hazırlanırken öğrencilerin bilgi birikimleri, bireysel farklılıkları ve gelişim düzeyleri dikkate alınmıştır. Etkinlik temelli hazırlanan programda bireysel çalışmalar kadar grup çalışmalarına da önem verilmiştir.

Program, öğrencilere Türkçeyle ilgili bilgi ve becerileri kazandırmanın yanında, onların yeni bilgi ve çözümler üretmeyi alışkanlık hâline getirmelerini de amaçlamaktadır. Bu nedenle öğrenciler bütün öğretim etkinliklerine etkin olarak katılmakta, öğretmen ise bu süreç içinde öğrenciyi yönlendiren, ona yardımcı olan ve kendini geliştirmesinde yol gösteren bir rehber konumundadır. Bu çerçevede;

- Öğrenciler, karşılaştıkları sorunlara bireysel veya grup olarak yaratıcı çözümler üretir, bu bilgi ve deneyimlerini geliştirerek sosyal çevreleriyle paylaşır.
- Öğrenciler, bağımsız olarak öğrenmeyi, çeşitli araştırma teknikleriyle bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı hayatının bütün safhalarında bir alışkanlık hâline getirir.
- Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştığı zorluklarda onlara yardımcı olur ve yapıcı eleştirilerle onları yönlendirir.
- Öğretmen, öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencilerin ürünlerini dikkate alır ve onları destekler.
- Öğretmen, öğrencilerin öğrenme etkinlikleri içindeki gelişimlerini izler, değerlendirir, onları kendilerini değerlendirmeye özendirir.
- Dil becerileri bir bütünlük ve devamlılık gösterdiğinden, öğretmen öğrencilerin aileleriyle iş birliği içinde olmalı, okul dışında da bu becerilerin geliştirilmesini sağlayıcı etkinlikler düzenlemelidir (MEB, 2005).

Özden (1999: 103), yeni eğitim anlayışında ders programları hazırlanırken dikkat edilmesi gerekenleri şöyle açıklamıştır:

*Düşünmeyi öğrenme:* Öğrencilere çok yönlü, soyut, eleştirel, yapıcı, yaratıcı, bağımsız, mantıklı ve çözümleyici düşünce kazandırma amaçlanmalıdır. Nasıl ve niçin soruları düşüncüyü ateşleyen sorulardır.

*Bilgi üretme:* Öğrencilere, var olan bilginin yeni bilgi üretmek için bir araç olduğu, kullanılmadığında fazla bir değeri olmadığı düşüncesi kazandırılmalıdır.

*Problem çözme:* Her öğrenciye problemi teşhis etme, tanımlama, çözüm için seçenekler üretme ve bunlardan birini seçme basamaklarını içeren düşünme becerileri kazandırılmalıdır.

*Bireysel çalışma:* Öğrencilere kendi ilgi alanlarında derinliğine çalışma imkânı verilmelidir.

*Benlik gelişimi:* Öğretim, içerik ve yöntem olarak öğrencilerin sağlıklı benlik kavramı geliştirmelerini vurgulamalıdır. Çocukların kendilerini değerli bir insan olarak hissetmelerine, kapasitelerine güvenmelerine ve farklılıklarına değer vermelerine önem verilmelidir.

*Sağlıklı iletişim:* Çevre ile sağlıklı iletişim kurmak kişinin toplumsal yaşamında büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle öğrencilere kendilerini yazılı ve sözlü ifade edebilme fırsatı verilmelidir.

Programda, öğrenilenlerin özellikle günlük hayata dönük olmasına çalışılmıştır. Çünkü hayata geçirilip kullanılmayan bilgi yararsızdır. Bu yüzden öğrenci merkezli hazırlanan programda öğrencilerin dikkatlerinin canlı olmasına, derse istekle katılmalarına önem verilmiş ve öğrencilerin yalnızca bilgileri öğrenip öğrenmedikleri değil, derse olan tutumları ve davranışları da bir değerlendirme ölçütü olarak düşünülmüştür.

### **1.7. Temel Dil Becerileri**

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe dersinde kazandırılması gereken beceriler dinleme, konuşma, okuma, yazma olarak ayrılmış dört temel beceri alanı ve dil bilgisi kazanımlarına göre düzenlenmiştir. Temel dil becerilerinden olan anlama “dinleme ve okuma”; anlatma da “konuşma ve yazma” alt becerilerini kapsar (Özbay, 2009a: 5). Bu bölümde dört temel beceri alanı açıklanmaya çalışılacaktır.

### 1.7.1. Dinleme Becerisi

“Konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği, öğrenme ve zevk alma yollarından biri” (Demirel, 1999) olarak da tanımlanan dinleme, bilinçli, planlı bir etkinliktir. İşittiğimizi anlamak, saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak (Sever, 1997) şeklinde de tanımlanabilir.

Wittgenstein’in “ Dilin sınırları, kişinin dünyasının sınırlarıdır.” (Aksan, 2000) sözü kişinin kendine ait bir evren yaratmasında dilin ne denli önemli olduğuna dikkat çeker. Dilin oluşumunda işitme becerisinin önemli bir yer tuttuğu düşüncesinden hareketle, işitmenin olmadığı durumlarda bireyin sözcüklerden oluşan bir dağarcığa sahip olması güçleşir. Dolayısıyla bu da onun çevreyle iletişim kurmada güçlük çekmesine neden olur.

Dinleme ve işitme (duyma), birbirinden oldukça farklı iki kavramdır. İşitme bireyin istemsiz olarak yaptığı, kulağına gelen sesler bütününe beyne ulaşmasının adıdır. Dinleme ise tamamen bilinçli ve amaçlı yapılan bir etkinliktir. Kulağımıza gelen ve beynimize iletilen tüm sesleri duyarız (işitiriz) fakat hepsini dinlemeyiz. Dinlediklerimiz, bizim için önemli olan seslerdir. İşitirken anlamaya çalışmayız, anlamaya çalıştığımızda dinlemeye başlamışız demektir. Birbirlerinden anlamca farklı olan bu iki kavram sıkı bir ilişki içindedir. Dinlemenin ilk şartı işitmektir; çünkü ancak işitebilen birey dinleyebilir.

Dinleme becerisi bebekken gelişmeye başlar ve çocukluk döneminde ilkin aile içi iletişimde kullanılarak öğrenilir. Daha sonra okul dönemi başladığında planlı bir dinleme ortamı oluşturarak geliştirilmeye çalışılır. “Bireyin yaşamındaki ilk ana dili etkinliği, dinlemedir. Dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur. Yapılan araştırmalar bir kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin %42’sini dinlemekle geçirdiğini, öğrencilerin okulda öğretmen ve arkadaşlarını günde 2,5 ila 4 saat dinlediklerini, okul başarısının da öğrencinin dinleme yeteneğine sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir” (Göğüş, 1978).

Her insan, farklı sebeplerle dinleme etkinliğinde bulunur. Bu yüzden dinlemenin çok sayıda amacı sıralanabilir. Özbay (2009a: 64), dinlemenin amaçlarını genel olarak şöyle sıralamıştır:

1. Herhangi bir konuda bilgi edinmek.
2. Hoşça vakit geçirmek.
3. Hayatı ve olayları eleştirel gözle değerlendirmek.
4. Eleştiri almak.
5. Başka insanların tecrübelerinden faydalanmak.
6. Toplumla iletişim kurmak.
7. Başkalarının düşüncelerini değerlendirmek.
8. Çevremizdekilere yardım etmek.

Yalçın (2002: 45), dinleme eğitiminin, çocuğun işitme melekelerini geliştirme eğitimi olduğunu vurgulayarak dinlemenin hayatımız boyunca kullandığımız bir yetenek olduğunu belirtmektedir. Dinleme yeteneğinin geliştirilmesinin önemini vurgulayan Yalçın, bu yeteneğin ölçülmesinin ve sınıf ortamında geliştirilmesinin zor olduğunu ifade etmektedir. Çünkü dinleme soyut bir beceridir, yazılı ölçme değerlendirme araçlarından herhangi biri yardımıyla değerlendirmek mümkün değildir. Dinleme becerisi için hazırlanmış olan ölçme değerlendirme araçlarının sınıf ortamında uygulanmasının zor olması sebebiyle bu araçlar sağlıklı bir ölçüm yapmada yetersiz kalmaktadır. Ayrıca sınıf ortamı kalabalık olduğu için öğrencilerin dinleme yeteneklerini geliştirmek çok zordur. Kalabalık ortamın gürültüsünden kaynaklanan dinleme sorunu neredeyse tüm öğretmenlerin ortak şikâyetlerindedir. Bireysel olarak verilecek bir dinleme eğitimi çok daha yararlı sonuçlar ortaya çıkarabilir. Öğrenciye, öğretmeni anlamaya başladığı seviyeden itibaren sistemli bir dinleme eğitimi verilerek bu yetenek geliştirilebilir.

Konuşma konusunda beceri geliştirebilmek için bazı okullar ve programlar kurslar verirler. Ancak bunun bir parçası olan dinleme konusunda daha becerili olabilme alanında hiçbir yerde kurs verilmez. Başarılı bir iletişim açısından gerekli olan “anlayabilmek için dinleme” kişinin rastlantılara bağlı olarak kendi kendisini eğitmesine bırakılır. Bazı kişiler doğuştan iyi dinleyici olabilirler. Ne var ki bu kişilerin sayısı azdır. İyi bir dinleyici olabilmek için çoğu insanın bilinçli bir çaba harcaması ve yeni

beceriler geliştirmesi gerekir (Cüceloğlu, 1996). Bu nedenle öğrencileri dinlediklerini anlamaya, ayırmaya, eleştirip değerlendirmeye götürecek beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında ana dili eğitime büyük sorumluluk düşmektedir (Sever, 1997).

Millî Eğitim Bakanlığınca 2005 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre dinlemeye ve izlemeye yönelik materyallerde bulunması gereken özellikler şöyle belirlenmiştir:

1. Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalıdır.
2. Millî, kültürel ve ahlakî değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır.
3. Siyasi kutuplaşmalara ve ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır.
4. Öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler yer almamalıdır.
5. İnsan hak ve özgürlüklerine, insani değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.
6. Dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
7. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır.
8. İşlenecek süreye uygun uzunlukta olmalıdır.
9. Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmalıdır.
10. Dinleme metinlerinde, metnin özünü ve anlam bütünlüğünü bozmamak kaydıyla kısaltma ya da düzenlemeye gidilebilir. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz.
11. Aynı temada birden fazla dinleme/izleme materyaline yer verilecekse bunların türleri farklı olmalıdır.
12. Öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır (MEB, 2006: 57).

Dinleme eğitimi, dört temel dil becerisi içinde en çok kullanılan beceri olduğu hâlde bu becerinin eğitime gereken önem verilmemektedir. Bunun en büyük nedeni dinlemenin doğuştan kazanılan bir beceri olduğu düşüncesidir. Hâlbuki doğuştan kazanılan beceri dinleme değil, işittir. İşittiğimiz her şeyi dinlemeyiz, çünkü dinleme

planlı ve amaçları olan bir algılama biçimidir. Günlük hayatımızda yaşadığımız iletişim eksikliklerinin büyük bir kısmı doğru dinleme alışkanlığımızın olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu yüzden her birey toplum hayatında sağlıklı ilişkiler kurabilmek için etkili dinleme becerisini kazanmalıdır. Dinleme becerisine sahip olmak ise sistemli bir eğitimden geçmekle mümkündür.

Dinleme, ana dili eğitiminin önemli bir etkinlik alanıdır. Bu önemli beceri Türk eğitim sisteminde bilinçli, planlı, programlı bir şekilde bireye öğretilmemekte, dinleme becerisini birey kendi başına geliştirmek zorunda kalmaktadır. Ayrıca hâlâ okullarda dinleme, sınıfta öğretilecek bir beceri olarak görülmeyip bu beceriyi kazandırma sınıf yönetimi başarısı ve öğretmen otoritesiyle eş tutulmaktadır.

Öğrencinin tamamen sessiz bir biçimde sınıf ortamında bulunması, onun dersi dinlemekte olduğunun bir kanıtı değildir. Çünkü dinleme yalnızca susarak yapılabilecek bir etkinlik değildir. Dinlemenin sessiz olmanın da ötesinde çok yönlü bir beceri alanı olduğu unutulmamalıdır.

Dinleme becerisini kazanmış bireylerin aşağıda belirtilen hedeflere ulaşması beklenir:

1. Söylenen sözü konu, zaman, yer, ad vb. kavramları tam anlamak için dinleyebilme.
2. Konuşulanı, okunanı anlamak için dinleyebilme.
3. Arkadaşlık, iş ve diğer insan ilişkilerinde nezaketle dinleyebilme.
4. Bilgi, düşünce ve haber almak için dinleyebilme.
5. Boş zamanlarında müzik dinlemeye alışmak, tiyatro ve sinemadan, radyo ve televizyondan yararlanmak için kesintisiz dinleyebilme.
6. Dinledikleri arasında sıra ya da neden-sonuç ilişkisi kurabilme.
7. Dinlediği konuşmanın ana düşüncesini kavrayabilme.
8. Dinlediğini değerlendirirken ön yargılardan, kişisel sevgi ve karşıtlık duygusundan sıyrılabilmek için tarafsız olabilme.
9. Dinlediğinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek, yararlı yönlerini seçebilme.
10. Dinlediklerini çabucak değerlendirebilme.
11. Dinlediklerine karşı hoşgörü geliştirebilme (Demirel, 1999).



Yukarıda belirtilen hedeflerden de anlaşılacağı gibi dinleme becerisini geliştirmiş olan bir birey çevresiyle daha sağlıklı bir iletişim kurar, eksik ya da yanlış anlaşılmalardan kaynaklanan hataları en aza indirebilir. Tarafsız dinleyebildiği için gerçek ve uydurma olan bilgileri ayırt edebilir. Böylece toplum içinde iletişimsizlikten ortaya çıkan birçok sorun giderilmiş olur. Uzun süre dinleme ve dikkatini canlı tutabilme yetisine sahip olduğu için gerek sanatsal etkinliklerde gerekse dersi dinlerken daha çabuk anlayıp değerlendirme yapma fırsatı yakalar. Böylece hayatın her alanında karşısına çıkan fırsatları değerlendirerek başarılı bir birey olma yolunda ilerleyebilir. Etkin dinlemenin insana etkileri azımsanmayacak ölçülerdedir.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme becerisine yönelik kazanımlar şöyle belirlenmiştir (MEB, 2005):

1. Dinleme/ izleme kurallarına uyma:

1. Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinler.
2. Başkalarını rahatsız etmeden dinler/ izler.
3. Dinlenenle ilgili soru sormak, görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır.
4. Dinleme/ izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Dinlenenin/ izlenenin anlam ve çözümleme:

1. Dinlenenin/ izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Dinlediklerindeki/ izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.
3. Dinlediklerinin/ izlediklerinin konusunu belirler.
4. Dinlediklerinin/ izlediklerinin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.
5. Dinlediklerindeki/ izlediklerindeki yardımcı fikirleri/ duyguları belirler.
6. Dinlediklerindeki/ izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
7. Dinlediklerinde/ izlediklerinde sebep- sonuç ilişkilerini belirler.
8. Dinlediklerinde/ izlediklerinde amaç- sonuç ilişkilerini belirler.
9. Dinlediklerindeki/ izlediklerindeki örtülü anlamları bulur.
10. Dinlediklerini/ izlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.

11. Dinlediklerine/ izlediklerine ilişkin sorular oluşturur.
12. Dinlediklerine/ izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.
13. Dinlediklerinde/ izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
14. Dinlediklerine/ izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.
15. Kendini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
16. Dinlediklerinde/ izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
17. İpuçlarından hareketle dinlediklerine/ izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.
18. Dinlediklerinin/ izlediklerinin öncesi ve/ veya sonrasına ait kurgular yapar.
19. Dinlediklerinin/ izlediklerinin başlığı/ adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
20. Dinlediği/ izlediği metne farklı başlıklar bulur.
21. Görsel/ işitsel unsurlarla dinledikleri/ izledikleri arasında ilgi kurar.
22. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
23. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
24. Dinlediklerini/ izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
25. Dinlediği/ izlediği kişi, konu ya da metnin yazarı/ şairi hakkında bilgi edinir.

### 3. Dinlediklerini/ izlediklerini değerlendirme:

1. Dinlediklerini/ izlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
2. Dinlediklerini/ izlediklerini içerik yönünden değerlendirir.
3. Dinlediği/ izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.

### 4. Söz varlığını zenginleştirme:

1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
3. Tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanılmacaları ezberler/ kullanır.
4. Şiir, türkü, şarkı türünde metinler ezberler.
5. Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.

6. Dinlediklerinden/ izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

5. Etkili dinleme/ izleme alışkanlığı kazanma:

1. Yaşına ve seviyesine uygun sanat ve bilim etkinliklerine dinleyici/ izleyici olarak katılır.
2. Şiir, hikâye, masal etkinliklerine katılır.
3. Çok yönlü iletişim araçlarındaki yayınlardan ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olanlarını takip eder.
4. Kaset, CD, film vb. kaynaklardan kişisel arşiv oluşturur (MEB, 2005).

Yukarıda sayılan hedefler ve kazanımlar bireyin okulda, işte ve sosyal ilişkilerinde başarılı olmasını sağlayabilecek hedeflerdir. Bu yüzden dinleme becerisi, bireye belli bir plan ve program dâhilinde kazandırılmalıdır.

**1.7.2. Okuma Becerisi**

Okuma sözcüğü, sözlük anlamı açısından değerlendirildiğinde, harf adı verilen sembollerden anlamlı sözcükler ve söz öbekleri oluşturma işi olarak açıklanabilir. Fakat elbette ki okuma becerisi ile kastedilen anlam, bu tanımın çok daha ötesindedir.

Özbay (2009b: 2), insanın anlama yeteneğinin okuma ve dinleme becerilerinden oluştuğunu belirtmektedir. Günümüzde iletişim teknolojisi daha çok gördüğünü, izlediğini anlama yeteneğine dayanmaktadır. Okuma da bir bakıma gördüğünü anlama faaliyetidir ve bu dil becerisinde fiziksel ve zihinsel ögeler birlikte kullanılmaktadır.

Okuma, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Sever, 2000: 11).

Okuma gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik olup bir yazının harflerini, kelimelerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır (Tazebay, 1993: 3).

Okuma etkinliği yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir.

Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren bu etkinliğin genel nitelikleri şöyle özetlenebilir:

1. Okuma bir iletişim sürecidir.
2. Okuma bir algılama sürecidir.
3. Okuma bir öğrenme sürecidir.
4. Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir (Sever, 1997).

Okuma becerisi, okunan metindeki/görseldeki yazılı ya da yazılı olmayan iletileri kavrayabilme becerisini de kapsayan bir beceri alanıdır. Araştırmacılar okuma ile ilgili çeşitli tanımlar yapmışlardır. Tüm tanımlarda ortak olan, bu becerinin zihinsel bir etkinlik ve karmaşık bir beceri olduğudur.

Akyol (1997: 26) ise okumanın ilkelerini aşağıdaki başlıklar altında açıklamaktadır:

1. Okuma bir anlam kurma sürecidir.
2. Okuma akıcı olmak zorundadır.
3. Okuma mutlaka stratejik olmak zorundadır.
4. Okuma motivasyon gerektiren bir faaliyettir.
5. Okuma devamlı gelişen bir beceridir.

Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 1999).

Yalçın (2002: 54), çocukta okuma eğitiminin 15 yaşının sonuna kadar planlı ve sürekli bir biçimde yapıldığını ve bu eğitimin sonucunda okuma alışkanlığının oluştuğunu belirtmektedir. Bu alışkanlığı kazanan bireyin, hayatının devamında okuduğu gazeteler, kurduğu ikili ilişkiler ve zevk için okuyacağı kültür kitapları ile

ömrünün sonuna kadar okuma alışkanlığını geliştirdiğini söylemektedir. Okuma eğitimini bir ağaca benzeten Yalçın'a göre bu ağacın sürekli gelişmesi ve serpilmesi için köklerinin oluşturulması gerekmektedir.

Okuma metinlerinde bulunması gereken özellikler Millî Eğitim Bakanlığınca şöyle sıralanmıştır (MEB, 2006: 56):

1. Metinler, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalıdır.
2. Metinlerde millî, kültürel ve ahlaki değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır.
3. Metinlerde ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır.
4. Metinlerde öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler yer almamalıdır.
5. Metinlerde insan hak ve özgürlüklerine, demokratik değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.
6. Metinler dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
7. Metinler kitapların yanı sıra, dergi, gazete, ansiklopedi, ansiklopedik sözlük, resmî İnternet siteleri ile basılı materyallerin çevrim içi sunumlarından seçilebilir.
8. Metinler öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır.
9. Metinler, işlenecek süreye uygun uzunlukta olmalıdır.
10. Metinler, Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtan eserlerden seçilmelidir.
11. Metinler, dil, anlatım ve içerik açısından türünün güzel örneklerinden seçilmelidir.
12. Şiir türündeki metinler öğrenci seviyesine uygun, şiir dilinin özelliklerini yansıtan, söz varlığını zenginleştiren, türünün güzel örneklerinden seçilmelidir.
13. Metinlerde tutarlılık ve bütünlük olmalıdır.
14. Dünya edebiyatından seçilen metinlerin çevirilerinde, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmış olmasına özen gösterilmelidir.
15. Metinler, öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.
16. Metinler, öğrenciye eleştirel bir bakış açısı kazandıracak özellikler taşımalıdır.

17. Metinler, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır.
18. Metinler, öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla yönelik olarak farklı yazar ve şairlerden seçilmelidir.
19. Metinler, yazar ve şairlerin yalnızca edebî yönlerini ön plana çıkarmalıdır.
20. Metinler öğrenciye okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak nitelikte olmalıdır.
21. Yıl boyunca işlenecek okuma metinlerinin 1/2'si bütün hâlinde alınmalıdır. Şiirlerin bütün hâlinde alınması esastır. Şiir dışında bütün hâlinde alınan metinlerde eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler varsa –metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla en fazla bir cümle, cümlelerin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla en fazla 5 kelime- çıkarılmalıdır.
22. Yıl boyunca işlenecek okuma metinlerinin 1/3'ünde metnin özünü ve anlam bütünlüğünü bozmamak kaydıyla kısaltma ya da düzenlemeye gidilebilir. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz.
23. Her metin öğrencinin söz varlığını zenginleştirecek yeni öğrenilecek söz ve söz gruplarına yer vermeli; ancak bu oran metni oluşturan kelimelerin yüzde beşini geçmemelidir.
24. Yıl içinde –dinleme metinleri de dâhil olmak üzere- bir yazardan ikiden fazla metin işlenmemelidir.
25. Tek yazarlı ya da birden çok yazarlı ders kitaplarında yazarlar tarafından yazılan ya da hazırlanan metin sayısı ikiye geçmemelidir.
26. Ders kitabındaki metinler, içeriğe uygun çeşitli görsel materyaller (fotoğraf, resim, afiş, grafik, karikatür, çizgi film kahramanları vb.)in yanı sıra atasözü, özdeyiş, duvar yazısı ve sloganlarla desteklenebilir.
27. Ders kitabında temaları destekleyen serbest okuma metinlerine yer verilebilir.
28. Romandan, tiyatro metninden, biyografik ve otobiyografik eserlerden alınan bölüm kendi içinde bütünlük taşımalıdır.

Ana dili eğitiminin etkinlik alanlarından biri olan okuma becerisini kazanmayla, yazılı alandaki karmaşık bilgiler ve mesajlar birey için anlamlı hâle gelir. Birey edindiği bu beceri sonucunda yazılı hâle dönüşmüş herhangi bir bilgiyi uygun hızda okur ve anlar.

Okuma etkinliği aşağıda belirtildiği gibi birden çok hedef içermektedir:

1. Aşağıda belirtilen alanlarda temel okuma becerilerini geliştirmek.

- a. Sözcükleri tanıma.
  - b. Sözcüklerin anlamlarını bulma.
  - c. Okunan materyali kavrama ve yorumlama.
  - ç. Materyali ve okuma amacına uygun hızda sessiz okuma.
  - d. Sesli okuma.
  - e. Kitapları etkili kullanma.
2. Okumadan zevk almak.
  3. Okumayı bireysel ilgi ve ihtiyaçları karşılamada kullanma yeteneği geliştirmek.
  4. Okuma yoluyla zengin ve çeşitli yaşantılar sağlamak.
  5. Sürekli okuma ilgisini geliştirmek (Demirel, 1999).

Okumanın gerçekleştiğinin göstergesi, okunanın tam olarak anlaşılabilmiş olmasıyla mümkündür. Anlamanın göstergesi olan unsurları Güneş (1997) şöyle belirtmektedir (Akt. Özbay, 2009b: 4):

- Kelimelerin anlamlarını bilmek.
- Metnin bütününe veya cümledeki durumuna göre kelimenin uygun anlamını verebilmek.
- Metnin türünü bulabilmek ve bu türün özelliklerini bilmek.
- Yardımcı fikirleri ve ana fikri tespit etmek.
- Metindeki sorulara cevap verebilmek.
- Anlatılanları kendi ifadeleriyle özetleyebilmek.
- Metinden sonuçlar çıkarabilmek.
- Metnin yazılış amacını tespit edebilmek.
- Metinde kullanılan sanatlı ifadeleri ve değişik anlatım yollarını kavramak.
- Metnin konusunu belirlemek.
- Okuma amacını belirlemek.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma becerisi ile 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin edineceği kazanımlar belirlenmiştir ve kullanılacak olan ders kitaplarının

bu kazanımlar doğrultusunda hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Belirlenen kazanımlar şöyle sıralanabilir (MEB, 2005):

1. Okuma kurallarını uygulama

1. Sesini ve beden dilini etkili kullanır.
2. Akıcı biçimde okur.
3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
4. Sözü ezgisine dikkat ederek okur.
5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme

1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
3. Metnin konusunu belirler.
4. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.
5. Metindeki yardımcı fikirleri/ duyguları belirler.
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
8. Metindeki sebep- sonuç ilişkilerini fark eder.
9. Metindeki amaç- sonuç ilişkilerini fark eder.
10. Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar.
11. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
12. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
13. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
14. Metne ilişkin sorulara cevap verir.
15. Metne ilişkin sorular oluşturur.
16. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
17. Metnin planını kavrar.
18. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
19. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.



20. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.
21. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.
24. Metnin öncesi ve/ veya sonrasına ait kurgular yapar.
25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
27. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.
28. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
29. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
30. Metnin yazarı ya da şairi hakkında bilgi edinir.

### 3. Okuduğu metni değerlendirme

1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
2. Metni içerik yönünden değerlendirir.

### 4. Söz varlığını zenginleştirme

1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini günlük hayattaki bağlantılarını dikkate alarak cümle içinde kullanır.
4. Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

### 5. Okuma alışkanlığı kazanma

1. Okuma planı yapar.
2. Farklı türlerde metinler okur.
3. Süreli yayınları takip eder.
4. Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur.
5. Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır.
6. Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.

7. Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.
8. Ailesi ile okuma saatleri düzenler.
9. Beğendiği kısa yazıları ezberler.

Eğitim sistemimiz çoğunlukla okuma becerisini temel alan, okumaya dayalı bir sistemdir. Bu yüzden okuma eğitiminin önemi artmaktadır. Eğitim sisteminin dışında, günlük hayatımızı devam ettirebilmemiz için de okuma eğitimine ihtiyaç duyarız. Gazete, dergi, bildiri, reklam panoları, sokak adları, dükkân tabelaları hep okuma eğitimimiz sayesinde anlamlandırabildiğimiz işaretlerdir.

Okuma, okuduğunu anlama becerisini de beraberinde getirmektedir. Bu sebeple Türkçe dersi dışında diğer tüm derslerde de okuma, temel bir araç durumundadır. Her dersin içeriğine bağlı olarak farklı türlerdeki metinlerle karşılaşan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine sahip olması bir zorunluluktur. Çünkü okuduğunu anlayabilen öğrenci, akademik yönden başarıyı yakalayan öğrencidir. Okuduğunu anlama becerisi yalnızca cümledeki tüm sözcüklerin sözlük anlamlarını bilmekle olmaz. Sözcüğün cümledeki, cümlenin paragraftaki, paragrafın bütün bir metindeki yeri ve anlamı kavranmış olmalıdır. Ayrıca yazarın bu metni yazarken hangi amaçla yola çıktığını, nasıl bir ileti vermek istediğini de anlamaya çalışmak gerekir.

Okuma, bireyin duygusal ve zihinsel gelişimi için de vazgeçilmez bir araçtır. Kültürlü diye tabir ettiğimiz insanlara bakıldığında hepsinin okuma alışkanlığını geliştirmiş bireyler olduğunu görürüz. Öyleyse okuyan birey, kültürlü olarak anılmaya aday olan bir bireydir. Okuma alışkanlığı edinmemiş bireyler zaman içinde sosyal çevreleriyle iletişimde sorunlar yaşarlar. Okuma alışkanlığı kazanmış bireyler ise kendilerini ifade etmede başarılı oldukları için özgüvenleri gittikçe gelişen, olumlu kimlik algısına sahip olan bireyler hâline gelirler. Küçük yaşta okuma alışkanlığı olan çocukların hayal dünyaları zenginleşir, farklı fikirler ortaya atabilmede ve yaratıcı düşünmede yaşatlarının önüne geçerler. Kitaplardaki kriz anlarının ve sorunların nasıl giderildiğini gören çocuk, bunu zamanla kendi yaşamına da yansıtır.

Bilinçli bir eğitim süreciyle okuma becerisinin öğretilmesi ve bu becerinin bir alışkanlık hâline dönüştürülmesiyle bireyin kendi bilgi dağarcığını oluşturmak, içinde

yaşadığı toplum ve dünya hakkında merak ettiklerini öğrenmek için dinleme becerisinin yanında başka bir yardımcısı da okuma becerisi olacaktır.

Sonuç olarak bireye ana dili eğitimi verilirken basılı kaynaklardan yararlanmasını sağlayacak olan okuma becerisi etkili bir şekilde öğretilmelidir. Ayrıca birey sadece okuryazar yapılmakla iyi bir ana dili eğitiminden geçirilmiş olamaz. Bu becerisinin onu, okuduğunu anlayan, çevresinde olup bitenleri sorgulayan, eleştirel düşünebilen, üretken ve yaratıcı bir birey hâline getirmesi için kişinin bilinçli, planlı bir okuma alışkanlığını kazanmış olması gerekir. Bu da etkili bir ana dili eğitimi ile mümkündür.

### **1.7.3. Konuşma Becerisi**

İnsanlar gündelik hayatlarının büyük bir bölümünü diğer insanlarla paylaştıkları sosyal bir ortamda geçirirler. Bu sosyal ortamın oluşabilmesi için bireylerin birbirleriyle iletişim içinde olmaları gerekir. İletişimin olumlu olabilmesi ancak söylenenlerin doğru ifade edilmesi ve doğru anlaşılması ile mümkündür. Bu açıdan değerlendirildiğinde konuşma becerisinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Çünkü günlük yaşamda iletilerin eksik ya da yanlış anlaşılması, iletişim sorunlarına neden olmaktadır.

Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 1999b).

Sever (1997) konuşmayı; duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesi, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi olarak tanımlar. Konuşma zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısıdır. Ona göre konuşma, çağlar boyunca insanın insanla ilişkilerini düzenlemede, kişilerin birbirini etkilemesinde değerinden bir şey kaybetmeyen bir duygu ve düşünce alışverişidir.

Tanımlardan anlaşılacağı üzere, bireysel ve toplumsal yaşamda önemli bir yer tutan konuşma, okul, iş ve toplum yaşamında başarı ya da başarısızlığı belirleyen etmenlerden biridir.

Sever (1997), konuşmanın; okuma, yazma ve dil bilgisi gibi çeşitli çalışma konularının da çıkış noktası olduğunu belirtmiştir. Konuşma eğitiminin yalnızca Türkçe dersinin değil, aynı zamanda diğer derslerin de önemli bir parçası olması nedeniyle çocukların konuşmalarını gelişigüzelikten kurtarıp, onlara doğru ve düzgün konuşmanın kural ve teknikleriyle ilgili davranışların kazandırılmasının, okul eğitiminin sorumluluğunda olduğunu vurgulamaktadır.

Konuşmanın diğer becerilerden farkı, dinleme ve okuma becerisi ile arasında doğrudan ilgi olmasından kaynaklanmaktadır. Konuşma becerisi kişinin kendisini doğrudan ifade ettiği; duygu ve dileklerini başka kimselere doğrudan anlattığı; kendi başına değil, başkalarıyla paylaşabileceği bir beceridir. Konuşma becerisi, kişinin sosyalleşmesi ile diğer becerilere göre doğrudan ve daha fazla ilgili olması sebebiyle psikoloji, sosyal psikoloji, davranış bilimleri, iletişim bilimleri gibi bilimlerle ve kişinin bu alana giren davranışlarıyla da bağımlı bir gelişme gösterir (Yalçın, 2002: 97).

Bireye konuşma eğitimi verilirken aşağıdaki hedeflere ulaşmak amaçlanır:

1. Düzgün ve doğru cümlelerle soru sorabilme, sorulara karşılık verebilme, küme içinde ya da sınıfta konuşmalara, tartışmalara katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek.
2. Düzeye uygun bir filmi, bir olay yazısını kısaca, sırayla anlatabilmek, ana düşüncesini belirtebilmek, okuduğu bir kitabın konusunu özetleyebilmek.
3. Yakın çevrede gördüklerini, bildiklerini, yaptıklarını, yaşadıklarını, dinlediklerini, edindiği bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilmek.
4. Yakın çevresi ve kendi yaşamıyla ilgili bir konu üzerinde duygu ve düşüncelerini, düzeye uygun olarak belirtebilmek.
5. Günlük yaşamda gerekli olan konuşma biçimlerini ve yöntemlerini uygulayabilmek (Çörek, 2006: 17).

Yalçın (2002), konuşma eğitiminin amacının; çocuğun kendi düzeyinde edindiği dil becerisi ile olay anlatabilmek veya herhangi bir düşüncüyü hikâyeye edebilmek düzeyine ulaşması olduğunu belirtmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisini geliştirmek için gereken kazanımlar şöyle verilmiştir (MEB, 2005):

#### 1. Konuşma kurallarını uygulama

1. Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.
2. Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.
3. Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.
4. Standart Türkçe ile konuşur.
5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
7. Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşur.
8. Konuşmasında nezaket kurallarına uyar.
9. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
10. Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
11. Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
12. Tekrara düşmeden konuşur.
13. Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir.

#### 2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma

1. Konuşurken nefesini ayarlar.
2. İşitilebilir bir sesle konuşur.
3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
4. Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.
5. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.
6. Yapmacıktan, taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşur.
7. Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.
8. Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.
9. Dinleyicilerle göz teması kurar.

### 3. Hazırlıklı konuşmalar yapma

1. Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.
2. Konuşma metni hazırlar.
3. Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar.
4. Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.
5. Konunun özelliğine uygun düşünceleri geliştirme yollarını kullanır.
6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
7. Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.
8. Konuşma öncesinde konuyla ilgili açıklamalar yapar.
9. Konuşma sırasında sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verir.
10. Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınır.
11. Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle sona erdirir.
12. Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.

### 4. Kendi konuşmasını değerlendirme

1. Konuşmasını içerik yönünden değerlendirir.
2. Konuşmasını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
3. Konuşmasını sunum tekniği yönünden değerlendirir.
4. Konuşmasını, sesini ve beden dilini kullanma yönünden değerlendirir.

### 5. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.
2. Anlamadıklarını ve merak ettiklerini sorar.
3. Sorunlarına konuşarak çözüm arar.
4. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.

Yukarıdaki hedeflere ulaşabilen bireyin, iletişim kazalarından uzak, sağlıklı, mutlu ilişkiler kurması daha kolay olacaktır. Bu yüzden konuşma eğitimine gereken önem verilmelidir.

Sonuç olarak günlük yaşamda kendimizi karşıımızdaki kişilere daha iyi ifade edebilmek için etkili bir konuşma becerisi edinmiş olmak gerekir. İkna edici bir üslup, mantık çerçevesinin dışına çıkmadan konuşabilme, gerektiğinde hazırlıksız konuşma yapabilme, konuya değil konuşana dikkat edilmesine neden olan hareketlerden kaçınma gibi özellikler konuşma becerisinde belirleyici özelliklerdendir. Bu becerilere sahip olmak ise iyi bir konuşma eğitimi ile mümkün olabilir.

#### **1.7.4. Yazma Becerisi**

Yazı, insanoğlunun nesiller sonrasına iz bırakma yolunda attığı önemli bir adımdır. Yazının bulunuşuyla birlikte insanlık, deneyimlerini, duygularını, kültürlerini çağlar sonrasına aktarabilmiştir. Nitekim insanoğlu bugün ulaştığı seviyeyi çağlar öncesinden beri edindiği deneyimleri birbirine aktarabilme becerisine borçludur.

Yazmak; duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır (Sever, 1997).

Konuşmanın kullanılamayacağı zamanlarda yazıya başvurulur. Yazma bazen bireyin kendisiyle giriştiği bir iç konuşma, bazen de çevresiyle iletişim kurmak için kullandığı bir anlaşma aracıdır.

Duygu ve düşüncelerin düzgün ve etkili biçimde anlatımı demek olan kompozisyon (yazılı anlatım), her şeyden önce düzenli düşünme alışkanlığı kazandırır. Yazmayı öğretme bir yerde düşünmeyi de öğretme anlamına gelir (Sezer, 1991). Yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir.

Yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir. Yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi “yazdırmaktır” (Demirel, 1999).

Yazma becerisini doğru geliştiren bir kişinin, anlatacağı konunun amacına uygun sözcükleri seçebilmesi ve yerli yerinde kullanabilmesi, anlamlı ve doğru cümle kurabilmesi, paragraflarda düşünceyi geliştirici düzenlemeler yapabilmesi gerekir.

Yazma eğitimi çocukta özellikle el yazısı dediğimiz bitişik eğik yazı eğitimi biçiminde olmalıdır. Yazı eğitimi geliştikçe öğretmen özellikle el yazısı çalışmalarına

önem vermelidir. Bu eğitim öğrencinin bütün hayatı boyunca düzgün, okunaklı ve eksiksiz yazma alışkanlığının temelidir (Yalçın,2002: 44).

2005 programında yazma becerisi ile ilgili çeşitli kazanımlara yer verilmiştir. Bu kazanımları aşağıdaki gibi sıralayabilmek mümkündür (MEB, 2005):

### 1. Yazma kurallarını uygulama

1. Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.
2. Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazar.
3. Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.
4. Standart Türkçe ile yazar.
5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
7. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
8. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
9. Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
10. Tekrara düşmeden yazar.
11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.

### 2. Planlı yazma

1. Yazma konusu hakkında araştırma yapar.
2. Yazacaklarının taslağını oluşturur.
3. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
4. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
5. Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
7. Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.
8. Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.
9. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.



10. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.
11. Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.
12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.

### 3. Farklı türlerde metinler yazma

1. Olay yazıları yazar.
2. Düşünce yazıları yazar.
3. Bildirme yazıları yazar.
4. Şiir yazar.

### 4. Kendi yazdıklarını değerlendirme

1. Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.
2. Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
3. Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.

### 5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.
2. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.
3. İlgi alanına göre yazar.
4. Şiir defteri tutar.
5. Günlük tutar.
6. Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler.
7. Okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlar.
8. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır.
9. Yazdıklarından arşiv oluşturur.
10. Yazma yarışmalarına katılır.

### 6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama

1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.
2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

Sonuç olarak dinleme, okuma, konuşma gibi becerileri de içeren ve karmaşık bir süreç olan yazma becerisi, bu konuda etkili bir eğitim sürecini gerektirir. Öğrencilerin

en çabuk sıkıldıkları süreç yazma sürecidir. Özellikle kompozisyon yazmaktan zevk alan öğrenci sayısı çok azdır. Sürekli atasözü ve deyim açıklamalarıyla yazdırılan kompozisyonların bu duruma etkisi büyüktür. Öğrencilerin ilgisini çekebilecek konular seçerek farklı yazı türlerinde yazma etkinlikleri düzenlemek, hikâye tamamlama ya da masalın giriş kısmını yeniden yazma gibi uygulamalar yapmak öğrencilerin ilgisini çekmede ve hevesle derse katılmalarında etkili olabilir.

### 1.8. Dil Bilgisi Öğretimi

Okuma, dinleme, konuşma ve yazma eğitimi ana dili eğitiminin beceri alanını oluştururken dil bilgisi eğitimi konu alanını oluşturur. Birey dil bilgisi öğretimi sırasında kendi ana diline ait sesleri, bunlar arasındaki ilişkileri öğrenir.

Dil bilgisi, bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir dil bilimi dalıdır. Dillerin genel olarak nasıl oluştuğunu, evrimlerini, dil olaylarını inceleyen bilim ise dilbilim adını alır (Göğüş, 1978).

Dil bilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Dil bilgisi öğretimiyle öğrenciler dilin olanaklarını, sınırlarını ve gizil gücünü ortaya çıkarırlar. Ana dili öğretiminde, amaçlara anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılırken, bu etkinlikler yazım, noktalama ve dil bilgisi çalışmalarıyla beslenir, bütünleşir. Dil bilgisi öğretimindeki “doğru söyleyiş”, “sözcük bilgisi”, “doğru cümle kurma”, “yazım” ve “noktalama” gibi beceri alanlarına yönelik çalışmaların, öğrencilerin anlama, konuşma ve yazma etkinliklerindeki başarılarını da etkilemesi beklenir (Kavcar ve Oğuzkan, 1987).

Yalçın (2002: 44), gramer eğitimi olarak adlandırdığı dil bilgisi öğretimine; okuma, konuşma, ses ve el yazısı (yazma) eğitiminden sonra ağırlık verilmesi gerektiğini dile getirmektedir. “Çünkü gramer dilin bir mantık bütünlüğünü içermektedir. Öğrenci küçük yaşlarda daha çok beyninin sağ yarısını kullanarak dil becerisini kazanmaktadır. Oysa gramer beynin sol yarısının kavradığı ve algıladığı bir sistemdir. Bu bakımdan öğretmen, basitten karmaşığa doğru öğrencinin dilin mantığına yönelmesini sağlamalıdır.” Bu nedenle Türkçenin yapı, kural ve olanaklarının,

öğrencilere uygulamalarla kavratılması ve onlarda Türkçeyi doğru kullanma duyarlılığı ve bilincinin oluşturulması için, ana dilin temel etkinlikleriyle bütünleşmiş bir dil bilgisi öğretimine görevler düşmektedir (Sever, 1997).

İyi bir dil bilgisi öğretimi, ana dilinin temel becerileriyle birlikte verilen ve onları destekleyen bir eğitimidir. Bu eğitimle birey, ana dili eğitimi sürecinde kazandığı dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini kullanarak bir dil bilinci kazanır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminin amacı da öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip, ana dilini kullanışta güven kazandırmak ve öğrencilerin anlamı iyi kavrayıp düşünce, duygu ve isteklerini doğru anlatma bilincine varmasını amaçlayan çalışmalar yapmaktır (Göğüş, 1978).

Sonuç olarak işlevsel bir dil bilgisi öğretimiyle öğrencilerin Türkçedeki anlama ve anlatma güçlükleri giderilir, dilde karşılaştıkları sorunlar çözülebilir. Böylece öğrenciler, dilin ezberlenmesi gereken bir kurallar yığını olmadığını, aksine yaşayan bir süreç olduğunu fark edeceklerdir.

### **1.9. Dil Öğretiminde Ulaşılabilecek Düzey**

Dil öğretiminin tüm aşamalarının ortak bir hedefi vardır. Bu hedef, bireylerin birbirleriyle olumlu iletişim içinde olabilecek düzeyde eğitilebilmesidir. Yalçın (2002: 46), çocuğa basın ve yayın organlarını okuyup anlayarak yorumlayacağı kadar bir dil öğretiminin verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Buradaki amaç, toplum hayatına uyum göstererek dayanışma sağlayabilmektir. Toplum hayatı içinde bulunan tüm bireyler basın ve yayın organları aracılığıyla aktarılan bilgileri bir başkasının yardımı olmaksızın algılayabildiği ölçüde kendi hak ve sorumluluklarının farkına varabilir.

Bireyin okuduğunu anlaması alt düzeyde bir beceri iken, anladığını yorumlaması üst düzey ve hedeflenen bir beceridir. Basın ve yayın organlarının ne derece algılanabildiği, yorumlama aşamasında kendini gösterir. Özellikle köşe yazılarının dilinin anlaşılabilmesi ve yorumlanabilmesi dil becerisi açısından ayrı bir önem taşımaktadır. Bu konuyla ilgili Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans düzeyinde yapılan bir araştırmada, eğer 4-16 yaş arasında sistematik bir eğitim yapılırsa her bireyin köşe yazılarını okuyup anlayabileceği bir

düzeve çıkarılmasının mümkün olduğu görölmüştür ( Kurudayıoğlu, 2000, Akt: Yalçın, 2002: 46).

Dil öğretimine erken yaşta başlanması çok daha olumlu sonuçlar vermektedir. Yine de çocukluktan itibaren düzenli eğitim görmemiş bir bireyin dil becerilerini geliştirmesi mümkündür. Okullarda sistemli biçimde verilen eğitim sayesinde kendini düzgün biçimde anlatabilen, okunaklı ve anlamlı biçimde yazabilen, kendisine anlatılanları anlayıp değerlendirmede bulunabilen ve okumayı alışkanlık haline getirerek metnin asıl vermek istediği iletiyi kavrayabilen bireyler yetiştirmek mümkün olacaktır. Ülkemizin her alanda hızla ilerleyebilmesi bu becerilere sahip insanların çokluğuna bağlıdır.

### **1.10. Yapılandırmacı Yaklaşım**

İngilizce bir kavram olan “constructivism” kavramı dilimizde “inşacılık”, “yapısalcılık”, “oluşturmacılık”, “yapıcılık”, “bütünleştirmecilik”, “yapılandırmacılık” gibi kavramlarla karşılanmaktadır. Bilgiyi yapılandırma ile ilgili bir yaklaşım olması sebebiyle bu araştırmada “yapılandırmacı yaklaşım” kavramının kullanılması uygun bulunmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşımın temelleri 18. yy.a kadar dayandırılmaktadır. 18. yy.ın başlarında (1710) Giambatista Vico “Bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir.” ifadesini kullanarak bilginin ancak zihinde yapılandırıldığında öğrenilmiş olduğuna dikkat çekmiştir. Daha sonraki dönemlerde insanın bilgiyi alırken pasif olmadığı görüşünü savunan Immanuel Kant’ın görüşleri dikkatleri çekmiş ve yapılandırmacı yaklaşıma yeni bir yön kazandırmıştır. Fakat bu ik girişimler ve ortaya atılan görüşler bir yaklaşım oluşturabilecek kadar ciddi çalışmalar değildir. “Ancak yapılandırmacılığın ne olduğuna, ne içerdiğine yönelik açık bir fikir geliştirmek için ilk girişimler Piaget ve John Dewey tarafından yapılmıştır” (Özden, 2003: 56).

Yapılandırmacın yaklaşım özellikle 20. yy.ın ilk yarısından sonra bir teori olarak genel anlamda ses getirmeye başlamıştır. Birçok felsefeci teorileriyle bu yaklaşıma etkide bulunmuştur. Bunların başlıcaları Ausubel, Bruner, Piaget ve Vygotsky gibi felsefecilerdir.

Günümüzde yapılandırmacılık, birçok uygulama için kapsamlı bir kavramsal çerçeve oluşturmaktadır. Önceleri bir felsefi akım, bir bilgi felsefesi olarak bilinen yapılandırmacılık, son zamanlarda eğitim ortamlarından teknoloji kullanımına, aile terapisine kadar birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Yapılandırmacılık; “bilgi”, “bilginin doğası”, “nasıl bildiğimiz”, “bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu”, “bu sürecin nelerden etkilendiği” gibi konularla ilgilenmekte ve düşünceleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2003: 60).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenen öğrenme sürecinde aktiftir ve yeni öğrenilenleri eski bilgileriyle karşılaştırıp, yorumlayıp kendi zihninde yapılandırmadan öğrenme gerçekleşemez. Bilgiler yapılandırılmadan önce yalnızca bir bilgi yığınıdır, o yığının kullanılabilir hâle gelmesi için öğrenen tarafından yeniden biçimlendirilmesi şarttır. Yeni öğrenilen bilgiler ancak eski bilgilerle ilişkilendirilirse anlam kazanır.

“Yapılandırmacı öğrenme teorisinin ortaya koyduğu ilkeler daha etkili öğretim yaklaşımları geliştirmek için neler yapılabileceği konusunda önemli ipuçları vermektedir. Yapılandırmacı öğrenme teorisi, bilginin öğretmenden öğrenciye doğrudan aktarılamayacağını, öğrencinin kendisi tarafından aktif bir şekilde yapılandırılması gerektiğini ileri sürer” (MEB, 2004).

Bütün bireyler, doğumundan itibaren yaşadığı çeşitli bireysel ya da toplumsal tecrübelerinin izlerini taşıyan ve daha önceki öğrenme yaşantılarından edinmiş olduğu anlamlı bilgileri içeren bir zihinsel yapıya sahiptir. Bu zihinsel yapıya “uzun dönemli bellek”, “bilişsel çerçeve” ya da “bilgi tabanı” da denilmektedir. Öğrenme sırasında öğrenciler yeni karşılaştıkları ham bilgileri (information) var olan zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak, yeni bilgiyi bu yapı içinde uygun bir yere yerleştirmeye çalışırlar. Eğer yeni bilgi önceden var olan yapıyla çelişmiyor ve öğrenci yeni bilgiyle önceki bilgiler arasında çeşitli ilişkiler oluşturabiliyorsa, bu yeni bilgi var olan zihinsel yapı içinde uygun bir yere yerleştirilerek öğrencinin zihinsel yapısının bir parçası hâline getirilir. “Böylece, başlangıçta ilgisiz ve anlamsız görünen yani ham hâlde olan bilgi, önceden edinilmiş bilgilerle ilişkilendirilerek, özümşenerek ya da içselleştirilmiş olarak anlamlı bilgiye (knowledge) dönüştürülür” (Deryakulu, 2001). Ancak, öğrenilen yeni bilgiler bireyin önceden var olan zihinsel yapısıyla çelişiyorsa ya da yeni ve eski bilgiler arasında bir uyumsuzluk yaşıyorsa, o zaman birey yeni edindiği bilgi doğrultusunda

zihinsel yapısında bazı değişiklikler yaparak, bu çatışma durumunu çözmeye çalışır. Her yeni öğrenme, bireyin zihinsel yapısını tekrar gözden geçirdiği, ona bir şeyler ekleyerek geliştirdiği ya da gerektiğinde değişiklik yaptığı içsel bir deneyimdir. Öğrenciler bu süreçlere hem fiziksel, hem de zihinsel yönden etkin olarak katılırlar. “Tüm bunlar, yapılandırmacı görüşün bilgi yapılandırma olarak adlandırdığı etkinliklerdir” (Deryakulu, 2001).

Öğrencilerin aynı bilgiyi yapılandırmada değişiklik gösterdiğini görürüz. Bunun sebebi her öğrencinin hazır bulunuşluk düzeylerinin, çevre algısının, geçmiş yaşantılarının farklı olmasıdır. Her bireyin zihinsel yapısı farklı olduğu için, bilgileri yapılandırması da birbirinden farklı olacaktır.

Saban’ın (2002) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilgili çeşitli görüşleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Öğrenme pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
2. Öğrenme, kavramsal değişmeyi içerir. Öğrenme bireyin çeşitli kavramlarla ilgili daha önceki anlayışlarını daha karmaşık ve daha geçerli hâle getirmek için yeniden yapılandırmasıdır.
3. Öğrenme öznelidir. Öğrenme, bir bireyin öğrendiği şeyleri çeşitli semboller, metaforlar, imgeler, grafikler veya modeller yoluyla içselleştirmesidir.
4. Öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir. Öğrenciler, alıştıırma yapmak yerine, gerçek hayatta karşılaşılan problemlere benzer nitelikteki problemleri çözmeyi öğrenirler.
5. Öğrenme sosyaldır. Öğrenme, bireylerin perspektiflerini paylaşmak, bilgi alışverişinde bulunmak ve problemleri İş birliği içinde çözmek üzere başkaları ile olan etkileşimleri sayesinde gelişir.
6. Öğrenme duygusaldır. Zihin ve duygu birbirleriyle ilişkilidir. Dolayısıyla, öğrenmenin doğası şu unsurlardan etkilenir: Bireyin kendi becerileri hakkında sahip olduğu görüşler ve farkındalıklar, öğrenme amaçlarının açıklığı, kişisel beklentiler ve motivasyon.

7. Öğrenme gelişimseldir ve bireylerin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimleri ile doğrudan ilişkilidir.
8. Öğrenme, öğrenci merkezlidir.
9. Öğrenme sürekli dir. Öğrenme belli bir yer veya zamanda başlayıp belli bir yer ve zamanda durmaz, aksine sürekli devam eder (Saban, 2002: 172-173).

Uzun yıllar boyunca genel kabul gören geleneksel eğitim yaklaşımı ile yapılandırıcı yaklaşım karşılaştırıldığında, yapılandırıcı yaklaşımın olumlu yönleri daha iyi anlaşılabilir. Yapılandırıcı yaklaşım geleneksel yaklaşımdan birçok konuda farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar şunlardır:

1. Geleneksel yaklaşımda bilginin merkezi konumunda olan öğretmen, yapılandırıcı yaklaşımda bir kolaylaştırıcı, bir rehber konumuna gelmiştir.
2. Geleneksel yaklaşımda öğrenenler yalnızca dinleyerek, yazarak, okuyarak öğrenmeye çalışırken ve bilgilenme sürecinde edilgen durumda bulunurken yapılandırıcı yaklaşımda öğrenen merkezli bir öğrenme ortamı oluşturularak öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine, bilgilerini hayata geçirerek kalıcılığın sağlanmasına fırsat verilmektedir.
3. Geleneksel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmenler başarının ders sırasında sınıflarının sessiz olmasıyla doğru orantılı olduğunu düşünürler. Öğrencilerin sessizliğinin iyi öğrenmiş olmalarından kaynaklandığına inanırlar. Fakat asıl öğrenme ders içinde tartışarak, sorarak, sorgulayarak, eski öğrenilenlerle ilişkilendirme amaçlı küçük beyin fırtınaları yaparak gerçekleştirebileceğine göre öğrencinin geleneksel yaklaşımdaki sessizliği, öğrenememiş olmasındandır. Bu yüzden yapılandırıcı yaklaşımın uygulandığı sınıflarda bir hareketlilik, bir canlılık her zaman vardır. Öğrenciler susmak yerine özgürce fikirlerini belirtip tartışmayı tercih ederler. Eski bilgilerini paylaşarak yeni bilgileri beraberce yapılandırırılar.

“Yapılandırıcılık, eğitim programlarının hedefler, öğretme-öğrenme yaşantıları ve sınav durumları öğeleri ve bu öğelerin planlanması noktasında özellikle dikkat edilmesi gereken bazı noktalara dikkat çekmektedir. Yapılandırıcılık aktif öğrenmeyi öne çıkarır, bireyin hâlihazırda sahip olduğu bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişki kurması gerektiğini belirtir. Deneyim, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasında karşılıklı etkileşim

yapılandırmacılığın araçlarındandır. Bir diğer özelliği ise anlamlı öğrenmenin, özgün öğrenme görevleri ile oluşacağına vurgu yapmasıdır” (Turan ve Sayek, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşım öğretene ve öğrenene arasındaki rol dağılımına yenilikler getiren bir yaklaşımdır. Öğretene aktif, öğrenenin pasif durumda olduğu diğer öğretim modellerine karşın yapılandırmacılıkta öğrenen daha etkindir ve bilgi kadar bilgiye ulaşma yollarını da belirleyebilir. Öğretene yalnızca yol göstericidir; öğretim sürecinde öğrenme sorumluluğu öğrenene aittir. Böylece öğrencilerin gerek başarıları gerekse performansları üst düzeye çıkarılabilmektedir. Önceki bilgiler, yeni öğrenilen bilgilerin temelini oluşturur ve öğrenilen her yeni bilgiyle zihinde yeni bir yapılandırmaya gidilir. Öğrenci yeni bilgisini yapılandırırken okuma ve anlama dışında yorumlayabilme, tartışma, düşüncelerini savunma gibi zihinsel yeterlilikler gösterebilmelidir.

### **1.10.1. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretenein Rolü**

Turan ve Sayek (2006); yapılandırmacı yaklaşımda öğretenein, öğrenenlere rehberlik eden ve onlarla birlikte öğrenen rolünü; öğrencilerin ise kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan ve kendi öğrenmelerini yöneten, araştırmacı ve problem çözücü rolünü üstlendiklerini belirtmektedirler. Yaşar (1998: 72) ise yapılandırmacı eğitimde öğretenein rolünün kesinlikle bilgi aktarmak olmadığını, sınıfta bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenciyi o ortamın etkin bir üyesi hâline getirerek öğrenmeyi kolaylaştırması gerektiğini dile getirmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenden, sınıf ortamında öğrenciyeye bilgiyi öğretmekten kaçınarak bilgiyi öğrencinin bulmasını, yapılandırmasını sağlaması beklenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan öğretim yöntemlerine bakıldığında, bu yaklaşımın öğrenci merkezli olduğu görülmektedir. Öğretim yöntem ve stratejileri, öğretenein bilgi, beceri ve inanışlarına göre değil, öğrencinin ihtiyaçlarına göre belirlenir.

Öğretenein;

- Edilgen bir öğrenen grubuna bilgi aktarmaz, öğrenenin aktif olarak bilgiye ulaşmasına ve bilgiyi zihninde yapılandırmasına rehber olur.
- Öğreneni, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması gerektiğine inandırır.
- Öğrenenlerin problem çözmeye becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verir.



- Öğrenenlerin düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerine olanak sağlar.
- Öğretim ortamında öğrenenler arası etkileşime izin verir; iş birliği öğrenme stratejilerini devreye sokar.
- Dersi öğrenenler için ilginç ve anlamlı hâle getirir.
- Öğrenenlerin sosyokültürel yapılarını ve geçmişlerini göz önünde bulundurur.
- Öğrenenlerin önceki bilgilerini ve öğrenme stratejilerini dikkate alır.
- Öğrenenler arasındaki bireysel farkı göz ardı etmez. (Büyükduman, 2006: 5).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, düşündürücü sorular sorarak öğrencileri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik eder. Öğretmen, öğrenciye soru sorar ama neyi ya da nasıl düşüneceğini söylemez.

Öğretmenlerimizin yukarıda belirtilen davranışları uygulayabilmeleri için yapılandırmacı yaklaşımı çok iyi bilmeleri ve bu yaklaşımla ilgili uzun soluklu uygulamalı hizmet içi eğitim seminerlerine katılmaları gerekmektedir. Aksi takdirde, öğretmenlerimizin hazırlığı ve birikimi olmadan sınıf içerisinde yapılandırmacı yaklaşımı uygulamalarını beklemek çok gerçekçi olmayacaktır.

### **1.10.2. Yapılandırmacı Yaklaşımda Bilginin Oluşturulma Süreci**

Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin oluşturulma süreci üç temel görüşe göre açıklanmaktadır. Bu temel görüşler bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılıktır. Her bir görüş, bilginin nasıl oluşturulduğu sorusuna farklı açılardan cevap aramaktadır.

#### **1.10.2.1. Bilişsel Yapılandırmacılık**

Piaget'nin zihinsel gelişim kuramına göre temellendirilen bilişsel yapılandırmacılığa göre bilginin oluşumu; özümseme, uyum ve denge kavramlarıyla açıklanmaktadır. Bireyin bilişsel yapısı yeni bir bilgi ile karşılaşınca kadar denge durumundadır. Ancak alınan yeni bir bilgi ile var olan önceki bilgiler bu dengeyi bozmaktadır. Edinilen bu yeni bilgi, bireyin sahip olduğu önceki bilişsel yapısıyla tutarlı ise birey bu bilgiyi içselleştirir (*özümseme*). Bilginin özümsemesi ile birey yeniden denge durumuna ulaşır (*uyum*). Bilginin, bireyin bilişsel yapısıyla uyuşmaması

durumunda, bilginin önceki bilgilerle çelişmesi sebebiyle özümseme gerçekleşmez ve bilişsel dengesizlik durumu oluşur. Birey bu durumda, bilgiyi özümsemek için bilişsel yapısında yeni bir düzenleme yapar ve zihnindeki bilgileri yeniden yapılandırır. Bu aşamadan sonra birey bilişsel tutarlılığa ulaşır (*denge*).

“Bilgiyi yapılandırmayı, bireyin bilişsel süreçleriyle, bilgisi arasında bir haberleşme olarak kabul eden Piaget, bilginin bireyler tarafından, eşyalar ve objeler üzerine yapılan etkileşimler sonucunda yapılandırıldığını, dışarıdan hazır bir şekilde verilemeyeceğini ifade etmektedir” (Ülgen, 2001: 91).

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak bilginin temellendirilmeden öğrenilemeyeceği, her yeni bilginin zihinde var olan önceki bilgiyle bağlantılı olarak öğrenilebileceği söylenebilir. Bireyin yeni bilgiyi alması önceki öğrenmelerine bağlı olduğuna göre öğrendiğimiz her bilgiyi kalıcı hale getirmeliyiz ki sonraki öğrenmelerimize temel oluşturabilsin. Öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde en çok zorlandıkları düşünülen kısım da budur. Çünkü öğrenciler dikkat etmedikleri ya da yeterince önemsemedikleri için bilgilerin kalıcılığı sağlanamamaktadır. Böylece temeli sağlam olmayan zihin yapısına eklenen her yeni bilginin de kalıcılığı azalmaktadır. Bu yüzden zihinsel yapılandırma öğrenme ve öğretme sürecinde büyük önem taşımaktadır.

#### **1.10.2.2. Sosyal Yapılandırmacılık**

Vygotsky, öğrenme süreci içinde sosyal etkileşim ve dil gelişiminin önemli yer tuttuğunu vurgular. Ona göre çocuğun öğrenme potansiyeli, diğer bilgili bireylerle birlikte olduğunda ortaya çıkar.

Sosyal yapılandırmacılığa göre, öğrenme sosyal ortamlar içinde gerçekleşir. Yalnızca bilişsel süreçlerin öğrenmenin oluşumunda yeterli olmayacağı savunulmaktadır. Bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ile benzerlik göstermekle birlikte sosyal yapılandırmacılık öğrenmenin sadece bireyin bilişsel süreçleriyle değil, dil gelişimi ve sosyal şartlarla da ilgisini kurar.

İnsanlar hayatlarının büyük bir bölümünde içinde yaşadıkları çevre ile etkileşim içindedir. Bu etkileşim sırasında yeni bilgiler de edinilmektedir. Bu bilgi alışverişi hayat

boyu sürer. Bu yüzden hayata bakış açımız, deneyimlerimiz ve düşünce yapılarımız, içinde bulunduğumuz toplumla iletişimimize bağlı olarak değişkenlik göstermektedir.

“Vygotsky kültür ve kültürel etkileşimi ön plana alır ve yapılandırmanın iş birliğine dayalı olarak gerçekleşeceğini varsayar” (Ülgen, 2001: 94).

Vygotsky'e göre üç önemli gelişim alanı vardır (Senemoğlu, 2005: 56-57):

1. *Anlamlandırma*: Kişilerin içinde yaşadığı toplum ve kültür, kişilerin bilgiyi yapılandırmalarında etkilidir. Çevremizdeki insanlar ve kültür, olayları algılamamızı ve anlamlandırmamızı etkiler ve bilgilerimizi bunlar vasıtasıyla oluştururuz.
2. *Bilişsel gelişim araçları*: Çocuğun bilişsel gelişimini sağlayan araçlar vardır. Bunlar; kültür, dil ve çevresindeki çocuk için önemli olan kişilerdir. Bu araçların şekli ve kalitesi, bilişsel gelişimi biçimlendirir ve hızını etkiler.
3. *Yakınsal Gelişim Alanı*: Kişinin gelişimi, sonu olmayan bir silindire benzer. Bu silindir kişinin problem çözme becerileri geliştikçe yukarılara doğru kayan yakınsal bir gelişim alanı vardır.

Vygotsky'e ve sosyal yapılandırmacılara göre, sosyal yapılandırmacılığın görüşleri şöyle özetlenebilir (Özden, 2003: 62):

- Öğrenme ve gelişim sosyal bir etkinliktir.
- Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı görevindedir.
- Öğrencilerin birbirleri ile çalışmaları ve etkileşimleri desteklenmeli yani öğrencilerin edindikleri yeni bilgileri, arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşarak, tartışarak benimsemeleri sağlanmalıdır.

Sosyal yapılandırmacılık özellikle farklı sosyo-ekonomik düzeylerde yaşayan bireyler karşılaştırıldığında anlaşılmaktadır. Düşük ekonomik sınıfa dâhil olan bir çevrede yaşayan çocuğun imkânlarıyla yüksek ekonomik şartlara sahip olan bir çocuğun eğitimde fırsat eşitliği olamayacaktır. Çevremizdeki insanların bilgiyi edinmemizi etkilemesinden dolayı bu iki bireyin anlamlandırma düzeyleri ve bilişsel gelişim araçları da farklı olacaktır. İki birey arasındaki farkı gidermek için problem çözme becerilerinin

geliştirilmesi çok önemlidir. Problem çözme becerisi kazanması, bireyin kişilik gelişimine olumlu etki etmektedir.

### **1.10.2.3. Radikal Yapılandırıcılık**

Ernst von Glasersfeld radikal yapılandırıcılığın en önemli savunucusudur. Yapılandırıcılığın çeşitli türleri arasındaki fark kendisine sorulduğunda; “Birkaç yıl önce, yapılandırıcılık terimi moda olduğunda ve insanlar tarafından benimsendiğinde benim amacım bu modayı radikal hareketten ayırt etmektir” demiştir (Glasersfeld, 1995).

Von Glasersfeld (1995), bilginin pasif bir şekilde değil, bireyin kendisi tarafından aktive edilerek oluşturulduğunu, bu oluşturulma sürecinde bireyin çevresiyle olan sosyal etkileşiminin öğrenmede önemli rol oynadığını, bu bağlamda kavranacak bilginin bireyin zihinsel süreçleri ile ilişkili olduğunu ifadelendirmiştir.

“Von Glasersfeld bilginin oluşturulma sürecinde bilginin evrim teorisiyle ilişkisini kurarak bilginin de aynı şekilde uyum ve yaşamda kalma kabiliyetinin olduğunu, bireyin bilişsel yapılarına uyum sağlayan bilginin öğrenildiğini, uyum sağlayamayanların ise yok olduğunu vurgulamaktadır” (Demirci, 2003: 20).

Radikal yapılandırıcılık, bilginin farklı kaynaklardan pasif bir şekilde alınmadığı, birey tarafından kavrama yoluyla aktif olarak oluşturulduğu görüşünü savunur. Biliş, bilginin alınma sürecinde bireyin davranışlarını belli bir çevrede daha uyumlu olmasını sağlayacak fonksiyonda bulunan bir adaptasyon sürecidir ve bireyin deneyimlerini organize etmekte ve anlam oluşturmaktadır. Bilme; hem biyolojik hem de sosyal, kültürel ve dile dayalı etkileşimlerle meydana gelir.

“Radikal yapılandırıcı yaklaşım, bilginin keşfedilmediğine, bireyler tarafından yaratıldığına inanır. Dolayısıyla bilginin referansı, dış dünya değil bireyin yaşantılarıdır” (Açıkgöz, 2004: 63).

Radikal yapılandırıcı yaklaşıma göre, bilgiyi yapılandırma bireysel bir etkinliktir. Bireyler geçirdikleri yaşantılardan, kendi özgeçmişlerine dayalı olarak bazı anlamlar çıkarırlar. Bu anlamlar bireyden bireye farklılık gösterir, birbirinin ve dış dünyadaki aynı olmasa da hepsi değerlidir.

### 1.10.3. İş Birlikli Öğrenme

Geleneksel eğitim yaklaşımları ile eğitim sorunlarının çözülemeyeceğinin anlaşılması, yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu yaklaşımların önde gelenlerinden biri de yapılandırmacı yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenme yöntemi ise bu yaklaşımın başarılı olmasında etkili olan önemli yöntemlerdendir.

İngilizce bir kavram olan “cooperative learning” kavramı dilimizde “iş birlikli öğrenme”, “iş birliğine dayalı öğrenme” ve “kubaşık öğrenme” gibi kavramlarla ifade edilmektedir. Bu çalışmada da kullanım yaygınlığından dolayı ‘iş birlikli öğrenme’ terimi kullanılmıştır.

Gündelik yaşantımızda sıkça kullandığımız ve sosyal hayatımızda sıkça başvurduğumuz ‘iş birliği’ kelimesi literatüre bir öğrenme kavramı olarak girmiştir. İnsanoğlu gündelik yaşantısında ilk çağlardan günümüze kadar farklı soru ve sorunlarını çözüme kavuşturabilmek için diğer insanlarla iş birliği yapma ihtiyacı hissetmiştir. Günümüz dünyasında ise çığ gibi büyüyen sorunların üstesinden gelebilmek için hem insanlar hem de toplumlar iş birliği yapmak zorunda kalmaktadırlar.

Bireyler hayatları boyunca öğrendikleri her şeyi ya bireysel çabalarıyla ya çevresindeki diğer öğrenenlerle yarış içinde ya da takım çalışmasıyla öğrenirler. Bu öğrenme türleri bize üç çeşit stratejinin varlığını gösterir. Bunlardan biri yarışarak (yarışmacı) öğrenmedir. Bu öğrenme türünde öğrenenler ya kazanır ya kaybederler ve öğrenme sürecinde iki sonuçtan birisiyle karşılaşacaklarının bilincindedirler. Öğrenenler sürekli birbirleriyle karşılaştırılır ve hep “en iyi” aranır. Yapılan değerlendirmeler bireyseldir. Öğretmen, öğrenme ortamında temel rol oynar.

Bir diğer öğrenme türü ise bireyselleştirilmiş öğrenme olarak adlandırılır. Hem öğrenmelerin hem de değerlendirmelerin bireysel olduğu bu öğrenme türünde öğrencilerin birlikte olması ve birlikte hareket etmesi söz konusu değildir. Bu yüzden öğrenciler arasında bir karşılaştırma yapılmaz. Öğretmen, yarışmacı öğrenmede olduğu gibi temel kaynak olarak görülür.

Son öğrenme türü iş birlikli öğrenmedir. İş birlikli öğrenmede tam bir takım ruhu vardır ve her öğrenci diğerinin başarı ya da başarısızlıklarından etkilenir. Bu yüzden her öğrenci kendi öğrenmesinden olduğu kadar takım/ kümedeki diğer arkadaşlarının öğrenmelerinden de sorumludur. Öğretmen temel kaynak olmaktan çıkar, asıl kaynak takım ya da kümedeki diğer öğrenenlerdir. Öğretmen yalnızca öğrenme ortamını düzenleyen ve gerektiğinde öğrenciyi destekleyen bir rol üstlenir.

Görüldüğü gibi iş birlikli öğrenme, diğer öğrenme stratejilerinden çok farklı bir yere sahiptir. Öğrenciler yarışmadan, beraber öğrenmenin keyfine vararak, birbirlerine öğreterek öğrenmekte ve grup sorumluluğunu kazanmaktadırlar. Birbirlerini geçtiklerinde değil, birlikte öğrenmeyi başardıklarında hedefe ulaşmış olurlar. Bu da öğrencilerin küçük yaştan itibaren yardımlaşma, saygı, demokrasi, paylaşım gibi önemli değerleri algılamalarında olumlu bir etki gösterecektir.

İş birlikli öğrenme öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda, küçük gruplar hâlinde, birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarını (Açıkgöz, 1992).

Kubaşık öğrenme, öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir. (Gömleksiz, 1997: 1)

İş birlikli öğrenme, basitçe; öğrencilerin küçük gruplar hâlinde çalışarak, birbirlerini etkileyerek ve birbirlerinden etkilenerek karşılıklı öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak düşünülebilir. İş birlikli sınıflarda, öğretmen ihtiyaç duyulan noktada öğrencilere yardımcı olur.

Christison (1990), iş birlikli öğrenmeyi, “öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır” şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Demirel, 2002: 136).

İş birlikli öğrenme, başta ABD olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde giderek artan bir ilgi görmektedir. İş birlikli öğrenmenin bu denli çok ilgi görmesinin başlıca nedenleri şunlardır (Açıkgöz, 2002):

1. İş birlikli öğrenmenin bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri üzerinde diğer yöntemlere göre daha olumlu etkileri vardır.
2. İş birlikli öğrenmenin bireylerin güdü, kaygı, tutum vb. duyuşsal özellikleri üzerinde olumlu etkileri vardır.
3. İş birlikli öğrenme bireylerde olumlu bir öğrenme çevresinin yaratılmasını sağlamaktadır.
4. İş birlikli öğrenme, destekleyici öğrenme ürünlerinin oluşmasına elverişli bir ortam yaratmaktadır.
5. İş birlikli öğrenmenin uygulanması, özel düzenlemeler ve harcamalar gerektirmez.
6. İş birlikli öğrenme, öğrenmenin bireyselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır.
7. İş birlikli öğrenme, çağdaş bir öğrenme modeli olan bağımsız öğrenmenin uygulanmasına ya da öğrencinin kendi öğrenmesini kendisinin yönlendirmesine elverişlidir.

İş birlikli öğrenme yöntemi; öğretmenin rehber konumda olduğu; öğretim etkinliklerini, öğrencilerin görüşlerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak planladığı bir öğrenme yöntemidir. Bu yaklaşım, öğrenci merkezli eğitimi ve öğrencinin aktif olmasını esas alır. Yapararak ve yaşayarak öğrenmeye, araştırmaya, problem çözmeye ve belirlenen rolleri yerine getirmeye bağlı bir yaklaşımdır. Bu özellikleri sebebiyle öğrencilerin hem akademik başarılarını, hem duyuşsal yönlerini hem de toplum içindeki rollerini olumlu etkilemektedir.

İş birlikli öğrenme ortamında, öğrencilerin öğrenme amaçları ortak olup, grup üyelerinden birinin amaçlarını gerçekleştirmesi, gruptaki diğer bireylerin de amaçlarını gerçekleştirmesine bağlıdır. Amacın gerçekleşmesi için, grup bireyleri arasında pozitif bir ilişkinin olması kaçınılmazdır.

Bir grup çalışmasının iş birlikli öğrenme olabilmesi için gruptaki öğrencilerden beklenen, hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmaya çalışmalarıdır. Bir başka deyişle, iş birlikli öğrenme öyle düzenlenir ki gruptaki her üye,

diğer üyeler başarmadan kendisinin de başaramayacağını bilir ve bu nedenle diğer arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olur. Ortak bir amaç için çalışmaları, tüm üyeleri birbirine bağlar. Böylece birbirlerinden etkilenererek öğrenmeye daha hevesli hale gelirler.

### **1.10.3.1. İş Birlikli Öğrenmenin Özellikleri**

İş birliği, öğrencilerin grup içinde görev dağılımı yapmasıdır. İş birliği içerisine giren öğrencilerin karşılıklı iletişim becerileri artarken, öğrenciler daha da aktifleşir. Açıkgöz (1993: 187-201), iş birliğine dayalı öğrenmenin sahip olduğu özellikleri şöyle sıralamaktadır:

1. İş birlikli öğrenmenin en önemli özelliği öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar hâlinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarınıdır. Grup üyeleri ya birbirine öğreterek ya da her biri için bir kısmını yaparak yardımlaşır. Buna “iç bağımlılığı” ya da “amaç bağımlılığı” denmektedir.
2. İş birlikli öğrenmenin bir başka önemli özelliği ‘ödül bağımlılığı’dır. Grup çalışmasının ödüllendirilmesi ile bireyler dolaylı olarak ödüllendirilmiş olurlar. Ancak, gruba verilen işi bir ya da birkaç kişinin yapmasını önlemek için iş birliğine dayalı öğrenme uygulamalarında bireysel değerlendirmeye yer verilmelidir.
3. İş birlikli öğrenmenin önemli özelliklerinden biri, işin her üyeye sorumluluk düşecek biçimde yapılandırılması; bir diğeri ise öğrenciler arasındaki etkileşim biçimidir. İş birliğine yönelik etkileşim sırasında öğrenciler, ileriki yaşamlarında kullanacakları yardımlaşmayı, liderlik etmeyi, çelişkilerle baş etmeyi, grupça karar vermeyi de öğrenirler.

İş birlikli öğrenme ile geleneksel küme çalışmaları arasında planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları açısından önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkları Johnson, Johnson ve Holubec (1988: 9-10) dokuz maddede toplamışlardır (Akt. Gömleksiz, 1997: 4-5):

1. Kubaşık öğrenme kümeleri, küme üyeleri arasındaki olumlu bağımlılığa dayanır. Amaçlar, öğrencilerin kendi yeterlikleri dışında, bütün küme üyelerinin de yeterlikleriyle ilgilenmelerini zorunlu kılacak biçimde yapılandırılmıştır.
2. Kubaşık öğrenme kümelerinde, açık bir bireysel sorumluluk vardır. Bu sorumluluk, her öğrencinin değerlendirileceği ve yeterli olduğu materyal ile ilgilidir. Öğrenciler, birbirlerine ilerleme düzeyleriyle ilgili dönüt verirler. Böylece küme üyeleri, kime



yardım edileceğini ve kimin güdülenmesi gerektiğini bilirler. Geleneksel öğrenme kümelerinde öğrenciler, küme çalışmasında paylaşımı sağlamak için yeterince bireysel sorumluluk duymazlar. Öğrenciler birbirlerinin çalışmasından ara sıra yararlanırlar.

3. Geleneksel öğrenme kümeleri genelde benzeşik (homojen) üyelerden oluşur. Oysa kubaşik öğrenme kümelerinde yetenek ve kişilik özellikleri açısından karma (heterojen) kümelerin oluşturulması söz konusudur.
4. Kubaşik öğrenme kümelerinde, tüm üyeler, küme içindeki liderlik etkinliklerini yerine getirmek için sorumlulukları paylaşırlar. Bir başka deyişle, paylaşılmış liderlik söz konusudur. Buna karşın, geleneksel kümelerde tek bir lider görevlendirilir ve değişmeden kalır.
5. Kubaşik öğrenme kümelerinde, üyeler birbirlerinin öğrenme sorumluluğunu taşırlar. Küme üyelerinden, üzerlerine aldıkları çalışmayı sürdürebilmeleri için birbirlerini güdülemeleri ve birbirlerine yardım etmeleri beklenir. Geleneksel kümelerde üyeler, nadiren diğerlerinin öğrenmesi için sorumluluk duyarlar.
6. Kubaşik öğrenme kümelerinde, her üyenin üst düzeyde öğrenebilmesi ve üyeler arasında iyi çalışma ilişkilerinin yapılandırılması amaçlanır. Geleneksel öğrenme kümelerinde öğrenciler, büyük çoğunlukla tek başlarına çalışırlar.
7. Kubaşik öğrenme kümelerinde, birlikte çalışmada gereksinim duyulan toplumsal beceriler (liderlik, iletişim yeteneği, birbirine karşı dürüstlük, küme içindeki çatışmaları çözme gibi) doğrudan öğretilir. Geleneksel öğrenme kümelerinde, bireyler arası ilişkiler ve küçük küme becerileri, genellikle yanlış biçimlendirilir.
8. Kubaşik öğrenme kümeleri kullanıldığı zaman, öğretmen; kümeleri gözler, öğrenciler birlikte çalışırken ortaya çıkan sorunların çözümlemesini yapar, küme çalışmalarının daha iyi nasıl yönlendirilebileceği konusunda her kümeye dönüt verir. Geleneksel öğrenme kümelerinde, öğretmen kümelere nadiren karışır ve gözlemlerde bulunur.
9. Kubaşik öğrenmede öğretmen, kümelerin daha etkili çalışmaları için, çalışma süreçleri boyunca gerekli işlemleri yapılandırmasına karşın; geleneksel kümeyle öğrenme durumlarında, buna hiç dikkat edilmez.

Yukarıda da belirtildiği gibi iş birlikli öğrenme kümeleri ile geleneksel küme çalışması arasında önemli farklar vardır. Grup içi paylaşımlar, gruplar arasındaki tatlı rekabet ve giderek artan sorumluluk bilinci sayesinde iş birlikli öğrenme gruplarında

başarı çok daha yüksek olabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesinde, yardımlaşma ve dayanışma gibi sosyal becerileri kazanmalarında da iş birlikli çalışmaların etkisi büyüktür. İş birlikli öğrenme kümeleri hem yarışmacı anlayışa sahip geleneksel kümelerden hem de bireysel öğrenmelerden çok daha etkili bir yöntemdir.

### **1.10.3.2. İş Birlikli Öğrenme İlkeleri**

İş birliğine dayalı öğrenmeyi birden fazla öğrencinin farklı amaçlar için farklı şekillerde bir araya geldiği bir öğrenme yöntemi olarak görmek, yöntemin amacına ulaşamamasına sebep olmaktan öteye gitmez. Bu yönteme göre birkaç öğrenciyi yan yana veya karşılıklı olarak basit bir oturma planı ile bir gruba yerleştirmek ve onları birlikte çalışmalarını için yönlendirmek, çoğunlukla iş birlikli çabalarla sonuçlanmaz. Dolayısıyla iş birliğine dayalı öğrenmeyi yapılandırmak, belli sayıdaki öğrencinin yan yana oturmalarını ve birbirlerine yardım etmelerini istemekten daha fazlasını gerektirir. Çünkü pek çok olay, grup çalışmalarını bozabilir. Plansız işe başlama, gruptaki iş bölümünün yanlış veya eksik dağılımı vb. nedenlerden dolayı grup üyeleri daha az çaba harcayarak yöntemin etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyebilir. Dolayısıyla, iş birliğine dayalı öğrenmenin kavranmasını, sürecin etkili bir şekilde uygulanmasını ve üyeler arasındaki iş birliğinin oluşmasını sağlamak için olmazsa olmaz unsurlarımızın bulunması gerekir.

Eğitim-öğretimde kullanılan tüm yöntemlerde olduğu gibi iş birlikli öğrenme yöntemini kullanırken de öğrenme-öğretme etkinliklerinin başarılı sonuç vermesi için bazı ilkelere uyulması gerekir. Bu ilkeler şunlardır (Açıkgöz, 1992):

1. Grup ödülü
2. Olumlu bağımlılık
3. Yüz yüze etkileşim
4. Bireysel değerlendirilebilirlik
5. Sosyal beceriler
6. Grup süreçlerinin değerlendirilmesi

## 7. Başarı için eşit fırsat

**1. Grup Ödülü:** İş birlikli öğrenme üzerinde çalışanların görüş birliği içinde oldukları nokta, gerçek İş birliği ortamlarında grup üyelerinin başarılı olabilmek için önce grubun başarılı olması gerektiğine inanmalarıdır. Slavin bu koşulun *iş birlikli ödül yapısı* ve *iş birlikli iş yapısı* ile elde edilebileceğini savunmaktadır. İş birlikli ödül yapısı grup üyelerinin grup amaçları doğrultusunda grup ürünü ortaya koymalarını ve grup hâlinde ödüllendirilmelerini gerektirir. İş birlikli iş yapısı ise grup üyelerinin bir işi bitirmek amacıyla çabalarının birleştirilmesinin özendirildiği ya da gerekli bulunduğu durumlardır. İş birlikli iş yapısının, görev dağılımı ve grup çalışması olmak üzere iki şekli vardır. Birincisinde öğrenciler ayrı ayrı işlerden sorumlu olurlar; tek tek değerlendirilirler ve bireysel puanlar toplanarak grup puanı elde edilir, ikincisinde ise grup üyelerinin ayrı ayrı işleri yoktur. Hepsi birden bir tek iş üzerinde çalışırlar. Her iki durumda da ödül, grup ürününe verilir (Açıkgöz, 1992: 10).

**2. Olumlu Bağımlılık:** Öğrenciler bir görevi tamamlamak için kendi çabalarıyla diğerlerinin çabalarını birleştirip eş güdüm içinde çalışmalıdırlar. Olumlu bağımlılık öğrencinin; grup üyelerinin başarısının kendisine, kendi başarısının grup üyelerine yarayacağını, kendisi başarılı olamazsa grubunun başarılı olamayacağını algılamasıdır. Diğer bir deyişle, iş birlikli öğrenmenin özünü “Ya birlikte yüzeriz, ya da birlikte batarız” anlayışı oluşturmalıdır. Eğer öğrenciler bu anlayışa sahip olamazlarsa, ders iş birlikli öğrenme olarak sürdürülemez. Johnson ve Johnson dört tür olumlu bağımlılığın olduğunu söylemektedir; bunlar, olumlu amaç bağımlılığı, olumlu kaynak bağımlılığı, olumlu ödül bağımlılığı ile olumlu rol bağımlılığıdır (Gömleksiz, 1997: 13). Öğrenciler kendi amaçlarına, kendi kümeleri başarılı olduğu zaman ulaşabileceğini algılayorsa, bu olumlu amaç bağımlılığını oluşturur. Olumlu ödül bağımlılığı, her küme üyesinin, kümesi amaçlarına ulaştığında aynı ödülü (sertifika, kutlama gibi) alması durumunda gerçekleşir. Her küme üyesinin, konu için gerekli kaynak, bilgi ya da materyalin bir bölümüne sahip olması ve kaynağını kümenin amacına ulaşabilmesi için birleştirmesi durumunda olumlu kaynak bağımlılığı söz konusu olur. Olumlu rol bağımlılığında ise, her küme üyesi kümenin amaçlarını gerçekleştirmesi için gereksinim duyulan rolleri yerine getirmelidir.

**3. Yüz Yüze Etkileşim:** Olumlu bağımlılık ancak yüz yüze iletişimle sağlanabilir. Johnson ve Johnson'a (1992) göre öğretmenler, olumlu bağımlılığı sağladıktan sonra öğrencilerin birbirlerinin başarılarını ileriye götürmek ve verilen görevleri yerine getirmek için yardımlaşmalarını sağlamalıdır. Yüz yüze etkileşim için öğrencilerin birbirlerine destek vermeleri, yardım etmeleri ve motivasyonu sağlanmalıdır. Yüz yüze etkileşimde öğrencilerden ne öğrendiklerini tartışmaları, verilen problemleri nasıl çözebileceklerini veya öngörülen konuyu nasıl tamamlayacaklarını birbirlerine açıklamaları beklenmelidir. Yüz yüze etkileşimin daha verimli olması için öğrenciler tarafından biçimlendirilmesi gerekmektedir (Akt. Karaoğlu, 1999: 17).

**4. Bireysel Değerlendirilebilirlik:** Grupların başarılı olması, grup üyelerinin bireysel öğrenmesine bağlı olmalıdır. Bireysel değerlendirilebilirlik çeşitli biçimlerde sağlanabilir. Johnson ve Johnson'a göre bunlardan ilki, grup üyeleri olma sorumluluğunu hissedeceği biçimde olumlu bağımlılık yapılandırma; ikincisi, öğretmenin her bir öğrencinin başarı düzeyini değerlendirmesidir, yani her öğrencinin malzemesini öğrenme ve yapılması gerekenleri yapma sorumluluğu taşımasıdır (Açıkgöz, 1992: 11). Bu ilkede önemli olan kümenin her üyesinin, kendilerine düşen görevi yerine getirebilmek için birbirlerine destek olması ve güdüleyebilmesidir.

**5. Sosyal Beceriler:** Johnson ve Johnson'a (1992) göre iş birlikli öğrenme çabalarının niteliğinin yüksek olması için öğrencilere küçük grup becerileri ve kişiler arası ilişkilerin nasıl olması gerektiği öğretilmelidir. Bu becerilere sahip olmayan bireyleri bir gruba yerleştirmek ve iş birliği içinde çalışmalarını istemek, onların istenilen anlamda verimli çalışmalarını sağlamaz. Bu nedenle öğrencilere sosyal beceriler öğretmeli ve öğrenciler bu becerileri kullanmaları konusunda güdülenmelidirler. Öğrencilere akademik becerilerin yanında liderlik, karar verme, güven oluşturma, konuşma ve çatışmalarla başa çıkma becerileri de açık amaçlı olarak kazandırılmalıdır (Akt. Karaoğlu, 1999: 18). İş birlikli öğrenme çalışmalarına başlamadan önce öğrencilere toplumsal becerileri de içeren bir hazırlık çalışması yaptırılması hâlinde uygulanacak olan iş birlikli öğrenme yönteminden daha olumlu sonuçlar almak mümkün olacaktır.

**6. Grup Süreçlerinin Değerlendirilmesi:** Johnson ve Johnson'a (1992) göre öğretmenler, her iş birlikli öğrenme grubunda bulunan üyelerin amaçlarına ne kadar iyi ulaştıklarını ve ne düzeyde etkili ilişkilerde bulduklarını tartışmalarını sağlamalıdır. Gruplar etkinliğin sonunda grup üyelerinin hangi davranışlarının yararlı, hangilerinin yararsız olduğunu açıklamaya ve hangi davranışların sürdürülmesi ya da değişmesi gerektiğine karar vermelidirler. Grup süreçlerinin değerlendirilmesi, öğrenme gruplarının grup dinamiğine yoğunlaşmasını sağlar, sosyal becerileri öğrenmelerini kolaylaştırır, üyelerin gruba katılımları hakkında dönüt verir ve öğrencilerin iş birlikli öğrenme becerilerini sürekli uygulamalarını sağlar (Akt. Karaoğlu, 1999: 19).

Şimşek'e (1994: 454) göre küme işleyişinin değerlendirmesi yapılırken öğrencilere bunun önemi açıklanmalı, yeterli süre verilmeli, eleştirilerde kişilerden çok davranışlar üzerinde odaklanmanın gereği vurgulanmalı, değerlendirmenin nasıl yapılacağı açıkça belirtilmeli ve tartışmalara tüm küme üyelerinin katılımı sağlanmalıdır (Akt. Gömleksiz, 1997: 14).

**7. Başarı İçin Eşit Fırsat:** Bütün öğrencilere gruplarına yardım etmeleri için eşit fırsatların verilmesi ve özel puanlama sistemlerinin bulunması durumudur. Başarı için eşit fırsat, yüksek, orta ya da düşük başarıya sahip öğrencilerin eşit olarak yapabileceklerinin en iyisini yapmak için mücadele etmelerini ve bütün grup üyelerinin yardımlarının değerlendirilmesini sağlar (Gömleksiz, 1997: 15).

Yukarıda açıklanan ilkeler dışında Gömleksiz (1997: 12-15) küme amaçları, karma küme, küme büyüklüğü adı altında üç ilkeden bahsetmiştir. İş birlikli öğrenmenin etkili olabilmesi için her kümenin ortak bir amacı olmalıdır. Bu ortak amaç; ödül almak, puan kazanmak, dereceye girmek gibi birlikte çaba gösterilerek kazanılacak bir başarı olabilir. Küme büyüklüğü açısından iş birlikli öğrenme incelendiğinde en uygun küme büyüklüğünün dört olduğu belirtilmiştir. Çünkü öğrenciler ikişer kişilik küme içi çalışma etkinlikleri yaptığında hem dışta kalan öğrenci olmayacaktır hem de ilk çalışmada birlikte çalışmadığı başka bir arkadaşıyla bir sonraki çalışmada yer değişikliği yaparak çalışabileceklerdir. Küme büyüklüğü arttıkça öğrencilerin bireysel çabaları azalacağından, çok sayıda öğrencinin aynı kümede olmasındansa, iki farklı küme oluşturulması daha etkili olacaktır. Kümelerin tümünün yüksek başarı yakalayabilmesi için öğrencilerin sınıf içindeki küme dağılımlarına dikkat etmek

gerekir. En iyi çözüm yolu, karma kümeler oluşturmaktır. Yüksek düzeyde sorumluluk sahibi olan, başarı düzeyi diğerlerinden daha yüksek olan öğrenciler aynı kümeye verilmemelidir. Diğer yandan başarısı düşük olan ya da sınıfta disiplin problemleri yaşanmasına sebep olan öğrenciler de aynı kümede yer almamalıdır. Kümedeki öğrenciler kişilik, başarı, davranış, sorumluluk gibi değişkenler açısından farklılıklar göstermelidirler.

### **1.10.3.3. İş Birlikli Öğrenme Teknikleri**

İş birlikli öğrenme yöntemi içerisinde birçok öğretim tekniği yer almaktadır. Günümüze kadar yapılan araştırmalar sonucunda çeşitli isimlerle farklılıkları açıklanan yeni tekniklerin eklendiği ve yöntemin daha fazla geliştiği görülmektedir. Sürekli güncelleştirilerek geliştirilen ve ilgili kaynaklarda sıkça kullanıldığı belirtilen iş birlikli öğrenme teknikleri şunlardır:

1. Birlikte Öğrenme
2. Öğrenci Takımları
  - a. Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri
  - b. Takım-Oyun-Turnuva
  - c. Takım Destekli Bireyselleştirme
  - ç. Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon
3. Grup Araştırması
4. Birleştirme
5. Birleştirme II
6. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

### **Birlikte Öğrenme**

Birlikte öğrenme tekniği Johnson ve Johnson tarafından geliştirilmiştir. Tekniğin ilk geliştiği dönemlerde yüzeysel olarak grup içi etkileşim ve verimlilik ilkeleri üzerinde durulmuş, öğrenme tekniğinin en önemli özellikleri; grup amacının olması, düşünce ve malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülü şeklinde açıklanmıştır. Sonraları

bu teknik üzerinde yoğun araştırmalar yapılmış ve araştırma sonuçlarına göre teknik değiştirilip geliştirilmiştir.

Açıkgöz (1992: 16) ‘‘Birlikte ğrenme’’ tekniğinin uygulanması sırasında yer alması gereken işlemleri şu şekilde açıklamaktadır:

1. *ğretimsel hedeflerin belirlenmesi*: Bu hedefler, akademik beceriler ve iş birliği becerileri olmak üzere iki grupta toplanabilir.
2. *Grup byklğine karar verme*: Grup büyüklüğü 2-6 arasında değişebilir. Grubun büyüklüğünü zaman, malzeme sayısı gibi etkenler belirlemektedir.
3. *Öğrencilerin gruplara ayrılması*: Yetenek, sosyo-ekonomik öz geçmiş, alışkanlık, cinsiyet ve benzeri özellikler açısından heterojen gruplar oluşturulmalıdır. Grupları ğretmenlerin oluşturmaları tavsiye edilebilir. Ayrıca, grupların birlikte çalışma süreleri de önemlidir. Öğrencilerin hep aynı grupta çalışmaları yerine değişik gruplarla çalışmaları sağlanmalıdır.
4. *Sınıfın düzenlenmesi*: Gruptaki ğrenciler, kolay iletişim kurabilmeleri için birbirlerini görebilecekleri ve duyabilecekleri yakınlıkta oturmalıdırlar.
5. *Öğretim malzemelerinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması*: Bu işlem, grup üyelerinin tümünün katılımını sağlamak için gereklidir. Bunun bir yolu her gruba, öğrenme malzemesinden bir kopya vererek öğrencileri ilgili malzemeyi paylaşmak zorunda bırakmaktır. Başka bir yolu ise öğrencilerin her birine, öğrenilecek bilginin yalnızca bir kısmını vermek, böylece öğrencilerin birbirine öğretmelerini sağlamaktır.
6. *Bağımluluk sağlamak için grup üyelerine roller verme*: Bu amaçla verilebilecek roller şunlardır: Grubun ulaştığı sonuç ya da yanıtları kısaca açıklayan *zetleyici*; her öğrencinin öğrenilenleri tam olarak anlayıp anlayamadığını sınayan *denetleyici*; üyelerin açıklama ya da özetlerindeki yanlışları düzelten *netlik denetçisi*; yeni öğrenilenler ile önceki öğrenilenler arasında bağ kuran *bağ kurucu*; grubun gereksinim duyduğu malzemeleri getiren, ğretmen ve diğer gruplarla iletişim kuran *araştırmacı -koşturmacı*; grubun kararlarını ve grup raporunu kaleme alan *kaydedici*; grubun ne derece iyi çalıştığını değerlendiren *gözlemci*.
7. *Akademik işin açıklanması*: Öğrencilere ne yapmaları gerektiği bildirilmeli ve o işi nasıl yapacakları açıklanmalıdır. Anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmelidir.

8. *Olumlu amaç bağımlılığının yaratılması*: Öğrencilerden grup ürünü isteyerek ya da grup ödülü vererek sağlanabilir.
9. *Bireysel değerlendirme*: Bütün grup üyelerinin katkısını sağlamak için gereklidir. Sınavların bireysel olarak verilmesidir. Bu, rastgele seçilen öğrencilere grup çalışmasıyla ilgili sorular sorulmasına ya da grup notunun rastgele seçilen bir öğrencinin çalışmasına dayalı olarak verilebilir.
10. *Gruplar arasında iş birliğinin sağlanması*: İş biten grup diğer gruplara yardımcı olabilir. Böylelikle grup içinde iş birliğinin yararları bütün sınıfa yayılabilir.
11. *Başarı için gerekli ölçütleri açıklama*: Öğrencilerin başarıları birbirleriyle karşılaştırılarak değil, önceden belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirilmelidir.
12. *İstendik davranışların belirlenmesi*: İstendik davranışların sergilenmesini kolaylaştırmak için öğrencilerin şu davranışları göstermeleri istenebilir:
- Her üyenin yanıtın nasıl elde edileceğini açıklaması.
  - Her üyenin yeni öğrenilenlerle önceki öğrenilenler arasında bağ kurması.
  - Gruptaki her öğrencinin öğrenme malzemesini anlayıp anlamadığının ve yanıtlara katılıp katılmadığının kontrol edilmesi.
  - Her öğrencinin katılıma özendirilmesi.
  - Diğer grup üyelerinin söylediklerini dikkatlice dinleme.
  - İnsanları değil düşünceleri eleştirme.
13. *Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi*: Grupların çalışması sırasında öğretmen öğrencilerin hangi noktalarda hangi sorunlarla karşılaştıklarını saptamak için grupları gözler. Bu gözlem öğrencilerin gösterdiği istendik ve istenmedik davranışları saptamak amacıyla da yapılır.
14. *Grup çalışmasına yardımcı olma*: Gruplar çalışırken öğretmen sorulan soruları yanıtlayarak, açıklamalar yaparak, tartışarak öğrencilere verilen işi bitirmelerinde yardımcı olur.
15. *İş birlikli öğrenme becerilerini öğretebilmek için araya girme*: Grup çalışması sırasında öğretmenin birlikte çalışmakta güçlük çeken öğrencilerin iş birliği yapmalarını sağlayacak öneriler getirmesi ve bu becerileri gösteren öğrencilerin



davranışlarını pekiştirmesi yararlı olur. Ancak gerekli olmadıkça araya girilmemelidir. Bütün beceriler gibi iş birliği becerileri de öğrenilen becerilerdir.

16. *Dersi sona erdirme*: Dersin sonunda öğrenciler, o derste öğrendiklerini özetleyebilmelidirler.
17. *Öğrenci öğrenmesini nitel ve nicel olarak değerlendirme*: İş birlikli öğrenme durumu sonunda ortaya çıkan ürün ya bir grup raporuna ya grupça hazırlanmış bir dizi yanıtlara ya da öğrencilerin her birinin sınav puanlarına dayalı olarak ölçülüp değerlendirilmelidir.
18. *Grubun ne kadar iyi çalıştığını değerlendirme*: Zaman sorunu olsa da iş birlikli öğrenme uygulamasından sonra grupta nelerin iyi yapıldığı değerlendirilmesi gerekir.

## **Öğrenci Takımları**

### **a. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB)**

Slavin (1990) tarafından geliştirilen bu teknikte öğrenciler benzeşik olmayan dört üyeli öğrenme takımı olarak görevlendirilir. Öğretmen bir dersi sunar ve sonra öğrenciler, tüm takım arkadaşlarının dersi derinlemesine öğrenmiş olduklarından emin oluncaya kadar takım içinde çalışır.

Bu teknikte öğrenciler başarı düzeylerine ve cinsiyetlerine göre dört kişilik gruplara ayrılırlar. Öncelikle öğretmen dersi anlatır. Öğrenciler gruptaki diğer arkadaşlarının da konuyu öğrendiklerine emin oluncaya kadar beraberce çalışırlar. Bunun sonunda beraberce çalışan öğrenciler, hazırlanan sınava bireysel olarak girerler. Öğrenciler birbirlerine sınavda yardım etmezler. Öğrencilerin sınav puanlarıyla, önceki başarı puanları karşılaştırılır. Başarı puanından sınav puanı çıkarılıp puanlar elde edilir. Bu puanlar toplanarak küme puanı bulunur. Küme puanlarına göre öğrencilere hediyeler verilir (Gömleksiz, 2001: 50).

### **b. Takım-Oyun-Turnuva (TOT)**

Takım-Oyun-Turnuva, De Vries ve Edwards (1973) tarafından ilk olarak ortaya konmasına rağmen bunu, bir iş birlikli öğrenme tekniği olarak düzenleyen Hopkins

olmuştur. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniğinin özelliklerine ve takım çalışmasına benzer.

Takım-Oyun-Turnuva, öğrencilerin karma gruplar oluşturarak birbirleri ile yarıştıkları bir tekniktir. Grupların oluşumunda öğrenciler; yetenek, cinsiyet ve yarışçı özellikleri dikkate alınarak 4-5 kişilik gruplara ayrılırlar. Bu takımların ilk görevi turnuvada en iyi şekilde görev yapması için kendi üyelerini hazırlamaktır. Öğretmen, öğrenilmesi istenen konularla ilgili bir sunu yaptıktan sonra gruplar konuya çalışır ve üyelerinin hazır olduklarından emin olmak için birbirlerine soru sorarlar. Grup çalışmalarından sonra haftada bir kez yapılan turnuvalarda öğrendiklerini göstermek için yarışırlar. Turnuva için öğrenciler tarafından üçer kişilik turnuva masaları oluşturulur. Masalardaki öğrenciler, öğretmenlerin yönlendirmesiyle çalışma kâğıtları üzerinde sınıfta sunulan konuları kapsayan basit akademik konularda yarışırlar. Turnuva masalarındaki öğrenciler, gruplarının temsilcisi olarak yarışırlar. Her bir öğrencinin kendi turnuva masasında kazandığı puanlar, toplam grup puanına ilave edilir. Turnuvayı takiben öğretmen başarılı grupları ve en iyi puanı alanları açıklayan bir kâğıt hazırlar. Gruplardaki elemanlar aynı kalmasına rağmen turnuva masalarındaki öğrenciler kazandıkları puana göre bir üst tura yükselirler (Gömleksiz, 2001).

### **c. Takım Destekli Bireyselleştirme**

Matematik öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Öğrenciler üç-dört veya altışar kişilik gruplara ayrılır. Genel olarak, takım üyeleri farklı ünitelerde çalışırlar. Her üye, üniteyle ilgili önce küçük bir test ve daha sonra da ünitenin tamamıyla ilgili izleme testi alır. Takım üyeleri, öncelikle kendilerinin, daha sonra da diğer arkadaşlarının çalışma kâğıtlarını kontrol ederler. Öğretmenler, çalışma kâğıtlarına her hafta takımların toplam puanlarını verirler. Takım puanları, her üyenin her hafta aldığı testlerden elde ettiği test puanlarından, ev ödevlerinden ve verilen ekstra puanlardan toplanarak elde edilir. Eğer takım puanı, önceden belirlenen takım standardını aşmışsa, her üye bir sertifika ile ödüllendirilir. Ayrıca, öğretmen testleri puanlama ve kaydetme işiyle ilgilenmez.

Slavin (1994: 22), takım destekli bireyselleştirme tekniğinin avantajlarını şu şekilde açıklamıştır:

- Öğrencilerin ihtiyaçları için bireyselleştirme oluşturur, öğrencilerin başarı düzeylerine tesir eder.
- Öğrenciler, hemen hemen bütün hesapları yapar ve materyalleri yönetir.
- Materyaller sınıf ihtiyacı dâhilinde hazırlanır.
- Materyaller cebire ek olacak becerileri içerir.
- Öğrenciler, matematik becerilerini genellikle çabuk öğrenirler.

Takım destekli bireyselleştirme tekniği diğer derslere de uyarlanabilir. Hem sınıfta rekabet ortamı oluşturması hem de öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarının performanslarını değerlendirmeyi öğrenmesi bakımından önem taşır. Değerlendirmeyi öğrenen öğrenci, aynı hatayı bir daha yapmayacaktır. Böylece hatalarını düzelterek doğruyu bulmayı öğrenir.

#### **d. Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon**

İş birlikli öğrenme teknikleri listesine son yıllarda eklenen bu teknik, ilköğretim üzeri öğrencilere okuma ve yazma öğretiminde kullanılmaktadır.

İş birliğine dayalı birleştirilmiş okuma ve kompozisyon tekniği, geleneksel olarak kullanılan yetenek temelli okuma grupları yaklaşımını desteklemek üzere geliştirilmiştir. Sınıftaki her okuma grubundan ikişer kişilik takımlar oluşturulur. Öğretmen, okuma grubuyla çalışırken, ikişer kişilik çalışma takımları karşılıklı öğretme tekniği ile birbirlerine anlamlı okuma ve yazma becerilerini öğretmeye çalışırlar. Bu becerileri öğrenme ile ilgili etkinlikler; yüksek sesle okuma, okudukları ile ilgili tahminde bulunma, sorular sorma, özetleme, okudukları öykü ile ilgili kompozisyon yazma gibi temel okuma ve yazma etkinlikleridir. Takımlar, derslere hazırlanma, yazma, yazdıklarını gözden geçirme ve düzeltmede birbirlerine yardım ederler. Çoğu zaman takımlar, takım kitapları yayımlar. Takımlar, okuma ve yazma ödevlerinin tümünde, üyelerinin gösterdiği performans ortalamalarına göre ödüllendirilirler. Böylece, iş birliğine dayalı öğrenmenin temel özellikleri olan başarı için eşit şans, öğrenme için grup desteği ve en son ortaya konan performansta bireysel sorumluluk gerçekleştirilmiş olur.

## Grup Araştırması

İş birlikli öğrenme teknikleri içerisinde yaygın olarak kullanılan tekniklerden birisidir. Etkili bir iş birlikli öğrenme tekniği olan grup araştırması ilk olarak Dewey (1970) tarafından oluşturulmuş, daha sonra Sharan ve Lazorowitz tarafından düzenlenip geliştirilmiştir.

Grup araştırması altı bölümden oluşur. Öğretmenler öğrencilerin yeteneklerine, yaşlarına, hazır bulunuşluklarına ve zamana göre bu yönergelerde değişiklik yapabilir. Fakat bu süreç normal sınıf şartları için genel aşamalarıdır. Bu aşamalar aşağıda sunulmuştur:

1. Öğretmen sınıfa girdiğinde bir problem söyler. Öğrencilere bu problem hakkında sorular sorar. Öğrenciler kendi aralarında vızılı grupları oluşturarak araştırmanın ne olduğu hakkında fikirlerini söylerler. Bir kaydedici bütün fikirleri yazar ve tüm fikirler sınıfa sunulur. Sınıftaki tüm öneriler tartışılarak tek liste hâline getirilir. Bu listedeki konular kategorilere ayrılarak bütün öğrencilere dağıtılır. Aynı konuya ilgi duyan öğrenciler bir araya gelir ve beraber çalışırlar.
2. Bu bölümde her öğrenci kendi araştırma grubuna döner. Bu aşamada grup üyeleri tek ya da birlikte araştıracakları konuyu belirlerler. Her grup kendi araştırma problemini nasıl çözeceklerini, hangi kaynaklardan yararlanacaklarını ve araştırma biçimini belirler.
3. Bu aşamada önce gruplar planlarını uygulayarak araştırma yaparlar. Doğal olarak en uzun süren aşamadır. Öğretmen, grup araştırması tamamlanıncaya kadar öğrencilere her türlü desteği verir. Öğrenciler tek başlarına ya da birlikte toplanan verileri analiz edip değerlendirir. Diğer bir deyişle ulaşılan sonuçlarla grup araştırmasına yeni bilgiler eklerler. Her öğrenci kendi bölümüyle ilgilenerek grup araştırmasına katkıda bulunur. Bütün üyeler kendi bölümlerini hazırladıktan sonra bilgilerini birleştirirler. Üyeler birbirine yardım eder. Gruplar sonuçları kaydetmek için bir kaydedici seçerler. Her üye kendi bölümüyle ilgili bulguların özetini sunar.
4. Gruplar bu bölümde toplanan verileri ve ulaşılan sonuçları grup raporu hâline getirirler. Gruplar ana düşüncenin belirlenmesi ve sonuçların bir bütün oluşturacak şekilde yapılandırılması gibi işleri yaparlar. Raporların incelenmesi

için yürütme kurulu oluşturulur. Yürütme kurulu, raporları inceler, eksiklerini tespit eder. Öğretmen burada yürütme kuruluna rehberlik eder. Yürütme kurulu raporu incelerken şu koşulları denetler:

- a. Araştırmanın kaynaklarına ulaşılma biçimi ve danışılan kişiler
  - b. Sorulara verilen cevaplar
  - c. Sunumun etkili olması
  - ç. Sunum sırasında herkese eşit rol ve önem verilmesi
  - d. Gereken malzeme ve ihtiyaçlar
5. Grupların araştırmalarını sınıfa sundukları aşamadır. Sunum sırasında aşağıdaki kurallara uyulması yarar sağlar:
- a. Konuşmanın açık, net ve kısa olması
  - b. Kavramların tanıtımı için tahtanın kullanılması
  - c. Sunumda işitsel, görsel unsurların kullanılması
  - ç. Sınıfın uygunluğuna göre konuyla ilgili tartışma yapılması
  - d. Çalışmanın bazı bölümlerinde dramatizasyon yapılması
  - e. Dinleyenlerin ilgisini çekmek için sorular düzenlenmesi
  - f. Sunumda fotoğraf, resim, çizim vb. gösterilmesi
6. Grup araştırmasının değerlendirme boyutunda öğretmen öğrencilerin konularını nasıl araştırdıkları, araştırma esnasında nasıl çalıştıkları, problemlerin çözümünde yeni bilgileri nasıl kullandıkları, verileri analiz ederken ulaşılan sonuçları nasıl değerlendirdikleri, nasıl yorumladıkları gibi yüksek düşünme becerisini ölçen ölçekler kullanmalıdır. Eğer sınav yapılacaksa farklı öğrenme düzeylerini ve stillerini dikkate alan testler düzenlemek gerekir. Öğrencilerin duyuşsal özelliklerini, motivasyonlarını ve becerilerini göz önüne alan bir değerlendirme yapılmalıdır. Öğrencilerin çalıştıkları konuyla ve kullandıkları teknikle ilgili duygu ve düşüncelerini değerlendirmek gerekir. Hatta öğretmen ve öğrenciler öğrenme ile ilgili birlikte değerlendirme yapabilirler.

### **Birleştirme**

Birleştirme tekniği Aronson (2011) tarafından ortaya atılmıştır. Birleştirme tekniğinde öğrenciler çalışmak için 3-7 kişilik gruplara ayrılır. Tüm gruplar aynı ünite üzerinde çalışırlar. nite ğrenci sayısına bölünür ve her ğrenci kendi bölümüne çalışır. Sonra farklı gruplarda aynı konuyu seçen üyeler, kendi gruplarından ayrılarak, aynı konuyu çalışan diğer gruplardaki öğrencilerle yeni gruplar oluştururlar. “Uzmanlık” grubu adı verilen bu gruplar, aynı konu üzerinde tartışarak konuya açıklık getirirler, konuyu derinlemesine tartışırlar ve öğrendiklerini arkadaşlarına öğretmek için asıl gruplarına dönerler. Yeniden bir araya gelen grup yeleri, kendi konularıyla ilgili olarak arkadaşlarını bilgilendirmekle yükümlüdürler. Öğretme işlemi bitiminde bireysel olarak bütün konuları kapsayan bir testle öğrencilere sınav yapılır, sonuçlara göre öğrenciler bireysel olarak değerlendirilir.

### **Birleştirme II**

Slavin (1990), Birleştirme tekniğini yeniden düzenleyerek “Birleştirme II” tekniğini önermiştir. Birleştirme II tekniği, ÖTBB ve TOT tekniklerinde olduğu gibi 4-5-6 kişilik ğrenci gruplarıyla uygulanır.

“Birleştirme II’de her öğrencinin hemen başlangıçta ünitenin belli bir konusunu seçmesi yerine; önce gruptaki tüm öğrenciler, ünitenin tüm konularını okur, daha sonra uzmanlaşacakları konuyu seçerler. Değişik gruplardan aynı konuda uzmanlaşacak öğrenciler, konuları tartışmak üzere “ uzmanlık gruplarında” bir araya gelip konuları tam olarak öğrenmeye çalışırlar. Daha sonra asıl takımlarına dönerek konuları birbirlerine öğretirler. Sonunda, ğrenciler o konuyu kapsayan bir sınavı bireysel olarak alırlar. Sınav puanlarından takım puanı elde edilir. Takıma katkı yapan puanlar öğrencilerin bireysel gelişimlerine bakılarak elde edilir. Yüksek puan alan takımlar sınıfta duyurularak dllendirilirler. Bunu yapmak, öğrencileri birbirlerine yardım etmeye güdülemek için gereklidir” (Açıkgoz, 2003).

Uzman gruplarının oluşturulması hem öğrencilerin bilgiyi nasıl edineceklerini öğrenmelerine hem de uzmanlık gruplarında yapılan çalışmalar sayesinde özgüvenlerinin gelişmesine yardımcı olan bir tekniktir.

### **Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim ( Karşılıklı Sorgulama)**

Açıkgöz (1990) tarafından geliştirilen Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim tekniğinin uygulanmasında, öğrencilerin her şeyi hazır olarak almalarını önleme, hazıra konma etkisini ortadan kaldırmak için olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, grup ürünü ve ödülü, yüz yüze etkileşim, grup sürecinin değerlendirilmesi ilkelerine özel önem verilmektedir. Bu teknik için kullanılacak materyaller: okuma parçaları, tema yaprakları, soru yanıt kartları, grup sunumunu değerlendirme ölçekleri ve hedefleri ölçmek için yapılan sınavdır.

Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim tekniğinin uygulanması sırasında izlenmesi gereken işlemler şunlardır (Açıkgöz, 1992: 64-74):

1. Grupların oluşturulması
2. Okuma
3. Öğrenci sorularının hazırlanması
4. Grup sorusunun hazırlanması
5. Grup sorularının gönderilmesi
6. Grup sorularının yanıtlanması
7. Yanıtların sınıfa sunulması
8. Grup sunumunun değerlendirilmesi
9. Grup sürecinin değerlendirilmesi
10. Bütün sınıf tartışması
11. Sınama

#### **1.10.3.4. İş Birlikli Öğrenme Gruplarının Oluşturulması**

İş birliğine dayalı öğrenme grupları *formel*, *informel* ve *temel iş birliğine dayalı gruplar* şeklinde oluşturulmaktadır.

#### **1.10.3.4.1. Formel İş Birlikli Öğrenme Grupları**

İş birlikli öğrenme kümelerinde sıkça kullanılan bir grup çeşididir. Bu gruplar belirli sayıda öğrenciden oluşur ve çok kısa ya da çok uzun süreler boyunca kullanılabilir. İşlenecek olan konunun planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları ve uygulama süresi önceden belirlenmiştir.

Gruplar bir ders saati veya birkaç hafta süreli olarak oluşturulur ve bu süre içerisinde soruları çözmek, makale veya rapor yazmak, bütün bir metni okumak, sözcük öğrenimi veya ünite sonundaki soruları cevaplandırmak gibi bir görevi tamamlarlar.

#### **1.10.3.4.2. İformel İş Birlikli Öğrenme Grupları**

İformel iş birlikli öğrenme grupları, formel gruplara göre daha kısa süreler için oluşturulmuş gruplardır. Bu gruplar öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmak için kurulabilir.

Bu gruplar, birkaç dakika ile bir ders saati arasında değişen süreler için oluşturulurlar. Kısa süreli, geçici gruplardır. Bu yöntem; konuşma ya da film izleme gibi uygulamalar sırasında öğrencilerin dikkatlerini öğretilmek istenen materyale çekmek amacıyla kullanılır.

Öğrencilerin ders işlenişi esnasında dikkatlerinin dağıldığını ya da sıkıldıklarını gören öğretmenin dikkati tekrar canlı kılmak için yapabileceği bir uygulamadır. Sürekli aynı grupta ve aynı arkadaşlarıyla birlikte zaman geçirmekten yorulan öğrenciler için kısa süreli bir yer değişikliği bile çok olumlu sonuçlar doğurabilir. Küçük bir etkinlik sırasında kurulan informel gruplar sayesinde dersi hareketlendirmek mümkündür.

#### **1.10.3.4.3. Temel İş Birliğine Dayalı Gruplar**

Bu gruplar, uzun bir dönem boyunca devam eden, kalıcı üyelik esasına dayanan gruplardır. Bu gruplardaki öğrenciler birbirlerine akademik başarılarını artırmada, bilişsel ve sosyal konularda destek vermede ve cesaretlendirmede yardımcı olurlar.

İş birlikli öğrenmede kullanılan temel iş birliğine dayalı gruplar sayesinde grup üyeleri arasındaki ilişkinin güçlendiği, yapılan çalışmalara daha etkin katılımın olduğu



görülmektedir. Birbirini yakından tanımaya elverişli olan iş birlikli öğrenme yöntemi sayesinde bağları güçlenen grup üyeleri, birbirinin öğrenme düzeyi ve hızı konusunda da belli alışkanlıklar kazanırlar. Bu sayede ortak yürütülen tüm çalışmalarda uyum içinde olduklarını gözlemlemek mümkündür.

#### 1.10.3.5. İş Birlikli Öğrenmede Öğrenci ve Öğretmen Roller

İş birlikli öğrenmede öğrencilerin ve öğretmenin üstleneceği rolleri Gümüş (2006) şu şekilde açıklamıştır:

**Cesaretlendirici:** İş birlikli öğrenmede, grup üyelerinin katkılarını kabul edip öven ya da çabanın sürdürülmesi için destek veren kişidir.

**Düzenleyici:** İş birlikli öğrenmede, grubun iş birliği yapmasını, herkesin başkalarının fikirlerini saygıyla dinlemesini ve bir kişinin gruba hâkim olmamasını sağlayan kişidir.

**Grup Üyesi:** İş birlikli öğrenmede, görevin başarıyla tamamlanmasına katkıda bulunan ve düzenleyici gibi ek bir role sahip olabilen ya da olamayan kişidir.

**İletişimci:** İş birlikli öğrenmede, grupta öğretmenle konuşmasına izin verilen ve sözlü grup raporlarını sunan kişidir.

**İzleyici:** İş birlikli öğrenmede, hem grubu çalıştırma hem de zamanı göz önünde bulundurma sorumluluğu olan kişidir.

**Materyal Yöneticisi:** İş birlikli öğrenmede, bir etkinlik için materyal temin etmekten ve grup çalışması sona erdikten sonra temizlikten ve materyalin geri verilmesinden sorumlu kişidir.

**Uzman Grup Üyeleri:** Her yuva grubundan gelen bir kişiden oluşan, iş birliğine dayalı öğrenmenin parçalı yönteminde kullanılan bir gruptur.

**Yuva Grubu:** İş birlikli öğrenmenin parçalı yönteminde merkez olarak hizmet eden gruptur. Uzmanların öğrendiklerini birbirlerine öğretmek için ayrıldıkları ve döndükleri gruptur.

**Yazman:** İş birlikli öğrenmede, grup etkinliğinin tamamlanması için gereksinim duyulan yazma görevlerinden sorumlu kişidir.

Yukarıda bahsedilen rol ya da sorumlulukların her birisinin ayrı bir öğrenciye verilmesi zorunlu değildir. Bu roller yalnızca kümenin daha verimli çalışabilmesini sağlamak amacıyla belirlenmiştir. Yapılacak olan uygulamaya bağlı olarak bazı roller kullanılmayabilir ya da öğretmenin ihtiyaç duyması hâlinde yeni roller belirlenebilir.

Kümedeki öğrenci sayısına göre bir öğrenciye birkaç farklı sorumluluk gerektiren roller de verilebilir.

İş birlikli öğrenme yaklaşımında, öğretmenin de sınıf içinde yapması gereken görevleri bulunmaktadır. Bayraktar (2002: 24), bu görevleri şu şekilde özetlemiştir:

- Sınıf düzenini sağlamak
- İş birliğine dayalı öğrenme grupları oluşturmak
- Grup öğrencilerinin rollerini belirlemek
- Çalışma planını hazırlamak ve öğrencileri bilgilendirmek
- Gruplara gerekli materyalleri temin etmek
- Çalışmanın amaç ve kurallarının anlaşılması için faaliyetleri kontrol etmek.

#### **1.10.3.6. İş Birlikli Öğrenme İçin Yapılan Etkinlikler**

İş birlikli öğrenme ile ilgili tekniklerin tamamı dikkate alındığında iş birlikli öğrenmede aşağıdaki işlem basamaklarına yer verilmesi gerektiği söylenebilir (Sümbül, 1995: 11):

**1. Grupların Oluşturulması:** İş birlikli öğrenmede oluşturulan grupların hem nicelik hem de nitelik açısından denk olması çok önemlidir. Grupların ideal büyüklüğü dört kişidir. Sınıfın fiziki özelliklerine göre bu rakam altıya çıkabilir. Öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda, gruplardaki üye sayısının fazla tutulması yerleşim alanı açısından tasarruf sağlanmasına sebep olur. Ayrıca grupların yetenek, başarı, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey açısından heterojen olmasına dikkat edilmelidir. Öğrenciler gruplara; cinsiyet, başarı, yetenek ve sosyal iletişim etmenleri açısından dengeli bir şekilde dağıtılmalıdır.

**2. İş Birlikli Öğrenmeye Ağıştırma:** Bu aşamada grup üyeleri arasında iletişimi kuvvetlendirme, birlikte çalışmaya özendirme için ısınma yapılır. Öğrenciler arasındaki iş birliğinin çekişmeye dönüşmesi, sınıf otoritesinin bozulması, belirli plan ve program dâhilinde yürütülen konularda istenilen ilerlemelerin sağlanamaması gibi olumsuz durumları ortadan kaldırmak için öğrencilerin bazı zamanlarda gruplar hâlinde çalışmalarını sağlayarak planlı bir iş birliği öğretimi ortaya konulabilir. Bu ön çalışmalar iş birlikli öğrenmenin amacına ulaşmasına katkıda bulunur. Bunlar; her

öğrencinin grup içerisinde bir şeyler yapabileceğini göstermek, grup üyeleri arasında güven duygusunu geliştirmek, öğrencilerin grup etkileşimini ve iletişimlerini geliştirmek, grup ile birlikte hareket etme kimliğini kazandırmak, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir hava oluşturmak gibi olumlu etkiler sağlar.

**3. Ders Materyallerinin Dağıtılması:** Bu işlem özellikle öğrenme uygulamalarına yeni başlayan ve grupla çalışma becerilerini kazanmamış öğrencilerin grup etkileşimine katılımını sağlamak için gereklidir. Bunu sağlamanın bir yolu, her gruba öğrenme malzemesinden bir kopya vererek öğrencileri o malzemeyi paylaşmak zorunda bırakmaktır. “Bir başka yol ise, öğrencilerin her birine öğrenilecek bilginin yalnızca bir kısmını vermek, böylece öğrencilerin birbirine öğretmelerini sağlamaktır” (Açıkgöz, 1992). Öğrencilerin üzerinde çalıştığı malzemelerin çoğu; okuma parçaları, işlem basamakları, kavramları, ilkeleri, sınıflamaları, neden-sonuç ilişkilerini gösteren yazı, açıklama, yorum, grafik, resim, soru-cevap vb. etkinlikleri içermektedir.

**4. Grup Konularının Seçimi:** Gruptaki üyeler birlikte çalışma ve karşılıklı iletişim becerilerini geliştirdikten sonra, öğrenciler aralarında çalışacakları konuyu seçerler. Bu seçim, daha önce sınıfta tartışılarak, sınıfın ilgisine göre belirlenmiş konu listesine bakılarak yapılır. “Her grup ilgi duyduğu konuyu tartışarak seçerken öğretmen de gruplar arasında dolaşarak öğrencilere yardımcı olur. Eğer iki grup aynı konuyu seçmek isterse grupların ya konuyu ikiye bölerek ya da başka bir konuyu seçerek anlaşmaları sağlanır” (Açıkgöz, 1992). Eğer hiçbir grubun seçmediği, ancak çalışılması gereken bir konu varsa gruplar o konuyu seçmek üzere teşvik edilir. Konunun seçiminde bir diğer yol ise tüm gruplara aynı bütün bir konuyu vererek, grupların kendi içerisinde bu bütün konunun alt konularını paylaşmalarını sağlamaktır. Bu şekildeki paylaşımda grupların konu paylaşımı açısından denkliliği sağlanmış olur. Grup içi paylaşımda öğretmen tek tek tüm gruplarla ilgilenmeli, onlara yardımcı olmalıdır. Gruplardaki tüm üyelerin denk bir şekilde görev üstlenmelerine dikkat edilmelidir. Konular paylaşıldıktan sonra, öğretmen her alt konunun bir araya gelerek bir bütün oluşturacağını ve bunun ne kadar önemli olduğunu belirtmelidir.

**5. Konuların Sunulması:** Konular gruplarca sunulmaya başlamadan önce, grup üyelerinin birlikte sunuya hazırlanması gerekir. Bunun için gerekli süreler tüm gruplara eşit olarak verilmelidir. Ayrıca öğretmenin sunumda kullanılacak yöntem ve teknikle ilgili olarak grup ve öğrencilere yardımcı olması gerekir. Sunum sırasında sınıf içi etkinliklerin kontrolü öğrencilerin elindedir. Öğrenciler sunum sırasında sınıfı

istedikleri gibi düzenleyebilirler. Yalnız bu sırada sununun süresi ve karşılıklı soruların yöneltmesi gibi işlemlerde öğretmenin kontrolü gereklidir. Tüm grupların eşit zaman dilimlerinde sunularını yapmalarına imkân tanınmalıdır.

**6. Değerlendirme:** Bu aşamada, yapılan sunumlar, çalışmalar ve bireysel katkılar, öğrenciler ve öğretmen tarafından değerlendirilir. Değerlendirme işlemi öğrencilerin ve grupların katkısını gösteren değerlendirme formlarının kullanılması güvenilir sonuçlar verir. Değerlendirme formlarındaki sonuçlara göre hangi grupların daha başarılı olduğu, grup içerisinde öğrencilerin gösterdiği etkinlik derecesi ve bunların elde ettiği başarı düzeyleri saptanır. Grup ve öğrenci düzeylerine göre bir sonraki iş birlikli öğrenme durumu düzenlenir.

### 1.10.3.7. İş Birlikli Öğrenmenin Faydaları

İş birlikli öğrenme ile yapılan araştırmalara bakıldığında iş birliğine dayalı grup çalışmaları, öğretmenlerin öğrencileri ile bireysel olarak daha fazla etkileşim kurmalarını sağlayan; onlarla yakından ilgilenmeleri için yeterince zaman ve enerji sağlamakla birlikte, öğrenmeyi pasif hâlden aktif hâle geçiren bir uygulamadır.

Öğrenciler, çeşitli konularla ilgili çok yönlü açıklamalara ya da görüşlere ihtiyaç duyduğunda birbirlerine daha kısa sürede yardımcı olabilirler. Bu süre, dinleyen kadar açıklayan öğrenci için de önem taşır çünkü bu sayede kendi fikir ve bilgilerini de tazelemiş olurlar.

Akran ilişkileri açısından bakıldığında öğrencilerin yarışmacı öğrenmeye ya da bireysel öğrenmeye göre daha olumlu arkadaşlık ilişkileri kurabildiği görülmektedir. Ayrıca beraber çalışırken kendilerinin fark edemedikleri bir yanlışlarını arkadaşlarının düzeltmesi sayesinde öğrenmeleri daha doğru ve kalıcı olabilmektedir.

Öğrenciler birbirleriyle sürekli etkileşim hâlinde dirler; fakat her seferinde farklı bir etkileşim kurdukları için bu farklılık kümeyi canlı tutmaktadır.

İş birlikli öğrenme; öğrencilerin öğrenme stilleri ve ilgi, yetenek ya da ihtiyaçları hakkında öğretmene yardımcı olan bir yöntemdir. İstenildiği takdirde öğretmen öğrencileriyle küme içinde bireysel olarak da ilgilenebilir.

İş birlikli öğrenme kümeleri ile dersin işlenişi daha zevkli, daha canlı bir hâl alır. Konu ile ilgili her kümeye farklı araştırma konuları verildiğinde, her kümeden gelecek değişik materyaller (afişler, gazete kupürleri, dergiler, görseller, karikatürler, konu ile ilgili haberler vb.) dersin zenginleşmesini sağlar. Farklı materyallerin kullanımı öğrencilerin de daha iyi öğrenmelerine yardımcı olur.

Öğrencilerin küme içinde birbirleriyle sürekli iletişim hâlinde olması sebebiyle bireysel sorumlulukları da artacaktır. Öğretmenin çok sayıda öğrencinin olduğu bir sınıfta yapacağı gözlem ve takibe oranla, az sayıda öğrencinin birbirini gözlemlemesi ve gerektiğinde müdahale etmesi daha kolaydır. Öğrencilerin hazırlıklı gelmesi gereken derslerde ya da ev ödevlerinin takibinde iş birlikli kümelerin olumlu katkıları olacaktır.

İş birlikli öğrenme kümeleriyle ders işlenen sınıflarda arkadaşlık ilişkileri de olumlu yönde etkilenmektedir. Kalabalık sınıf ortamında öğrenciler arka arkaya dizilmiş sıralarda otururlar ve ders içinde herhangi bir etkileşimde bulunmalarına fırsat verilmez. İletişimleri, ders dışında kurdukları etkileşimlerle sınırlıdır. Birbirlerini yeterince tanımaya, anlamaya fırsat bulamayabilirler.

Bazı öğrencilerin sınıf içinde çekingen davranmalarının ve söz almak istememelerinin büyük bir nedeni, arkadaşlarının karşısında yanlış yapmaya korkmalarından ileri gelmektedir. Bu kaygıyı yok etmenin yolu, aralarında daha olumlu bir iletişim olmasını sağlamaktır. İş birlikli öğrenme kümelerinde öğrenciler birbirlerinin sırtına değil, yüzüne bakmaktadırlar; aralarında kurdukları ikili ve yoğun bir etkileşim vardır; bu etkileşim sayesinde birbirlerini daha iyi tanırlar ve yarışmacı öğrenme yapılmadığı için başarısız olma korkusu da yavaş yavaş sona ermeye başlar. Böylece küçük kümelere kendilerini daha rahat ifade ederek sınıf ortamında kaygılanmaksızın derse katılmaya başlarlar. Zamanla büyük topluluklar karşısında da korku duymadan konuşmaya alışır.

İş birlikli öğrenme kümelerinde öğrenciler birbirlerine yardımcı olmaya, bildiklerini paylaşarak diğerlerinin de öğrenmesini sağlamaya başlarlar. Bu yardımlaşma ve dayanışma, toplumsal hayatta çok önemli olan sosyal yardımlaşmanın

ilk basamağıdır. Öğrendikleri olumlu insan ilişkilerini hayatlarına yansıttıklarında öğretim kadar eğitimde de başarı sağlanmış olur.

### **1.2. Problem Cümlesi**

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre işlenen ilköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde, öğrencilerin temel dil becerilerindeki başarıları ve derse karşı tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### **1.3. Alt Problemler**

1. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin toplam başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin derse karşı tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

### **1.4. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim 8. sınıf Türkçe dersinin hedeflerine ulaşılmasında geleneksel öğrenme yöntemi ile iş birlikli öğrenme yönteminin karşılaştırılması sonucunda iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkilerinin belirlenebilmesidir.

### **1.5. Araştırmanın Önemi**

Eğitim; öğrenme, kültürlenme, kendini gerçekleştirme gibi birçok unsuru içine alan çok yönlü bir süreçtir. Gerek bireyin kendi gelişimi gerekse toplumsal gelişim için eğitimin yapılandırılması ve güncel yeniliklere ayak uydurabilmesi amacıyla çeşitli değişiklikler yapılmaktadır. Bu değişikliklerin hepsi eğitimin kalitesini artırmaya yöneliktir. Türkiye’deki eğitim sisteminin ilköğretim basamağında yaşadığı son büyük değişiklik 2005 yılında gerçekleşmiştir. Yeniden ele alınan İlköğretim Müfredatı düzenlenmiş ve bu değişikliklere temel olarak “Yapılandırmacı Yaklaşım” benimsenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabileceği birçok yöntem vardır. Bu yöntemlerden biri de “İş Birlikli Öğrenme Yöntemi”dir.

İş birlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin sınıf içinde birlikte çalışarak yeni bilgiyi birbirlerinden öğrendikleri, eksik kalan bilgilerini birbirleri yardımıyla tamamladıkları bir yöntemdir. Öğrenciler sınıf içinde sürekli etkin durumdadır ve bu sayede yaparak-yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirirler. Öğretmen sınıfa hâkim olmak yerine öğrenmeyi kolaylaştıran ve destekleyen bir rehber konumundadır. Bütün bu özellikleri nedeniyle iş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıflarda öğrenme kolaylaşır. Geleneksel yöntem olarak adlandırılan ve çoğunlukla ezbere ve öğretmen hâkimiyetine dayanan sisteme göre iş birlikli öğrenme yönteminin daha verimli olması mümkündür.

Belirtilen bu yararlarına rağmen iş birlikli öğrenme yöntemi öğretmenlerce yaygın bir biçimde uygulanmamaktadır. Bunun birçok nedeni vardır. Yapılan bir araştırmada (Açıkgöz, 1996) öğretmenlerin bu yöntemi uygulamama nedeni olarak zamanın kısıtlı olması, sınıfta gürültülü bir ortam oluşmasına sebep olması gibi unsurlar belirtilmiştir. Fakat iş birlikli öğrenme yönteminin yararları açık biçimde belirlendiğinde öğretmenler tarafından daha fazla kabul görmesi mümkündür. Bu yararların belirlenmesinde iş birlikli öğrenme yöntemi ile ilgili yapılan araştırmaların büyük önemi vardır.

### **1.6. Varsayımlar**

Yapılan araştırmada aşağıda belirtilen varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Örneklem grubu, evreni temsil edecek niteliktedir.
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, testleri ve ölçükleri içtenlikle yanıtlamıştır.
3. Araştırma sırasında deney ve kontrol grubundaki öğrenciler ek çalışma yapmamışlardır.

### **1.7. Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. Ankara ili Pursaklar ilçesi Ayyıldız İlköğretim Okulu 8-A ve 8-C sınıfı öğrencileri ile sınırlıdır.

2. 2011- 2012 eğitim öğretim yılı I. dönem ilköğretim 8. sınıf Türkçe dersi müfredatının fiilimsiler, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve yazı türleri konularını içine alan ünitesi süresince uygulama yapılmıştır.
3. Araştırmada yalnızca, iş birlikli öğrenme yöntemlerinden “Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim” yöntemi uygulanmıştır.
4. Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı iş birlikli öğrenme yönteminin Türkçe dersinde öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi ile sınırlıdır.

### 1.8. Tanımlar

**Ana Dili:** Başlangıçta aileden ve yakın çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil (Aksan, 2000).

**İş Birlikli Öğrenme:** Öğrencilerin, sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği öğrenme yaklaşımı (Gömleksiz, 1995).

**Öğretim:** Belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi, tedris, tedrisat, talim; öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi (TDK, 2005).

**Öğretim Programı:** Belli bir öğretim basamağındaki sınıflarda okutulacak derslerin amaçlarını, içeriğini ve değerlendirme sürecini kapsayan program (Özdemir, 2004).

**Tutum:** Tutum, bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hâli veya eğilimdir (MEB, 2005).



## 2. BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İş birlikli öğrenme yöntemi ve dil öğretimi ile ilgili yapılmış olan çalışmalar, kronolojik sıra gözetilerek ve yurt içinde yapılan çalışmalar ile yurt dışında yapılan çalışmalar hâlinde ayrılmış olarak bu bölümde açıklanacaktır.

#### a. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tüm dünyanın ilgisini çeken iş birlikli öğrenme kavramıyla ilgili Türkiye’de de araştırmalar sürdürülmektedir. Yurt içinde iş birlikli öğrenme konusundaki ilk çalışmalar Açıköz tarafından yapılmıştır. İş birliği kavramıyla ilgili ilk yayın olduğu düşünülen metin, “Öğrenmede iş birliği mi yarışma mı?” adlı makaledir (Açıköz, 1992).

Açıköz (1996), iş birlikli öğrenme konusunda eğitim programından geçirilen 15 öğretmenin uyguladıkları iş birlikli öğrenme çalışmalarıyla ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenler 25 saatlik bir iş birlikli öğrenme programından geçmişlerdir. Öğretmenler programın tamamlanmasından sonra görevli oldukları okullara dönmüşler ve çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Araştırma verileri derinlemesine görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşmede, öğretmenlere iş birlikli öğrenme yöntemini uygulayıp uygulamadıkları ve bunun nedenleriyle ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlere ayrıca, uygulamalar sırasında karşılaştıkları zorluklar, öğrencilerin tepkileri ve yaşadıkları ilginç deneyimler sorulmuştur. Araştırma sonucunda iş birlikli öğrenme yöntemini uygulamayan öğretmenlerin bu yöntemi denememe nedenlerini; yeterli boşluk olmaması, öğrencilerin düşük sosyoekonomik düzeyde olmaları ve iş birlikli öğrenme uygulamalarına hazır olmamaları, öğretmenlerin iyi konuşma ve bazı diğer konuları öğretme gibi üstü örtülü amaçları, çalışma yükü, sınıfın büyüklüğü, ses ve harcanan zaman şeklinde açıkladıkları belirlenmiştir. Bu yöntemi uygulayanlar ise bunları ciddi sorunlar olarak görmemişlerdir. Araştırmaya katılan bütün öğretmenler iş birlikli öğrenme ile ilgili olumlu görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin iş birlikli öğrenmeyi sevdikleri ve bu yöntemin başarıyı arttırdığı görüşündedirler.

Gömlüksiz (1997), iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile geleneksel öğrenme yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin Matematik dersindeki başarıları ve sınıf içerisindeki arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgulara göre, iş birliğine dayalı öğrenmenin matematik başarısında ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişiminde tüm sınıf öğretimine göre sınırlı da olsa olumlu etkileri olduğu ifade edilmiştir.

Özkal (2000), iş birliğine dayalı öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri ile ilgili ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda, iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sosyal bilgiler ders başarıları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Her iki öğretim yönteminin de öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme tekniğinin öğrencilerin derse ilişkin tutumları ve benlik kavramları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Sakal (2002), İlköğretim 4. sınıf Türkçe eğitiminde iş birlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretime göre etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada, dil kullanımını önceleyen işlevsel bir ana dili eğitimi gibi kavramlar dilbilimsel açıdan betimlenmiştir. Araştırma öncesinde, ilköğretim 4. sınıf izlencesi hazırlanmış, her iki grupta bu izlenceye göre uygulama yapılmıştır. Araştırmada okuma eğitimi odak alınmış, okuma etkinlikleri, konuşma, yazma, dinleme etkinlikleriyle birlikte yapılmıştır. Araştırmada, iş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun “okuduğunu anlama başarısı” ile geleneksel öğretiminin uygulandığı kontrol grubunun “okuduğunu anlama başarısı” arasında deney grubu lehine olumlu farklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Gökdağ (2004), iş birlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin, öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini; öğrenme stillerine göre iş birlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerinin neler olduğunu; bu etkilerin

cinsiyete ve öğrenme stillerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deney grubunda iş birlikli öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın denekleri çalışmaya gönüllü olarak katılan bir öğretmenin öğrencileri arasından seçilmiştir. Araştırmanın verileri, başarı testi, yazılı yoklama, Öğrenme Stilleri Ölçeği ve ses kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, iş birlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin sosyal bilgiler başarısını artırdığı saptanmıştır. İş birlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin öğrenme stillerini değiştirmede ancak öğretim grubundaki görsel stile sahip öğrencilerin ortalamalarında bir gerileme olduğu görülmüştür. İş birlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin öğrenme stilleri üzerindeki etkilerinin cinsiyetlere göre farklılık göstermediği, iş birlikli öğrenme gruplarındaki görsel stile sahip öğrencilerin işitsel ve hareketli stile sahip öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. İş birlikli öğrenme gruplarında genel olarak, ders dışı konularda çatışma, konu ile ilgili çatışma, grubu yönetme ve emir verme gibi etkileşimlerin yaşandığı ve bu etkileşimlerin öğrenme stillerine göre değişmediği saptanmıştır.

Poyraz (2004), İlköğretim fen bilgisi dersi öğretiminde iş birlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı eğitim ortamlarında başarıyı ölçmede çoktan seçmeli testlerin, doğru-yanlış soru cümleleriyle yapılandırılmış kısa cevaplı testlere göre etkisini araştırmıştır. Fen bilgisi dersi öğretiminde iş birlikli öğrenme sonucu öğrenci başarısını ölçmede çoktan seçmeli testler ile doğru-yanlış soru cümleleriyle yapılandırılmış testlerin aynı oranda etkili olduğu, kısa cevaplı testlerin ise çoktan seçmeli testlere göre daha az başarı kaydettiği saptanmıştır.

Kılıç (2004), iş birlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, strateji kullanımı, okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerini; okuduğunu anlama başarılarının cinsiyet ile ilişkilerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deney deseni uygulanmıştır. Araştırmada deney gruplarında iş birlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği, Okumaya

Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testleri ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, iş birlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama başarıları, okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca iş birlikli öğrenmenin okuduğunu anlamadaki cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırdığı saptanmıştır.

Onan (2005), ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe öğretiminde dil yapılarının, öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerini geliştirmedeki işlevlerini ele almış ve Türkçenin dört temel dil yapısının (söz dizimi, fonetik, semantik ve morfoloji) gerek anlama sürecine zemin hazırlama, gerek anlama becerilerini geliştirme açısından pek çok işlevi bulunduğunu tespit etmiştir.

Şenol (2007), iş birlikli öğrenme yöntemi ve öğretmen merkezli öğretim yöntemleri ile ders işlemenin, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi derslerindeki akademik başarı ve tutumlarına etkilerini karşılaştırarak incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, fen bilgisi dersinde deney grubuna uygulanan iş birlikli öğrenme yönteminin, kontrol grubuna uygulanan öğretmen merkezli öğretim yöntemine göre akademik başarı düzeylerini artırmada daha etkili olduğu istatistiksel olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilgisi dersine karşı tutumlarına bakıldığında; iş birlikli öğrenme yöntemi ile ders işleyen deney grubunun görüşlerinde olumlu yönde bir gelişme olduğu, kontrol grubundakilerde ise anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Avşar ve Alkış (2007), iş birlikli öğrenme tekniklerinden “Birleştirme I” tekniğinin sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısına etkisinin araştırıldığı çalışmada; hem deney hem de kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Ayrıca, üniteyi iki ayrı yöntemle öğrenen öğrencilerin başarı düzeylerinin uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı farklılıklar gösterdiği, yani farklı yöntemlerin uygulandığı gruplarda olma ve tekrarlı ölçümler faktörlerinin sosyal bilgiler ders başarısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunarak, iş birlikli öğrenme yönteminin, geleneksel yöntemle göre çok daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **b. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Wilkinson (1994), dil derslerinde sözcük dağarcığı oluşturulmasıyla ilgili yazdığı makalesinde, ana dili ve yabancı dil öğretiminde öğrencilerin listeler hâlindeki sözcükleri ezberleyip uygun boşluklara yazmaları biçiminde işlenen ve bu nedenle de kuru ve sıkıcı olan sözcük dağarcığı oluşturma derslerinin, iş birlikli öğrenme yöntemleriyle daha zevkli ve yararlı hâle gelebileceğini söylemiştir. Ayrıca özellikle yetenek açısından farklı becerilere sahip sınıflarda öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmalarını sağladığı için iş birlikli öğrenme yönteminin olumlu sonuç verdiğini belirtmiştir.

Slavin ve Steven (1995), iş birliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarı, tutum ve sosyal ilişkileri üzerindeki etkileri üzerinde çalışmışlardır. Çalışmada iki yıl boyunca iş birliğine dayalı öğretim yapan bir okulla geleneksel öğretim yapan okullardaki ilkököl öğrencileri karşılaştırılmıştır. İki yılın sonunda iş birliğine dayalı öğretim uygulayan okuldaki öğrenciler, geleneksel yöntemi kullanan okuldaki öğrencilere göre okuma parçalarındaki sözcükleri anlama, okuduğunu anlama, dili kullanma ve matematiksel hesaplama yapma gibi alanlarda çok daha başarılı olmuşlardır. Bunun dışında iş birliğine dayalı öğretimin yapıldığı okuldaki öğrenciler arasında daha iyi sosyal ilişkiler kurulmuş ve yetersiz öğrenciler, geleneksel okullardaki arkadaşlarına oranla diğer arkadaşlarından daha fazla ve daha kolay kabul görmüşlerdir (Akt. Gümüş, 2006: 71).

Wohl ve Wohl (1999) yazdıkları makalede, iş birlikli öğrenme yönteminin, eğer öğretmenler alıştıkları yöntemleri uygulamakta ısrar etmezlerse, dil öğretiminin kalitesini arttıracığı ve bunun da etkili iletişim becerileri kazandırmak yolunda önemli bir adım olacağını belirtmişlerdir.

Ghaith'in (2002) Lübnan'daki Ortadoğu Üniversitesinde 135 öğrenci ile Yabancı Dil (İngilizce) dersinde iş birlikli öğrenme ile akademik başarıları ve sosyal destek (akran ve öğretmen) arasında ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğrencilerin akademik başarılarına, sınıf içi ilişkilerine (sınıf iklimi) ve okuldan uzaklaşma hissine iş birlikli öğrenme yönteminin etkisi araştırılmıştır. Araştırma verileri, Johnson ve Johnson (1996) tarafından geliştirilen sınıf iklimi değerlendirme ölçeği (Classroom Life

Measure) ve akademik başarı ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı belirlenmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerin birbirlerine yardım etmekten hoşlandıkları, öğrenciler arasında amaç ve araç bağımlılığının olduğu, bunun da sınıf iklimine olumlu etki yaptığı görülmüştür (Akt. Çelebi, 2006: 79).

Gillies'in (2003) Avustralya-Brisbane'de iş birlikli öğrenmenin matematik dersinde öğrenci başarıları üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmaya 6 liseden 223 öğrenci katılmıştır. İş birlikli öğrenmenin tüm koşullarının sağlandığı uygulamada öğrenciler yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gruplarda çalışmışlardır. Öğrenci başarılarını ölçmek için 'Matematik Başarı Testi' ve 'Öğrenci Davranışları Gözlem Ölçeği' kullanılmıştır. Uygulama sonunda elde edilen verilere göre yapılandırılmış gruplarda çalışan öğrenciler, yapılandırılmamış gruplara karşı matematik başarıları açısından yüksek başarı elde etmişlerdir. Grup içi davranışlarda ise yapılandırılmış gruplarda çalışan öğrencilerin, iş birlikli öğrenme tekniğini kullanmaya çok istekli oldukları, grup arkadaşlarına öğrenmeleri konusunda yardım ve destek vermede daha anlayışlı oldukları görülmüştür. Yapılandırılmış gruplardaki öğrencilerin, birbirleri ile daha çok çalışma fırsatı bularak daha güçlü grup tutarlılığı ve sosyal sorumluluk geliştirdikleri görülmüştür (Akt. Çelebi, 2006: 80).

Jones ve Caston (2004) Mississippi'nin kırsal kesiminde okuyan 3.-6. sınıflar arasındaki 16 Afro Amerikan erkek öğrencinin akademik başarılarının artırılmasında iş birlikli öğrenmenin etkisini inceledikleri çalışmalarında, iş birlikli öğrenmenin öğrenci başarısını artırdığı ve verilen cevaplara göre öğrenciler tarafından tercih edildiği belirlenmiştir. Öğrencilerin sınıf içerisinde öğrenme etkinliklerini diğer öğrencilerle birlikte grup olarak yapmayı istedikleri ileri sürülmektedir (Akt. Çelebi, 2006: 81).

Veenman ve diğerlerinin (2005), iş birlikli öğrenmenin detaylı öğrenme ve motivasyon kaynaklarını kullanma becerilerini etkileme düzeyini inceledikleri araştırma, Hollanda'da 7 okuldan 24 grup (gruplar 6 kişi) öğrenci üzerinde yapılmıştır. Kontrol gruplu ön test-son test modelinin kullanıldığı çalışmada veriler, matematik performans testleri ve anket ile elde edilmiştir. Araştırmada iş birlikli öğrenme yöntemi uygulanan deney grubu, kontrol grubuna göre matematik dersinde daha yüksek

akademik başarı elde etmiş ve deney gruplarında motivasyon kaynaklarının kullanılması, deney grubu öğrencilerinin tutumuna olumlu etki yapmıştır (Akt. Çelebi, 2006: 82).

Yukarıda verilen bilgilerde de görüldüğü üzere, iş birlikli öğrenme yöntemi yurt içi ve yurt dışında çeşitli derslerde ve çeşitli kademelerde uygulanmış olan bir yöntemdir. Araştırmacıların büyük çoğunluğu deney süresinin sonunda deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı gözlemlemiştir.

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmanın evren ve örnekleme, verilerin toplanmasına, veri araçlarına ve veri analizine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıf ile geleneksel yöntemin uygulandığı sınıf arasındaki akademik başarı farkını belirleyebilmek amacıyla deneysel modellerden “ön test-son test kontrol gruplu model” kullanılmıştır.

“Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır” (Karasar, 1991: 97).

Araştırmanın modeli 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Pursaklar ilçesi Ayyıldız İlköğretim Okulunda öğrenim görmekte olan iki 8. sınıfta uygulanmıştır. Uygulamanın yapıldığı sınıflar random yöntemiyle seçilmiştir. Doğal sınıf koşullarının bozulmaması için herhangi bir seçim yapılmadan sınıflardaki öğrencilerin tamamı araştırmaya katılmıştır.

**Tablo 1. Ön Test – Son Test Kontrol Gruplu Desen**

		ÖN TEST		SON TEST	
DG	R	O1	X	O3	
KG	R	O2		O4	

Yukarıdaki sembollerde; “GD” deney grubunu, “GK” kontrol grubunu, “R” öğrencilerin gruplara yansız seçildiğini ; “O1, O3” deney grubunun ön test ve son test



ölçümlerini, “O2 ve O4” kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini; “X” ise deney grubuna uygulanan bağımsız değişkeni göstermektedir.

### 3.1.1. Deney Deseni

Araştırmada kullanılan deney deseni Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Araştırmada Uygulanan Deney Deseni**

Grup	Şube	Yöntem
Deney	8/A	Ön test + İş birliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı + Son test
Kontrol	8/C	Ön test + Geleneksel Yöntem + Son test

### 3.1.2. Deneysel İşlem Basamakları

Araştırmada iş birlikli yöntemin uygulanacağı deney grubu ve geleneksel yöntemin uygulanacağı kontrol grubu, beş 8. sınıf şubesi arasından random yöntemiyle belirlenmiştir. Grupları oluşturan öğrencilerin ön bilgileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, bir ön test uygulanmıştır. Bu ön test, 2011-2012 eğitim öğretim yılının I. döneminde 8. sınıf düzeyinde bulunan ve araştırmaya katılmayan diğer sınıflardaki öğrencilere uygulanarak geçerliliği ve güvenilirliği sınanmıştır. Uygulanan ön test 20 sorudan oluşmaktadır. Testte bulunan sorular çoktan seçmeli olarak hazırlanmış ve her bir soru için dört cevap şıkkı konulmuştur. Sorular; fiilimsiler, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve yazı türleri konularını içine alan ünite konularını kapsamaktadır.

Ön testin uygulanmasından sonra tema boyunca sürdürülecek olan çalışmaya başlanmıştır. Bu çalışmada dersin işlenişi, deney ve kontrol grubunda belirlenen hedefler doğrultusunda farklılıklar göstermiştir. Bu uygulamaları ayrı ayrı ele almak yerinde olacaktır:

Kontrol grubunda geleneksel öğrenme yöntemi ile dersler işlenmeye başlamıştır. Derslerde anlatım ve soru-cevap yöntemleri kullanılmıştır. Dersler, öğretmenin sunuşuyla işlenmiştir. Öğrenciler, dersin işlenişi sırasında anlayamadıkları kısımlar

olduğunda sorularını öğretmene yöneltmiş ve yine öğretmenden cevap almıştır. Dersler tümüyle öğretmenin sevk ve idaresi doğrultusunda işlenmiştir.

Deney grubunda dersler “Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim” tekniği kullanılarak işlenmeye başlamıştır. Bu teknik uygulanırken öğrenciler 6-8 kişilik gruplara ayrılmış ve gruplar belirlenirken her grupta farklı özelliklere sahip öğrencilerin bir arada bulunmasına dikkat edilmiştir. Gruplar ele alınan konu üzerinde çalışmaya başlamadan önce kendi aralarında konu paylaşımı yaparak herkesin sorumlu olduğu farklı bir alan olmasına gayret etmişlerdir. Her öğrenci, grubu tarafından kendisine ayrılmış olan bölüme bir uzman gibi derinlemesine araştırmalar yaparak hazırlanmıştır. Her öğrenci, bilgilerini bir başkasına aktarabilecek kadar hazırlandığında ön çalışma bitirilmiştir. Ön çalışmadan sonra her gruptan aynı bölümü çalışmış olan öğrenciler toplanmış ve kendi aralarında derinlemesine bir çalışma yapmışlardır. Anlamadıkları kısımlar varsa önce diğer arkadaşlarından yardım alıp gerektiğinde çözümlenemeyen sorunlarda öğretmene başvurmuşlardır. Böylece kendi gruplarına döndüklerinde, kendilerine ayrılmış olan kısma hâkim bir şekilde hazırlanmışlardır. Uzman gruplarının çalışmaları bittiğinde grup içi çalışma başlamıştır ve öğrenciler kendi gruplarına dönerek uzmanlık alanlarını arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Her öğrenci, dinleme sırasında küçük notlar almış ve anlayamadığı bir bölüm olduğunda bunu o konunun uzmanına sormuştur. Gerektiğinde kendi aralarında tartışarak cevap oluşturmuşlardır. Öğrencilerce çözüm bulunamayan noktalarda grup sözcüsü öğretmenden yardım istemiştir. Grup içi paylaşımlar bitirildiğinde her grup kendi ürününü ortaya koymuş ve bu ürün üzerinden kendi sunumunu yapmıştır. Uygulama sırasında öğretmen; bir yol gösterici, destekleyici ve kolaylaştırıcı görevi üstlenmiştir. Dersin işlenişi öğrencilere bırakılmıştır.

Deney grubunda derslerin işlenişi ile ilgili bir günlük tutulmuştur. Bu günden seçilen ders örnekleri Ek-3’te verilmiştir.

Araştırmanın deneysel işlem basamakları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmada kullanılacak veri toplama araçları geliştirilmiştir.
2. Uygulama için okuldaki sınıflar deney grubu 8/A sınıfı ve kontrol grubu 8/C sınıfı olarak rastgele belirlenmiştir.

3. Veri toplama araçlarından Türkçe Dersi Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği her iki gruba da ön test olarak uygulanmıştır.
4. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenme yöntemiyle ilgili deney grubuna bir hafta (5 saat) süresince bilgi verilmiş, yöntemin uygulanması için iş birliğini artırıcı çalışmalar yapılarak öğrenciler hazırlanmıştır.
5. Deney grubundaki öğrenciler “Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim” tekniğini uygulamak üzere yetenek, sosyo-ekonomik durum, çalışkanlık, cinsiyet ve benzeri özellikler açısından 6-8 kişilik heterojen, formel iş birliğine dayalı gruplara ayrılmışlardır. Gruplar, kendi aralarında isimlerini belirlemişlerdir.
6. Oluşturulan grupların, sınıf içinde birbirlerini rahatça görebilecekleri, sunum yapan öğrencilerin de diğerlerini kolaylıkla görebilecekleri bir oturma planı hazırlanmış ve öğrencilerin buna göre oturmaları sağlanmıştır.
7. Deney grubu öğrencileri için yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenme yöntemine uygun ders planları hazırlanmıştır. (Bkz. Ek-3)
8. Araştırma süresince işlenecek konunun kazanımları belirlenmiş ve her iki gruptaki öğrencilere bildirilmiştir.
9. Belirlenen kazanımlar haftalara bölünmüş, deney grubunda oluşturulan grupların kendi içlerinde konuları paylaşmaları istenmiştir.
10. Konularla ilgili materyaller ve çalışma kâğıtları hazırlanmış ve deney grubundaki öğrencilere sunulmuştur.
11. Konularına hazırlanan gruplar ders içinde sunumlarını yapmışlar ve diğer arkadaşlarından gelen soruları cevaplamışlardır. Her grubun sunumunu yapabilmesi için gerekli süre tanınmıştır. Grup sunumları bittiğinde, öğrencilerden gelen sorularla sınıftaki diğer öğrencilerin bilgileri sınanmıştır. Böylece konu ders içinde farklı sorularla tekrar edilmiştir.
12. Hafta boyunca gruplara, performanslarını değerlendirebilmek amacıyla görevlendirilmiş ve gösterdikleri performansa göre her öğrenciye puan verilmiştir. Grup ortalamalarına göre, her hafta sonunda en başarılı grup belirlenmiş ve ödüllendirilmiştir.

13. Araştırma kapsamında bulunan üniteyle ilgili deney grubuna yukarıdaki işlemler uygulanmış ve ünite sonunda her iki gruba da son test olarak başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır.
14. Deney ve kontrol gruplarında yapılan tüm çalışmalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür.
15. Kontrol grubunda işlenen dersler geleneksel yaklaşıma göre işlenmiş ve anlatım, soru-cevap yöntemleri kullanılmıştır.
16. Her iki grupta da deneysel işlem 05.12.2011 – 06.01.2012 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2011- 2012 eğitim öğretim yılında Türkiye Cumhuriyetinde ilköğretim 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan tüm öğrencilerdir. Örneklem ile ilgili ayrıntılı açıklama aşağıda yapılmıştır.

Araştırma, 2011 – 2012 eğitim öğretim yılında, Ankara ili Pursaklar ilçesi Ayyıldız İlköğretim Okulu 8. sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri rastgele seçilerek belirlenmiştir. Deney grubuna konu süresi boyunca iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, kontrol grubuna ise geleneksel öğrenme yaklaşımı ilkelerine uygun şekilde öğretim yapılmıştır.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sayıları ve cinsiyetlerine göre dağılımı aşağıda Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3. Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı**

Gruplar	Erkek	Kız	Toplam
Deney Grubu	16	17	33
Kontrol Grubu	15	18	33
<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>35</b>	<b>66</b>

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Türkçe Dersi Başarı Testi (TDBT) ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği (TDTÖ) olmak üzere çoklu veri toplama araçları kullanılmıştır. Test ve ölçeğin oluşturulma süreci aşağıda belirtilmiştir.

#### 3.3.1. Türkçe Dersi Başarı Testi (TDBT)

Araştırmada, akademik başarıyı ölçmek için, araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe Dersi Başarı Testi (TDBT) uygulanmıştır.

Bu testi geliştirmek için, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2005) temel alınarak uygulama konusu ile ilgili bütün kazanımlar ortaya çıkarılmıştır. Başarı testini hazırlamak için ilköğretim 8. sınıf Türkçe dersinin kazanımları belirlenmiş, konunun kazanımlarını içeren çoktan seçmeli 40 soruluk taslak başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan bu test Türkçe dersi öğretmenleri ve alan uzmanlarınca incelenip gerekli düzeltmeler yapılarak 27 soruya indirilmiştir. 27 sorudan oluşan test 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ankara Pursaklar Ayyıldız İlköğretim Okulunda çalışmaya katılmayan diğer 8. sınıflardaki toplam 122 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonrasında alınan sonuçlar doğrultusunda, taslak testin madde analizi ITEMAN programı ile gerçekleştirilmiştir. Uzman kişilerin görüş ve değerlendirmeleri doğrultusunda testten, madde ayırıcılık gücü katsayısı 0.30'un altında olan maddeler çıkarılmıştır. Taslak olarak hazırlanan 40 soruluk test, yapılan ölçümler sonucunda 20 soruluk standart bir başarı testi olarak tekrar geliştirilmiştir. Hazırlanan testin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.81 olarak bulunmuştur. Cronbach-Alpha katsayısı, 0 ile 1 arasında değişim göstermektedir. Bu sonuç testin yeterli güvenirliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Başarı testinin dört temel beceri alanına ve dil bilgisi kazanımlarına uygun olmasına özen gösterilmiştir. Dinleme kazanımlarına uygunluk için ilk 4 soru, öğretmen tarafından öğrencilere okunan dinleme metnine yönelik olarak hazırlanmıştır. Yazma becerisini ölçmek için öğrencilere yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımı ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Dil bilgisi kazanımları, işlenmesi planlanan tüm dil bilgisi konularını kapsayacak biçimde hazırlanmıştır. Bütün sorular okuduğunu anlama becerisini gerektirse de öğrencilerin okuma kazanımlarını geniş kapsamda

ölçebilmek için yazı türleri, sözcük bilgisi, paragrafta anlam gibi okuma becerilerinin geneline yönelik sorular oluşturulmuştur. Konuşma becerisi ile ilgili yazılı bir sınav uygulanamayacağı için bu kazanım ders içinde öğrencilere yaptırılan hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalarla ortaya koydukları performansın değerlendirilmesine yönelik yapılmıştır. Ayrıca testin kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Böylece son şeklini alan test (EK1) daha sonra ön test olarak uygulanmıştır. Aşağıda, başarı testinin hangi kazanımdan kaç adet soru içerdiğine dair hazırlanan bir çizelge bulunmaktadır.

### Çizelge 1.

#### Türkçe Dersi Başarı Testi

##### Kazanım Alanlarına Göre Soru Dağılımı

Kazanım alanları	Soru Sayısı
Dinleme Kazanımı	4
Okuma Kazanımı	7
Yazma Kazanımı	3
Dil Bilgisi Kazanımı	6

Başarı testinden alınabilecek en düşük puan sıfır (0), en yüksek puan ise 100'dür. Başarı testinden alınan puanların yorumlanması ise;

1 - 20 arası: Başarısız

21 – 40 arası: Geçer

41 - 60 arası: Orta

61 -80 arası: İyi

81- 100 arası: Pekiyi şeklinde yapılmıştır.

### 3.3.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDTÖ)

Tutum, bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hâli veya eğilimdir. Tutum bir bireye atfedilen bir eğilimdir. Gözlenebilen, ortaya konan davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (MEB, 2005).

Tutumların ölçülmesinde en çok kullanılan araç likert tipi ölçeklerdir. Likert tipi ölçeklerde, ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade yazılır. Bu ifadeler için, “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” biçiminde seçeneklere yer verilir. Bu seçenekler aynı anlama gelecek şekilde araştırmacı tarafından farklı sözcüklerle de adlandırılabilir. Böylece tutumu ölçülmek istenen birey, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum objesine katılma/katılmama derecesini bildirmiş olur. Bu araştırmada kullanılan likert tipi ölçek beşli likert tipinde düzenlenmiştir. Araştırmacının tercihi doğrultusunda ölçeğin aralık sayısında değişiklik yapılabilir. Fakat ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olması için ölçek aralığının az sayıda olmaması önem taşır.

Bir kişinin ölçekten aldığı puan, ölçekte bulunan maddelerden aldığı puanların toplamından oluşur.

Bu araştırmada, örneklemin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmek için araştırmacı tarafından çeşitli kaynaklar taranarak oluşturulan bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. İlk etapta 20 madde olarak beşli likert tipinde hazırlanan taslak anket; uzmanlarca incelenmiştir. İnceleme sonunda, soru kökünde benzerlik ve anlam bakımından birbirine yakın olduğu düşünölen; tutum ölçeği ile ilgili geçerlik çalışması kapsamında yapılan faktör analizi sonucunda, faktör yük değeri 30 ve üstü olan 10 madde ankete alınmıştır. Bu değerin altında çıkan 10 madde ise anketten çıkarılmıştır. Son hâliyle, uygulamanın yapıldığı ilköğretim okulunda araştırmaya katılmayan diğer sınıflarda öğrenim gören toplam 122 öğrenciye uygulanan anketin güvenilirlik katsayısı ölçölmüş ve anketin güvenilirlik katsayısı 0.85 bulunmuştur. Son şeklini alan 10 maddelik, 5 aralıklı likert tipi Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği araştırmacı tarafından uygulanmıştır (EK-2).

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği verilerinin çözümlenmesinde, SPSS veri analiz programından faydalanılmıştır. Tutum ölçeğinde yer alan ifadeler çözümlenirken ‘tamamen katılıyorum’ ifadesine 5 puan, ‘katılıyorum’ ifadesine 4 puan, ‘kararsızım’ ifadesine 3 puan, ‘kısmen katılıyorum’ ifadesine 2 puan ve ‘katılmıyorum’ ifadesine 1 puan şeklinde azalan puanlar verilmiştir. Veriler SPSS programında değerlendirilerek

öğrencilerin tutumlarında meydana gelen değişiklikler ortaya konmuş ve yorumlanmıştır.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen başarı testleri ve tutum ölçeklerinin sonucu ve elde edilen verilerin analizi işlemlerinde, başarı testi ve tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğini hesaplamada ITEMAN programı kullanılmıştır. Verilerin ortalama, frekans, standart sapma hesaplamalarında ve grupların karşılaştırılmasında kullanılan t testi ise SPSS (Statistical Package For Social Sciences) 15.0 paket programı ile yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarının yorumlanmasında, istatistiksel işlemlerden aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma (s), frekans (n), yüzdeler (%) ve t testi kullanılmıştır. t testinde anlamlılık düzeyi olarak .05 düzeyi benimsenmiştir.



## 4. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama araçlarının uygulanması ve toplanan verilerin analiz edilmesi ile elde edilen bulgular, araştırmanın amacında yer alan alt problemlere dayalı olarak tablolar hâlinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

#### 1.8. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

**Alt Problem 1:** Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin toplam başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkilerini incelemek için yapılan araştırmada deney ve kontrol gruplarının başlangıçta araştırma konusu ile ilgili ön bilgilerinin hangi düzeyde olduğuna ve birbirlerine eşit olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla araştırma öncesinde deney grubuna ve kontrol grubuna Türkçe Dersi Başarı Testi (TDBT) ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu arasında Türkçe Dersi Başarı Testi ön test verilerine göre anlamlı farklılığın olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Türkçe Dersi Başarı Testi'nin (TDBT) ön test uygulamasından aldıkları puan ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları Çizelge 2'de verilmiştir.

#### Çizelge 2.

#### Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Başarı

#### Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney G. Ön test	33	51.70	16.68	.708	.482
Kontrol G. Ön test	33	55.95	18.83		

Araştırma kapsamında, belirlenen konu ile ilgili random yoluyla oluşturulan örneklem gruplarının giriş yeterliliklerini belirlemek amacıyla 20 sorudan oluşan başarı testi sonuçlarının bağımsız t testi ile test edilmesiyle yukarıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar analiz edildiğinde, her iki grubun ön test puanlarının birbirine yakın bir dağılım gösterdiği, deney grubunun aritmetik ortalamasının  $\bar{x} = 51.70$  ve standart sapmasının  $s = 16.68$ , kontrol grubunun ise aritmetik ortalamasının  $\bar{x} = 55.95$  ve standart sapmasının  $s = 18.83$  olduğu görülmektedir. Puanlar arasında istatistiksel olarak bir fark olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testi ile test edildiğinde  $t = .708$  ve  $p > .05$  (.482) olarak bulunmuştur.

Yukarıda ortaya çıkan sonuca bağlı olarak grupların ön test puanları arasında anlamlı farkın olmadığı ve elde edilen bu verilere göre deney grubunun ön test puan ortalamalarının  $\bar{x} = 51.70$  ve “orta” düzeyde, kontrol grubunun ön test puan ortalamalarının  $\bar{x} = 55.95$  yine “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma öncesinde her iki grubun aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çizelge 2’de görüldüğü gibi uygulamanın başlangıcında deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, Türkçe Dersi Başarı Testi (TDBT) ön test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre, kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önce birbirine denk olduğu görülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkilerini incelemek için yapılan çalışmada, deney ve kontrol gruplarıyla işlenen dersler sonrasında araştırma konusu ile ilgili son bilgilerinin hangi düzeyde olduğuna ve birbirlerine eşit olup olmadığına bakılmıştır. Bu aşamada deney grubuna ve kontrol grubuna araştırma öncesinde ön-test olarak uygulanan Türkçe Dersi Başarı Testi (TDBT), uygulama sonrasında son test olarak tekrar uygulanmış ve sonuçlar analiz edilerek anlamlı farklılığın olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Türkçe Dersi Başarı Testinin (TDBT) son test uygulamasından aldıkları puan ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 3.

## Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarı

## Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Deney G. Son test	33	81.40	8.986	3.247	.021*
Kontrol G. Son test	33	64.10	21.637		

\*P&lt; .05

Araştırma kapsamında belirlenen konu ile ilgili random yoluyla oluşturulan örneklem gruplarının uygulama sonrası elde ettikleri kazanımları test etmek amacıyla 20 sorudan oluşan başarı son testinin sonuçlarının bağımsız t testi ile test edilmesi sonucu yukarıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar analiz edildiğinde, her iki grubun son test puanlarının birbirine göre farklı bir dağılım gösterdiği, deney grubunun aritmetik ortalamasının  $\bar{x} = 81.40$  (pekiyi düzeyde) ve standart sapmasının  $s=8.986$ , kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise  $\bar{x} = 64.10$  (orta düzeyde) ve standart sapmasının  $s= 21.637$  olduğu görülmektedir. Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testi ile test edildiğinde  $t = 3.247$  ve  $p<.05$  (.021) olarak bulunmuş ve dolayısıyla deney grubu ve kontrol grubunun son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında deney grubuna uygulanan iş birliğine dayalı öğrenme süreci sonucu elde edilen kazanımları ortaya koymak amacıyla ön test-son test şeklinde uygulanan 20 soruluk başarı testi sonucunda elde edilen başarı dereceleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile test edilmiş, sonuçlar Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4.

## Deney Grubunun Ön Test ve Son Test

## Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney G. Ön test	33	51.70	16.68	4.67	.000*
Deney G. Son test	33	81.40	8.986		

\*P&lt; .05

Çizelge 4’te sunulan iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanlarının ilişkili örneklem grupları için uygulanan t testi ile test edilmesi sonucu elde edilen bulgular analiz edildiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalamalarının  $\bar{x} = 51.70$  ve standart sapmalarının  $s = 16.68$ , son test başarı puan ortalamalarının  $\bar{x} = 81.40$  ve standart sapmalarının  $s = 8.986$  olduğu görülmektedir. Elde edilen bu ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile test edildiğinde ise  $t = 4.67$  ve  $p (.000)$  olarak bulunmuş ve dolayısıyla  $P < .05$ ’e göre deney grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında son test başarı puanları lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemlere dayalı öğrenme süreci sonucu elde edilen kazanımları ortaya koymak amacıyla ön test- son test şeklinde uygulanan 20 soruluk başarı testi sonucu elde edilen başarı dereceleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile test edilmiş, sonuçlar Çizelge 5’te sunulmuştur.

#### Çizelge 5.

#### Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test

#### Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Kontrol G. Ön test	33	55.95	18.83	2.17	.008*
Kontrol G. Son test	33	64.10	21.637		

\* $P < .05$

Çizelge 5’te sunulan geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanlarının ilgili örneklem grupları için uygulanan t testi ile sınanmasından elde edilen bulgular analiz edildiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalamalarının  $\bar{x} = 55.95$  ve standart sapmalarının  $s = 18.83$ , son test başarı puan ortalamalarının  $\bar{x} = 64.10$  ve standart sapmalarının  $s = 21.637$  olduğu görülmektedir. Elde edilen bu ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile test edildiğinde ise  $t = 2.17$  ve  $p < .05$  (.008) olarak bulunmuş ve dolayısıyla kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Yukarıdaki veriler incelendiğinde kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olmasına rağmen bu artışın deney grubuna göre çok fazla olmadığını ve öğrencilerin başarı düzeylerini de iş birlikli öğrenme yöntemine göre daha az etkilediğini göstermektedir. Bu sonucun, öğretmenin derste kullanmış olduğu öğretmen merkezli yöntemden veya öğrencilerin ders esnasında farklı sebeplerle öğrenme ortamına uyum sağlayamamış olmalarından kaynaklanması mümkündür.

Araştırmanın uygulanması sonrasında başarı düzeyinin artması, hem deney hem de kontrol grupları için beklenen bir sonuçtur. Ancak yukarıda yapılan analizlerde, hem deney hem de kontrol gruplarının son test başarı puanlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgulara da dayanarak, iş birlikli öğrenmenin uygulanması ile öğrencilerin başarı düzeylerinde deney grubu lehine bir artışın olduğunu söylemek mümkündür.

Yukarıda yapılan ölçümlerin sonuçlarına dayanarak deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre son test sonuçlarında daha yüksek başarı elde etmiştir. Elde edilen bu sonuç, iş birlikli öğrenme yöntemine göre planlanan ve uygulanan Türkçe derslerinin, geleneksel öğretim yöntemi ile işlenen derslere göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu öğrenme yöntemi ile işlenen derslerde öğrencinin merkezde olması, derslerin eğlenceli geçmesi, bu derslerde öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesi, karşılıklı etkileşimlerinin olması, ortak görevlerin yerine getirilmesi ve bu yöntemin öğretmenin pasif, öğrencilerin aktif olduğu bir yöntem olması; geleneksel yöntemlerle işlenen derslere göre öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağlamaktadır.

**Alt Problem 2:** Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin derse karşı tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkilerini incelemek için yapılan araştırmada, deney ve kontrol gruplarının başlangıçta Türkçe dersine yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğuna ve birbirlerine eşit olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla deney grubu ve kontrol grubuna Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDTÖ) araştırma öncesinde ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu arasında Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test verilerine göre anlamlı farklılığın olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin (TDTÖ) ön test uygulamasından aldıkları puan ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları Çizelge 6'da verilmiştir.

### Çizelge 6.

#### Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Tutum

#### Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney G. Ön test	33	29.35	4.65	-.897	.923
Kontrol G. Ön test	33	31.68	5.95		

Araştırma kapsamında belirlenen konu ile ilgili random yoluyla oluşturulan örneklem gruplarının Türkçe dersine yönelik tutumlarını test etmek amacıyla 10 yönergeden oluşan tutum ölçeğinin sonuçlarının bağımsız t testi ile test edilmesi sonucu yukarıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar analiz edildiğinde, her iki grubun ön test tutum puanlarının birbirine yakın bir dağılım gösterdiği; deney grubunun aritmetik ortalamasının  $\bar{x} = 29.35$  ve standart sapmasının  $s = 4.65$ , kontrol grubunun ön test tutum puanlarının aritmetik ortalamasının ise  $\bar{x} = 31.68$  ve standart sapmasının  $s = 5.95$  olduğu görülmektedir. Puanlar arasında istatistiksel olarak bir fark olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testi ile test edildiğinde  $t = -.897$  ve  $p (.923)$  olarak bulunmuştur.

Yukarıda ortaya çıkan sonuca bağlı olarak grupların ön test tutum puanları arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Araştırma öncesinde her iki grubun tutum puanlarının aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çizelge 6'da görüldüğü gibi uygulamanın başlangıcında deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDTÖ) ön test tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Buna göre, kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önce Türkçe dersine yönelik tutumlarının birbirine denk olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkilerini incelemek için yapılan araştırmada, deney ve kontrol gruplarıyla işlenen dersler sonrasında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarındaki değişikliklerin hangi düzeyde olduğuna ve birbirlerine eşit olup olmadığına bakılmıştır. Bu aşamada deney grubu ve kontrol grubuna araştırma öncesinde ön test olarak uygulanan Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDTÖ), uygulama sonrasında son test olarak tekrar uygulanmış ve sonuçlar analiz edilerek anlamlı farklılığın olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDTÖ) son test uygulamasından aldıkları puan ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları Çizelge 7’de verilmiştir.

**Çizelge 7.**

**Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Tutum**

**Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t testi Sonuçları**

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney G. Son test	33	40.95	3.38	2.281	.004*
Kontrol G. Son test	33	30.86	6.23		

\*P< .05

Araştırma kapsamında belirlenen konu ile ilgili random yoluyla oluşturulan örneklem gruplarının Türkçe dersine yönelik tutumlarını test etmek amacıyla 10 maddeden oluşan tutum ölçeğinin sonuçlarının bağımsız t testi ile test edilmesi sonucu yukarıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar analiz edildiğinde, her iki grubun son test tutum puanlarının birbirlerine göre farklı bir dağılım gösterdiği, deney grubunun aritmetik ortalamasının  $\bar{x} = 40.95$  ve standart sapmasının  $s = 3.38$ , kontrol grubunun son test tutum puanlarının aritmetik ortalamasının ise  $\bar{x} = 30.86$  ve standart sapmasının  $s = 6.23$  olduğu görülmektedir. Puanlar arasında istatistiksel olarak bir fark olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testi ile test edildiğinde  $t = 2.281$  ve  $p < .05$  (.004) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar deney grubu ve kontrol grubunun son test tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, deney grubuna uygulanan iş birlikli öğrenme süreci sonucu öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarındaki değişiklikleri ortaya koymak amacıyla ön test-son test şeklinde uygulanan 10 yönergelik tutum ölçeğinin analiz edilmesi sonucu elde edilen tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile test edilmiş, sonuçlar Çizelge 8’de sunulmuştur.

### Çizelge 8.

#### Deney Grubunun Ön Test ve Son Test

##### Tutum Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney G. Ön test	33	29.35	4.65	7.58	.000*
Deney G. Son test	33	40.95	3.38		

\*P< .05

Çizelge 8’de sunulan iş birlikli öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test tutum puanlarının ilişkili örneklem grupları için uygulanan t testi ile test edilmesi sonucu elde edilen bulgular analiz edildiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön test tutum puan ortalamalarının  $\bar{x} = 29.35$  ve standart sapmalarının  $s = 4.65$ ; son test tutum puan ortalamalarının  $\bar{x} = 40.95$  ve standart sapmalarının  $s = 3.38$  olduğu görülmektedir. Elde edilen bu ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile test edildiğinde ise  $t = 7.58$  ve  $p (.000)$  olarak bulunmuş ve dolayısıyla  $p < .05$ ’e göre deney grubunun ön test ve son test tutum puanları arasında son test tutum puanları lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemlere dayalı öğrenme süreci sonucu öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarındaki değişiklikleri ortaya koymak amacıyla ön test-son test şeklinde uygulanan 10 yönergelik tutum ölçeğinin analiz edilmesi sonucu elde edilen tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile test edilmiş, sonuçlar Çizelge 9’da sunulmuştur.



## Çizelge 9.

## Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test

## Tutum Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Kontrol G. Ön test	33	31.68	5.95	0.81	.905
Kontrol G. Son test	33	30.86	6.23		

Çizelge 9’da sunulan geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test tutum puanlarının ilgili örneklem grupları için uygulanan t testi ile sınanmasından elde edilen bulgular analiz edildiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test tutum puan ortalamalarının  $\bar{x} = 31.68$  ve standart sapmalarının  $s = 5.95$ , son test tutum puan ortalamalarının  $\bar{x} = 30.86$  ve standart sapmalarının  $s = 6.23$  olduğu görülmektedir. Elde edilen bu ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile test edildiğinde ise  $t = 0.81$  ve  $p > .05$  (.905) olarak bulunmuş ve dolayısıyla kontrol grubunun ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yukarıdaki veriler incelendiğinde kontrol grubunun ön test tutum puanları ile son test tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Yapılan ölçümlerin sonuçları göstermektedir ki deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerinden son test tutum puanlarına göre daha yüksek başarı elde etmiştir. Elde edilen bu sonuç, iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile planlanan ve uygulanan Türkçe derslerinin, geleneksel öğretim yöntemi ile işlenen derslere göre öğrencilerin derse yönelik tutumlarını geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu öğrenme yaklaşımıyla işlenen derslerde öğrencinin empati kurarak, bizzat kendisini merkeze alarak, içselleştirerek kavraması, derslerin eğlenceli geçmesi, bu derslerde öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesi, karşılıklı etkileşimlerinin olması; geleneksel yaklaşımla işlenen derslere göre öğrencilerin Türkçe dersine karşı daha fazla olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.

## 5. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ilköğretim Türkçe öğretiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenme yönteminin ve geleneksel yaklaşıma dayalı öğretim yöntemlerinin etkililiğinin araştırıldığı ve karşılaştırıldığı, iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin ölçüldüğü bu çalışmada elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlar yer almaktadır. Ayrıca, araştırma bulguları çerçevesinde geliştirilen önerilere de yer verilmektedir.

#### 5.1. Sonuçlar

**1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:** Araştırmamızın birinci alt probleminde “Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin toplam başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmış, bu amaçla öğrencilere uygulanan başarı testi sonuçları t testi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sürecinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testinden elde edilen puanların bağımsız t testi ile sınanmasıyla ortaya çıkan sonuçlar analiz edildiğinde, her iki grubun son test puanlarının birbirine göre farklı bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Ayrıca deney grubu ve kontrol grubunun son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için öğrencilere 20 soruluk bir başarı testi uygulanmış ve sonuçlar t testi ile değerlendirilmiştir. t testi ile elde edilen bulgular incelendiğinde; deney grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında, son test başarı puanları lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu verilere göre deney grubunun ön test puan ortalamalarının  $\bar{x}=51.70$  ve “orta” düzeyde iken, son test puan ortalamalarının  $\bar{x}=81.40$  ile “pekiyi” düzeyinde olduğu ve dolayısıyla iş birlikli öğrenme yaklaşımına göre işlenen dersler sonucunda başarı durumlarında olumlu yönde

bir artışın olduğu görülmektedir. Bu sonuç, iş birlikli öğrenmenin öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Öğretim sürecinin sonunda, başarı düzeyindeki artış, her iki grup için de beklenen bir sonuçtur. Buna rağmen sonraki aşamalarda grupların son test başarı puanlarının karşılaştırılması ile elde edilen bulgulara dayanarak, iş birlikli öğrenme ile öğrencilerin başarı düzeylerinde, deney grubu lehine bir artışın olduğunu söylemek mümkündür.

Geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanlarının ilgili örneklem grupları için uygulanan t testi ile test edilmesi sonucu elde edilen bulgular analiz edildiğinde, kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen bu verilere göre kontrol grubunun ön test puan ortalamalarının  $\bar{x}=55.95$  ve “orta” düzeyde iken, son test puan ortalamalarının  $\bar{x}=64.10$  ile yine “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, geleneksel öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe derslerinde öğrencilerin akademik başarı durumlarında matematiksel bir artış meydana gelmiştir. Fakat iş birlikli öğrenmeyle karşılaştırıldığında öğrencilerin başarı düzeylerindeki artışın daha az olduğu görülmektedir.

**2. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:** Araştırmamızın ikinci alt probleminde “Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmış, bu amaçla öğrencilere uygulanan Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği sonuçları t testiyle analiz edilmiştir.

Araştırma sürecinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği sonucu elde edilen puanların bağımsız t testi ile sınanmasıyla ortaya çıkan sonuçlar analiz edildiğinde, her iki grubun son test puanlarının birbirine göre farklı bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testi ile değerlendirildiğinde deney grubu ve kontrol grubunun son test tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için öğrencilere 10 maddelik bir tutum ölçeği uygulanmış ve t testi ile değerlendirilmiştir. t testi ile elde edilen bulgular incelendiğinde; deney grubunun ön test ve son test tutum puanları arasında, son test tutum puanları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç, iş birlikli öğrenme yöntemine göre işlenen derslerin, öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarında olumlu yönde bir artış olduğunu göstermektedir. Buna göre, iş birlikli öğrenme, öğrencilerin tutumları açısından öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemiştir.

Geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test tutum puanlarının ilgili örneklem grupları için uygulanan t testi ile test edilmesi sonucu elde edilen bulgular analiz edildiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarında çok az bir artış meydana gelmiştir. Fakat bu artışın anlamlı bir artış olmadığı ve iş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin tutumlarındaki artış düzeyine göre daha düşük bir artış olduğu görülmektedir.

İlköğretim Türkçe dersinin öğretiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin etkililiğinin araştırıldığı ve karşılaştırıldığı bu çalışmada, deneysel işlemler sonunda elde edilen bulgular incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda Türkçe dersinin öğrenilmesinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu arasında öğrenci başarıları açısından deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenci başarılarını artırmada yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenmenin geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç daha önce farklı zamanlarda, farklı derslerde ve farklı seviye gruplarında uygulanan diğer araştırmalarla örtüşmektedir (Slavin ve Steven, 1995; Ertekin, 2001; Ghaith, 2002; Gillies, 2003; Aslan, 2004; Veenman, 2005; Şenol, 2007).

Yapılan bu araştırmanın sonucunda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, geleneksel öğretim

yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubuna göre Türkçe dersine karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, daha önceden başka araştırmacılar tarafından iş birlikli öğrenme ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. (Özkal, 2000; Aslan, 2004; Jones ve Caston, 2004; Veenman, 2005; Çelebi, 2006; Ergin, 2007; Şenol, 2007).

## 5.2. Öneriler

Bu çalışmada, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenmenin Türkçe dersinde öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak, iş birlikli öğrenme yaklaşımıyla ilgili öneriler aşağıda belirtilmiştir:

1. Yapılandırmacı yaklaşım ve iş birlikli öğrenme yöntemi ile ilgili araştırmaların çoğaltılması, bu yöntemin etkililiğinin sınanması açısından daha etkili olacaktır.

2. Bilginin öğrenciye hazır olarak verildiği ve öğrencinin bu bilgiyi verildiği şekliyle kabul etmesi gerektiğini savunan öğretmen merkezli öğretim anlayışının terk edilmesi ve bilginin öğrenciler tarafından yapılandırılarak öğrencinin neyi öğrenmesi gerektiğine kendisinin karar verdiği öğrenci merkezli öğretim anlayışına geçilmesi gerekmektedir.

3. İlköğretim Türkçe dersinin öğretimiyle ilgili olarak, iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin farklı teknikleri kullanılarak yeni araştırmalar yapılmalıdır.

4. İş birlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal açıdan gelişmelerini sağladığından dolayı, eğitim sistemimizde bu yöntemin teorik ve uygulamalı şekliyle yer alması gerekmektedir.

5. Yapılandırmacı yaklaşım ve iş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı örnek etkinlik kitapları, cd vb. hazırlanmalı ve bunlardan öğretmenlerin farklı derslerde yararlanmaları sağlanmalıdır.

6. Son yıllarda ortaya çıkan ve uzmanlarca dikkate alınan iş birlikli öğrenme yöntemi gibi yeni yaklaşım ve yöntemler incelenmeli ve eğitim sistemimize uygun

görülenlerin öğretmenlerce tanınıp kullanılabilmesi için seminerler, konferanslar, hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.

7. Dersin işlenişinde iş birlikli öğrenme tekniklerini kullanacak olan öğretmenlerin, öğrencilere yapılandırmacı yaklaşım ve iş birlikli öğrenme yöntemi hakkında uygulamadan önce teorik bilgi vermesi ve uygulamaya hazırlık çalışmaları yapması gerekmektedir. Bu çalışmalar öğrencinin hem grup arkadaşları ile birbirlerini tanımalarını hem de yöntem hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacaktır.

8. Programdaki tüm kazanımların ele alındığı ve iş birlikli öğrenme uygulamalarının geliştirildiği çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.

Sonuç olarak, yapılan bu çalışmada yapılandırmacı yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenme yöntemi tanıtılmış ve iş birlikli öğrenme ile ilgili deneysel bir çalışma yapılarak ilköğretim okullarının II. kademesinde 2005 yılından beri uygulanmakta olan yeni programın etkililiğinin artırılmasına ilişkin öneriler sunulmuştur.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İş birlikli öğrenme: kuram, araştırma ve uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996). Training teachers for cooperative classes. *Teacher training for the twenty first century*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayını. s. 20-38.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınevi
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil (ana çizgileriyle dilbilim)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (1997). Okuma ve prensipleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. S:233.
- Aronson, E., Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method* (3rd ed.). London: Pinter & Martin, Ltd.
- Avşar, Z., Alkış, S. (2007). İş birlikli öğrenme yöntemi “Birleştirme I” tekniğinin sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısına etkisi. Web: <http://ilkogretimonline.org.tr> adresinden 23.08.2011 tarihinde alınmıştır.
- Bayraktar, O. (2002). *Ortaöğretim Matematik dersinde iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımı hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Belet, Ş. D. (2006). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları ve arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

- Christison, M.A. (1990). Cooperative Learning in the EFL Classroom. *English Language Teaching Forum*.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı iş birlikli öğrenmenin ilköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çörek, D. (2006). *İş birlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- De Vries D. L. and Edwards K. J. (1973). Learning games and student teams: Their effects on classroom process. *American Educational Research Journal*. Fall 1973, Vol: 10, No: 4, P: 307-318.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye, öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2001) *Yapıcı öğrenme. Sınıfta demokrasi*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Dewey, John (1970). *A statement of the principles of progressive education*. Secondary Education, by Robert O. Hahn and Dawid Bi Bidna. The United States of America: The Macmillan Company.
- Ghaith, G. (2002). The relationship between cooperative learning. *Perception Of Social Support And Academic Achievement*, No: 30, P: 263-273.
- Gillies, R. M. (2003). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction*. No: 14, P: 197-213.
- Glaserfeld, E. V. (1995). *Radical Constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer Press.



- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökdağ, M. (2004). *Sosyal bilgiler öğretiminde iş birlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet ilişkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gömlüksiz, M. (1995). Kubaşık öğrenme teknikleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S:12, C:2, Adana.
- Gömlüksiz, M. (1997). *Kubaşık öğrenme*. Adana: Baki Kitabevi.
- Gömlüksiz, M. (1997b). *Kubaşık öğrenme temel eğitim 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerine deneysel bir çalışma*. Adana: Kemal Matbaası.
- Gümüş, O. (2006). *İş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersi hedeflerinin kazandırılması ve öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (1997). *Okuma–yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Jones, L.W. , Caston C.M. (2004) Cooperative learning on academic achievement in elementary african american males. *Journal of Instructional Psychology*. No: 31.
- Karaoğlu, İ. B. (1998). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile iş birlikli öğrenmenin öğrenci başarıları, hatırd tutma ve sınıf yönetimi üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, A. F. (1987). *Türkçe öğretimi özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.

- Kılıç, A. G. (2004). *İş birlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB. (2004). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi eğitim programı kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6,7,8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Onan, B. (2005), *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2009a). *Anlama teknikleri II: dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009b). *Anlama teknikleri I: okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009c). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, Ç. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara : Asil Yayınları.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm: Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özkal, N. (2000). *İş birlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Poyraz, S. (2004). İlköğretim fen bilgisi öğretiminde iş birlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı eğitim ortamlarında başarıyı ölçmede çoktan seçmeli testlerin diğer testlere göre etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, S:14, s.497–502.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sakal, Ö. D. (2002). *İş birlikli öğrenme yönteminin ana dili (Türkçe) eğitimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, A. (1991). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Slavin, E. R. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Steven, J.R. and Slavin, E. R. (1995). The cooperative elementary school effects on student achievement. *American Educational Research Journal*, No: 31(2), P: 312-51.
- Sümbül, A. M. (1996). *İş birliğine dayalı öğretim*. Eğitim ve Bilim Dergisi. S: 20, s.102.

- Şenol, H. (2007). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde duyu organları konusunun işlenmesinde iş birlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. S:15, s. 211-220.
- Tazebay, A. (1993). *İlkokuma yazma öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Turan, S. ve Sayek, İ.(2006). Tıp eğitiminde öğrenen merkezli yaklaşımlar. *Hacettepe Tıp Dergisi*. S: 37, s. 171-175.
- Uysal, G. (2004). *İlköğretimde iş birlikli öğrenmenin müzik öğretiminde sınıf atmosferi ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Veenman, S., Denessen, E., van den Akker, A., van der Rijt, J. (2005) Effects of a cooperative learning program on the elaborations of students. Washington: *During Help Seeking and Help Giving American Educational Research Journal*. Vol: 42, No: 37, P: 115.
- Wilkinson, M. (1994). Using student stories to build vocabulary in cooperative learning groups. *Clearing House*, Vol: 67, No: 4, P: 3-221.
- Wohl, A. and Wohl, E. K. (1999) Teaching and learning the language arts with cooperative learning methods. *Handbook of Cooperative Learning Methods* (Ed.S. Sharan). Wesport: Praeger. No: 177.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

# EKLER

**EK- 1: TÜRKÇE DERSİ BAŞARI TESTİ**

( 1, 2, 3 ve 4. soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.)

1) Atatürk'ün hikâyenin geçtiği yerde bulunma sebebi nedir?

- A) Öğrencileri denetlemek istemesi.
- B) Okula yaptığı ziyarette öğrencileri okulda görememesi.
- C) Kırlarda dolaşmak istemesi.
- D) Öğrencilere tarih dersi vermek istemesi.

2) Atatürk, kaçtıklarını itiraf eden öğrenciye neden kızmıyor?

- A) O öğrenciyi daha önceden tanıdığı için.
- B) Dürüst davranması hoşuna gittiği için.
- C) Engelli bir çocuk olduğunu görüp üzüldüğü için.
- D) Öğrenciler hıçkırığa hıçkırığa ağlamakta oldukları için.

3) Öğrencilerin çok utanmalarının sebebi nedir?

- A) Atatürk'ün çok sinirli bir insan olduğunu bilmeleri.
- B) Konuştukları gizli konuların Atatürk tarafından duyulduğunu sanmaları.
- C) Atatürk'ü çok sevip ona çok saygı duymaları.
- D) Üzerlerindeki kıyafetlerin çok kirli ve eski olması.

4) Öğrenciler niçin okuldan kaçmışlardır?

- A) Tarih dersini sevmedikleri için.
- B) Tarih dersinden yazılı yoklama yapılacağı için.
- C) Kitapların dili ağır olduğu için.
- D) Atatürk'ü görmek istedikleri için.

5) “Dışarıda esen rüzgârın etkisiyle soğumaya başlayan odanın içinde ürpermekte olan küçük kız ayağa kalkarak biraz ısınabilmek için dolaşmaya karar verdi.” **cümlesinde kaç adet fiilimsi vardır?**

- A)5            B)6            C)7            D)8

6) “İyileşmek için daha çok dinlenmen, yediklerine dikkat etmen gerekir.” **cümlesinde kaç adet fiilimsi vardır?**

- A)2            B)3            C)4            D)5

7) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı türden bir fiilimsi kullanılmıştır?

- A) Camlara taş atıp kaçan küçük kızını sonunda yakaladık.  
 B) Geçmiş günlerin hatırına biraz sohbet ettik.  
 C) Aşılması dağlar vardı uzakta.  
 D) Haydi, acele edelim, yapılacak daha çok iş var.

8) Aşağıdaki cümlelerden hangisinde kullanılan zarf-fiil, diğerlerinden farklı bir görevdedir?

- A) Evden buraya kadar dinlenmeden koştum.  
 B) Konferanstan öylesine etkilenmişti ki nefes almaksızın dinliyordu.  
 C) Önünden geçtiğimiz mağazaların vitrinlerine baka baka ilerliyorduk.  
 D) Beni uzun zamandır görmediği için tanıyamamış.

9) “Suçlunun daha önce herhangi bir olaya karışmadığı ( ) tespit edilen bir sabıkasının bulunmadığı belirlenmiş ( ) gözaltı süresi boyunca gösterdiği iyi hali ( ) suçunu itiraf etmesi ( ) yaşının küçük olması gibi sebeplerden ötürü cezasının 6 aya indirilmesine ( ) tutuksuz yargılanmasına karar verilmiştir.”

**Yukarıdaki cümlede parantez ile gösterilen yerlere sırasıyla hangi noktalama işaretleri gelmelidir?**

- A) (,) (,) (,) (,) (,)            B) (,) (:) (:) (,) (,)            C) (,) (:) (,) (,) (,)            D) (,) (,) (:) (:) (,)

10) Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi fiilimsi görevinde kullanılmamıştır?

- A) Gelmiş geçmiş en büyük ebru ustası Hakan Bey dün gece vefat etti.  
 B) Pişmiş aşı su katılmaz.  
 C) Kaç hükümdar devirmiş bu belde, şimdi de ayakta durmasını bileceğiz.  
 D) Bana yardım et de şu meyvelerin cürümüşünü, tazesini ayıralım.

11) “Hasan Boğuldu denilen ve şimdi mesire yeri olarak bilinen yerlerin acıklı bir hikâyesi vardır. Hasan, bir Yörük kızı olan Emine’ye ilk görüşte âşık olur ama kızın babası ovalı dediği Hasan’a obalı Emine’yi vermeye yanaşmaz. Dağlarda yaşamaya alışkın kızının düzlükteki bir köyde yaşayamayacağına inanır. Hasan öyle çok sever ki Emine’yi, ısrarlarının ardı arkası kesilmez. Kızın babası sonunda bir şart koşar Hasan’a. Pazardan aldığı 60 kilo tuzu sırtından hiç indirmeden ovadan obaya çıkarmasını ister. Fakat Hasan bu uzun ve zorlu yola dayanamaz, en sonunda derenin coşkunu aktığı bir yerde düşüverir sulara ve ölür. Onun acısına dayanamayan Emine de kendi canına kıyiverir.” **Yukarıdaki metnin türü nedir?**

- A) Efsane      B) Söyleşi      C) Masal      D) Deneme

12) Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerin hangisi fiilimsi değildir?

- A) Arkadaşlarımla birer dondurma yedik.  
 B) Yaptığımız görüşmenin olumlu olduğuna inanıyorum.  
 C) Okuma yazma bilmeyenler çoğunlukta idi.  
 D) Gelip gelmemen önemli değil, önemli olan raporunu zamanında teslim etmen.

13) Derinden derine ırmaklar ağlar

Uzaktan uzağa çoban çeşmesi

Ey suyun sesinden anlayan bağlar

Ne söyler şu dağa çoban çeşmesi

**Yukarıdaki dörtlükte insan özelliği verilmeyen varlık hangisidir?**

- A) Irmak      B) Çeşme      C) Su      D) Bağ



Beklesen de olur beklemeden de  
 Ben bir gök kuruşum sırmalı kesende  
 Gecesi uzun süren karlar, buzlar ülkesinde  
 Hangi ses yürekte çağırırsa beni sana  
 Geleceğim diyorum, biraz mühlet tanı bana  
 İhlamlar çiçek açtığı zaman

*(14 ve 15. soruları yukarıdaki şiire göre cevaplayınız.)*

14) Yukarıdaki şiirin ana duygusu nedir?

- A) Ayrılık                      B) Özlem                      C) Aşk                      D) Gurbet

15) Yukarıdaki şiirde geçen “mühlet” sözcüğünün anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Süre                      B) İzin                      C) Korku                      D) Hak

“İyi bilmeliyiz ki, okuduğumuz her satır, kafamızın içinde yeni bir düşünce âlemi yaratır. Ya eski düşüncelerimizi yerinden oynatarak onları canlandırır, ya yani bir düşünce ile verimi artırır. Kitap, en gerçek bir dosttur. Dalgınlığa vurmadan okunan güzel bir kitaptan sonra, tıpkı çok sevdiğimiz bir arkadaşla konuşmaktan aldığımız tadı duyarız. Ona her an davetli gibiyizdir. Çağırmasına gitmesek bile o yine darılmaz, bıkmadan usanmadan bizi bekler. Biz yanına gidinceye kadar gözleri gözlerimize tatlı tatlı güler, açmaya ve çevirmeye başladığımız beyaz yaprakları sevinçten ellerimizi okşar.

Yazık okumaya alışmamış, onun tadını almamış olanlara. Onlar, ıssız bir âlemde, yapayalnız yaşayan mahkûmlardır.”

**Hasan Âli YÜCEL**

*(16, 17, 18, 19 ve 20. soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)*

16) Aşağıdakilerden hangisi, kitabın gerçek bir dost olduğunu göstermez?

- A) Dikkatle okuduğumuz bir kitaptan sonra, çok sevdiğimiz bir arkadaşımızla konuşmuş gibi oluruz.  
 B) Çağırdığında gitmesek bile kitap bizi hep kendisine çağırır.  
 C) Kitabı okumaya başladığımızda kitap, sevincinden sayfalarıyla ellerimizi okşar.  
 D) Okuduğumuz her satır, kafamızda yeni bir dünya yaratır.

17) Kitabı “dalgınlığa vurmadan okumak” ne demektir?

A) Kitabın gözümüzle mesafesine dikkat ederek okumak.

B) Anlatılanlara kendimizi vererek, dikkatlice okumak.

C) Sık sık, düzenli olarak kitap okumak.

D) Kafamızdaki olumsuz düşüncelerden sıyrılabilmek için okumak.

18) Metinde hangi anlatım biçimi kullanılmıştır?

A) Öyküleme

B) Betimleme

C) Karşılaştırma

D) Tanık gösterme

19) Yazar, okuma alışkanlığı kazanmamış olan kişileri neye benzetmektedir?

A) Yeni bir düşünce dünyası yaratanlara.

B) Yapayalnız yaşayan mahkumlara.

C) Gözleri tatlı tatlı gülen bir dostu.

D) Eski hatıralarımızı canlandıran hayallere.

20) “Çağırmasına gitmesek bile o yine darılmaz, bıkmadan usanmadan bizi bekler.” cümlesinde altı çizili olan sözcük grubu yerine aşağıdakilerden hangisi getirilemez?

A) Sürekli

B) Her zaman

C) Şikâyet etmeden

D) Durup dinlenmeden

**Başarılar dilerim.**

**Hâle YÖNEZ**

**Türkçe Öğretmeni**

### DİNLEME METNİ- OKUL KAÇAKLARI

Atatürk, kırlara dolaştığı bir gün okul kaçaklarına rastladı. Kırlara oturmuş, keyifle konuşup şakalaşıyorlardı. Atatürk yanlarına yaklaştı. Gazi'yi karşılarında görünce fena bozuldular. Korkudan ne yapacaklarını bilemez hâle geldiler. Atatürk sert bir sesle:

-Okul zamanı sizin burada ne işiniz var, diye sordu. Çocuklar susuyorlardı. Ağızlarını açacak durumda değildiler. Fena yakalanmışlardı.

- Size soruyorum, ne işiniz var burada?

İçlerinden biri yavaşça:

-İzinliyiz efendim, dedi.

-İzin kâğıtlarınızı gösterin.

Sessizlik...

Çocuklar önlerine bakıyor, utançtan, korkudan eziliyorlardı. Atatürk, biraz ilerde başka bir ağacın altında oturan çocuğa döndü:

-Ya sen?

Çocuk içtenlikle Atatürk'ün yüzüne baktı:

-Paşam biz izinli değiliz. Okuldan kaçtık, dedi. Atatürk'ün yüzündeki sert çizgiler yumuşadı:

-Bugün ne dersiniz vardı?

-Tarihten yazılı yoklama olacaktık efendim.

-Tarih dersinden kaçtınız demek?

Çocuk, Atatürk'ün yüzündeki dostluk ifadesinden yüreklendi:

-Kaçılmaz Paşam, kaçılmaz ama kitapların dili bize ağır geliyor. Anlamakta zorluk çekiyoruz. Bize anlayacağımız dille yazılmış kitaplar verin, oturup istekle çalışalım.

Atatürk elini çocuğun omzuna koydu. Onda, şimdi yakın bir arkadaş hali vardı.

-Oğlum, dedi. Bir gün gelecek istediklerinizin hepsi olacaktır; ama biz her şeyi birden yapamayız. Sıra beklemek gerek. Geleceğe bıraktığımız çok büyük işler var. Dil ve tarih çalışmalarımız da bu önemli işler arasındadır. Biz inkılâplar yaptık, onları sürdürmek de sizin görevinizdir. Haydi bakalım, şimdi doğru okula...

**Mükerrem Kamil SU**

*(Atatürk Bizimle adlı eserinden alınmıştır.)*

## EK-2: TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

*Sevgili Öğrenciler,*

*Aşağıda Türkçe dersine yönelik tutumlarınızı ölçmek üzere hazırlanmış 10 sorudan oluşan bir tutum ölçeği bulunmaktadır. Her madde için görüşlerinizi belirteceğiniz 5 ayrı seçenek verilmiştir. Her bir maddeyi dikkatle okuduktan sonra görüşlerinize en uygun olan seçeneği çarpı (X) işareti ile işaretlemenizi ve maddeleri içtenlikle cevaplamanızı rica ederim.*

**Hâle YÖNEZ**

**Türkçe Öğretmeni**

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum
1. Türkçe dersi en sevdiğim derslerden biridir.					
2. Türkçe dersini eğlenceli bulurum.					
3. Türkçe dersinin haftalık ders saati azaltılsa çok mutlu olurum.					
4. Türkçe dersi, kendimi en rahat hissettiğim derstir.					
5. Türkçe derslerinde gergin ve kaygılı olurum.					
6. Evde Türkçe dersine hazırlanmak beni dinlendirir.					
7. Türkçe dersinde yaptığımız uygulamalar (drama, oyun vb.) hiç hoşuma gitmez.					
8. Türkçe dersinin gelmesini sabırsızlıkla bekler, dersi işlemeye can atarım.					
9. Türkçe dersinin benim için gereksiz olduğunu düşünürüm.					
10. Boş zamanlarımda Türkçe dersi ile ilgili konularla uğraşmayı severim.					

### EK-3

## İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME ÇALIŞMALARINDA DERS İŞLENİŞ ÖRNEKLERİ

Deney grubuyla işlenen derslerin öncesinde birkaç hafta boyunca öğrencilere iş birlikli öğrenme ile ilgili bilgiler verilmiştir. Dört hafta sürecek uygulamada birlikte yapacakları etkinlikler hakkında fikir sahibi olmaları sağlanmıştır. Aşağıda verilen ders işlenişleri, araştırmacının deney grubu ile yürüttüğü derslerden seçmiş olduğu örnekleri içermektedir.

### 05.12.2011

Sınıfta iş birlikli öğrenme grupları oluşturuldu. Her grubun eşit başarı fırsatına sahip olabilmesine özen gösterildi. Bu amaçla her bir iş birlikli öğrenme grubunda çalışkan, hareketli, konuşkan, derslere karşı daha ilgisiz ya da girişken öğrencilerin bulunmasına dikkat edildi. Gruplar düzenlenirken öğrencilerden birçoğu hoşnutsuzluklarını dile getirdiler çünkü hepsi yakın arkadaşlarıyla aynı grupta olmak istediler. Fakat grupların düzenlenmesinde dikkate alınan hususlar açıklandığında bu hoşnutsuzlukları giderilmiş oldu.

Grupların ayarlanmasından sonra sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesine zaman ayrıldı. Hangi grubun nerede oturacağına karar verildi. Fiziksel ortamın düzenlenmesinin ardından öğrencilerden kendi grupları için bir isim ve bir grup simgesi belirlemeleri istendi. Bu çalışma sırasında tüm grup üyelerinin ortak görüşleri doğrultusunda hareket etmelerinin önemi belirtildi. Tüm gruplar bu çalışmayı zevkle yürüttüler.

### 08.12.2011

Derse başlamadan önceki teneffüste sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesine zaman ayırmamız gerekiyor çünkü Türkçe dersi dışındaki diğer tüm derslerde klasik sınıf düzeni kullanılıyor. Öğrenciler oluşturduğumuz yeni sınıf düzenini seviyorlar fakat teneffüslerinden birkaç dakika ayırıyor olmak pek de hoşlarına gitmiyor.

Bugün grubun tüm üyeleri arasında yakınlık kurabilmek ve sınıftaki bütün öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımalarına fırsat vermek amacıyla bazı etkinlikler yaptık. “Define Avı” adlı etkinliğimizde tahtaya şu maddeleri yazdık:

*Öyle bir kişi bulun ki:*

1. *Ortanca çocuk olsun.*

2. *İlginç bir hobisi olsun.*
3. *Bisiklet sürmede çok yetenekli olsun.*
4. *Solak olsun.*
5. *Son zamanlarda yeni bir beceri edinmiş olsun.*

Öğrenciler ellerine kâğıt- kalem alarak sınıfta dolaşmaya başladılar. 1'den 5'e kadar numaralandırdıkları kâğıtlara her maddeye uygun en az iki kişinin adını yazmaya çalıştılar. Elbette sınıfta gürültü vardı fakat etkinliğin sonunda öğrencilerin birbirleri hakkında daha önceden hiç bilmedikleri bilgilere ulaşması sağlanmış oldu. Öğrenciler Defîne Avı'nı eğlenceli buldular ve tekrar etmek istediler. Bunun üzerine "Gizli Yetenekler" adlı etkinliğimizi uyguladık. Bu etkinlik uygulanırken aşağıdaki aşamaları izledik:

Herkese, yapmaktan hoşlandıkları fakat arkadaşlarının bilmediği bir yeteneklerini yazmaları söylendi. Hiç kimse kâğıdına isim yazmadı. Sonra bu kâğıtlar toplandı ve karıştırıldı. Her öğrenci bir başka arkadaşının yazdığı kâğıdı aldı ve sınıfta gezinerek bu yeteneğin kime ait olabileceğini bulmaya çalıştı.

Dersin yürüme ve değerlendirme aşamasına geçtik. Yürüme aşamasında bugün neler yaptığımızı anlatmalarını istedim. Tüm dersi aşama aşama tekrarladık. Değerlendirme aşamasında ise yaptığımız çalışma ile ilgili öğrencilerin duygu ve düşüncelerini dinledim. Sınıfın genel düşüncesi, yapılan çalışmanın birbirlerini yakından tanımalarına imkân verdiği yönünde idi.

### **12.12.2011**

Bugün "Çiğdem Der Ki..." adlı metni "Terimden Tahmin Etme", "Yönlendirilmiş Okuma- Düşünme Etkinliği" ve "Tartışma Yöntemi" ile işledik.

İlk önce "Terimden Tahmin Etme" yöntemini kullanabilmek için metindeki anahtar kelimelerden birkaçı tahtaya yazıldı. Bu sözcükler üzerinden, metnin ne ile ilgili olabileceğini tahmin etmeleri istendi. Her öğrenciden farklı bir tahmin geldi. Tahminlerinin saçma olduğunu düşünüp açıklamak istemeyenler oldu fakat bu öğrenciler biraz cesaretlendirilerek tahminlerini paylaşımları sağlandı. Tahminleri ile ilgili yorum yapılmadı, her gruptan birkaç kişi tahminini söyledikten sonra bu çalışma bitirildi.

Metnin okunması her gruptan bir öğrenciye sırayla okutulması tercih edildi. Metnin okunması sırasında “Yönlendirilmiş Okuma- Düşünme Etkinliği” uygulandı. Bu etkinliğin uygulanmasından önce metin bölümlere ayrıldı. Her bölüm farklı bir öğrenciye okutuldu. “Sizce şimdi ne olacak?”, “Yazarın davranışını uygun buluyor musunuz?”, “Büyük halanın yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız?” gibi sorularla öğrenciler metni sorgulamaya, duygu ve düşüncelerini paylaşmaya yönlendirildi.

Metnin okuma aşaması bitirildiğinde “Tartışma Yöntemi” ile metnin incelenmesine geçildi. İlk önce öğrencilere metni daha derinden inceleyebilecekleri bazı sorular yöneltildi ve bu sorular tahtaya yazıldı. “Batıl inançlara göre yaşamak sizce doğru mudur?”, “Küçük hala çiğdem soğanlarını gizlice ekmeseydi ne olurdu?”, “Öykünün sonunda büyük halanın uğursuzluk konusundaki fikirleri nasıl birdenbire böylesine değişti?”, “Büyük hala ile yazar arasındaki ilişkide bir değişiklik olmuş olabilir mi?” gibi birtakım sorularla öğrencilerin metin üzerinde ayrıntılı biçimde durması sağlandı. Her gruba sorular üzerinde düşünmeleri ve tüm soruları kendi aralarında tartışabilmeleri için 10 dakika süre verildi. Sürenin bitiminde her grubun sözcüsü sırayla söz alarak grup içi tartışmalarını ve tahtadaki sorulara verilebilecek yanıtları sınıfla paylaştı. Bazı sorularda birbirinden tümüyle farklı fikirler ortaya atıldı. Bazılarında ise sınıfın tamamına yakını aynı görüşü paylaştı. Böylece öğrencilerin görüş ve düşünceleri ile metne yeni bir bakış açısıyla bakma fırsatı bulundu.

Dersin sonunda yürüme ve değerlendirme aşamasına geçildi. Öğrencilerden ilk önce bugün yaşadıklarımızı sırasına uygun biçimde tekrarlamaları istendi. Sonrasında bugünkü dersi nasıl bulduklarına dair duygularını ve fikirlerini açıkladılar. Bazı öğrencilerim metni derinlemesine incelemekten sıkıldıklarını fakat metni ilgi çekici bulduklarını söylediler. Bazıları ise farklı bakış açılarıyla metni incelemekten zevk aldıklarını dile getirdiler.

### **15.12.2011**

Dersin başında öğrencilerimle bir süre sohbet ettik ve iş birlikli öğrenme çalışmalarımızla ilgili olumlu ve olumsuz eleştirilerini dile getirmelerini istedim. Akademik başarısı çok düşük ve derse karşı ilgisi az olan öğrencilerim dışında hepsinden olumlu eleştiriler aldım. Diğer sınıflardan farklı bir biçimde ders işlemek kendilerini özel hissetmelerini sağladı. Bu sayede Türkçe dersine karşı tutumlarında olumlu yönde değişiklikler olmaya başladı.

Öğrencilere bugünkü dersimizde yazı türleri ile ilgili genel bir tekrar yapacağımız ve tüm yazı türlerini bir arada görme fırsatı bulacağımız söylendi. “3N Yöntemi” ile ders işlenmeye başlandı. Tahta üç bölüme ayrıldı. Üst kısımlara sırasıyla “*Ne biliyorum?*”, “*Ne bilmek istiyorum?*”, “*Neler öğrendim?*” yazıldı. İlk önce öğrencilerden yazı türleri ile ilgili bilgilerini yoklamaları ve birikimlerini sınıfla paylaşmaları istendi. Aktardıkları bilgiler “*Ne biliyorum?*” bölümüne yazıldı. Her bir türle ilgili bilgiler sırasıyla dinlendi böylece bilgiler arasında karışıklık yaşanmasının önüne geçilmiş oldu. 6. sınıftan bu yana işlenen metinlerde yazı türünün de üzerinde durulduğu için konu ile ilgili bilgilerinin iyi denilebilecek düzeyde olduğu görüldü. Fakat yine de makale ile denemeyi, biyografi ile otobiyografiyi, sohbet ile denemeyi, fıkra ile sohbeti ayırt edemediğini söyleyenler oldu. Bunun gibi eksiklikler “*Ne bilmek istiyorum?*” bölümüne yazıldı. Fıkra, sohbet gibi bazı yazı türlerinden şimdiye dek hiçbir örnek okumadığını söyleyen öğrenciler de oldu. Bu sorunlar da aynı bölüm başlığı altında not alındı. Dersin bundan sonraki kısmında araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında hazırlanmış olan sunulardan yararlandı. Her yazı türüyle ilgili kısa bilgilerin yazılı olduğu ve birer örnek metnin bulunduğu sunu üzerinden ders işlenmeye başlandı. Her yazı türünde genel bilginin verilmesinden sonra öğrencilerin not alabilmeleri için süre tanındı ve yalnızca karşılaştıkları yeni bilgileri not etmeleri istendi. Verilen bilgiden sonra örnek metin üzerinde durarak yazı türünün özelliklerini örnek metin içinde bulmaları sağlandı. Dersin bu aşamasında gruplar kendi aralarında metni incelediler ve türün özelliğini yansıttığını düşündükleri kısımları belirlediler. Bu çalışmayı yapabilmeleri için her metinden sonra süre verildi. Sürenin bitiminde her gruptan bir öğrenci gruplarının düşüncelerini sınıfla paylaştı. Her gruba ayrı ayrı söz vermek yerine yalnızca farklı fikre sahip olan grupların paylaşım yapmaları istendi. Böylece süre daha tekili kullanılmış oldu. Tüm yazı türleri gözden geçirildikten sonra yeni bilgiler sınıfla paylaşıldı ve bu bilgiler “*Neler öğrendim?*” bölümüne yazıldı.

Dersin sonunda öğrenciler bir sonraki derse hazırlıklı gelmeleri için görevlendirildiler. Her grubun iki yazı türünü karşılaştırması ve bu çalışmalarını bir sonraki derste sunmaları istendi. Grup içinde her öğrenciye eşit fırsat verilmesi gerektiği, görev paylaşımını dikkatle yapmaları hatırlatıldı. Grupların çalışacağı yazı türleri belirlendikten sonra ders bitirildi.



### 19.12.2011

Öğrenciler bir önceki derste seçmiş oldukları yazı türleri ile ilgili karşılaştırmalı sunumlarını yaptılar. Her gruba 10 dakika süre tanındı. Bu sürenin bir kısmında sadece bilgi paylaşımı, bir kısmında getirdikleri örnek metinler üzerinden karşılaştırma yaparak sunumlarını tamamladılar. Sunum sürelerinin sonundaki 2 dakikada ise sınıftan gelen soruları yanıtladılar.

Dersin sonunda yürüme ve değerlendirme yapılarak öğrencilerin bugün öğrendikleri yeni bilgileri sınıfla paylaşmaları ve dersin işlenişi hakkındaki duygu ve düşüncelerini açıklamaları istendi. Karşılaştırmalı olarak işlenen dersin daha etkili ve kalıcı öğrenme sağladığını düşündüklerini dile getirdiler.

### 22.12.2011

Bugün öğrencilerle, dinleme becerilerini geliştirecek bir uygulama yapıldı. Dinleme sırasında ilk kez karşılaştıkları ya da anlamını metinden çıkaramadıkları bir sözcük olursa not almaları gerektiği hatırlatıldı. “Türküler Dolusu” adlı şiir katılımsız dinleme yöntemi ile dinlendi.

Dinleme bittiğinde bilmedikleri sözcükleri söylemeleri istendi. Bu sözcükler tahtaya yazıldı. Yazılanlardan anlamını bildikleri sözcükler olup olmadığı soruldu ve sınıftan gelen cevaplar tahtaya yazıldı. Böylece öğrenciler birbirinden öğrenmiş oldu. Geriye sınıftaki tüm öğrencilerin ilk kez karşılaştığı birkaç sözcük kaldı. Bunların anlamlarını bulmak için sözlüğe bakmalarını istemeden önce “Acaba bunların anlamlarını metinden çıkarabilir miyiz?” diye soruldu. Bu sözcüklerin geçtiği dizeler tekrar okunarak hatırlamaları sağlandı ve sınıftan gelen tahminler tahtaya yazıldı. Öğrencilerden gelen tahminleri şiirdeki anlamı bilinmeyen sözcüğün yerine koyarak dizeler tekrar okundu. Böylece birkaç sözcüğün daha anlamı bulunmuş oldu. Son kalan iki sözcüğün anlamını da sözlüklerinden bakarak öğrendiler. Bütün sözcüklerin anlamları tamamlanınca önceden hazırlamış oldukları sözlük defterlerine bu sözcükleri de eklemeleri için süre verildi.

Metni anlama ve yorumlama aşaması için tahtaya bazı sorular yazıldı. “*Şair, şiirinde türküyü nelere benzetmiştir?*”, “*Şiirde geçen ‘dilin tuzu biberi olmak’ ne demektir?*”, “*Şaire göre ‘şiirin hası’ nedir?*”, “*‘Ne zaman bir köy türküsü duysam/ Şairliğimden utanırım’ dizelerinde şair ne ifade etmek istemiştir?*”, “*‘Bana bir bardak su dercesine’ ifadesinde*

*şairin kastettiği aslında nedir?*” gibi sorularla öğrenciler şiir üzerinde derin düşünmeye yönlendirildi. Grup üyeleri her bir soru üzerinde tek tek durarak fikirlerini birbirleriyle paylaştılar. Grup içi tartışma için 15 dakika süre verildi. Sürenin sonunda her grup kendi grup cevabını sınıfla paylaştı. Böylece sınıf içi tartışma başlamış oldu. Özellikle yoruma dayalı sorularda her grup kendi cevabını kabul edip diğerlerine karşı çıkıyordu. Bu yüzden yorum sorularının geniş bir yanıt alanının olabileceği, farklı fikirler sayesinde metne daha geniş bir yelpazeden bakma fırsatı yakalandığı açıklanarak sınıf düzeni sağlandı.

Bu çalışma sonlandırıldığında her gruba şiirin bir kopyası verildi ve şiir üzerinde deyim çalışması yapıldı. Deyim yönünden çok zengin bir metin olması dolayısıyla bu çalışma için geniş bir süre ayrıldı. Gruplara 10 dakika süre verildi ve bu süre zarfında şiirde geçen deyimleri bulmaları istendi. Sürenin sonunda gruplar tek tek söz alarak bulabildikleri deyimleri sınıfla paylaştılar. Bu sayede öğrenciler, deyimler konusundaki bilgilerini pekiştirmiş oldular.

Dersi sonunda öğrenciler filimsiler ile ilgili genel bir araştırma yapmakla görevlendirildi.

## **26.12.2011**

Bugünkü dersimizde filimsiler konusuna başlandı. Önce öğrencilerden çeşitli isimler söylemeleri istendi. Sınıf içinden başlayarak ilk akla gelen örnekler verildi. Verilen örnekler tahtanın ortasına yazıldı. Sonrasında bu isimlere sıfatlar eklemeleri söylendi. Her isme birkaç sıfat örneği verildi ve bu sıfatlar da isimlerin önüne yazıldı.

Tahtanın boş kalan yarısına “yürüyüş, toplama, çalışmak” sözcükleri yazıldı ve bu sözcüklerin türü soruldu. Son örnek hariç diğerlerinin isim olduğu konusunda hemfikirler. Bazıları “çalışmak” sözcüğünün fiil olduğunda ısrar etti. “-mEk” ekinin görevi konusunda verilen bilgiden sonra bu ısrar son buldu. Öğrencilerin isim-fiil eklerini kullanarak örnekler vermesi istendi.

Tahtanın ilk kullanılan kısmında duran sıfatlara geri dönüldü ve bu sözcüklerin yerine “kullanılan, görülesi, tükenmez, açılır, bilindik, bitmiş, görüşülecek” sözcükleri yazılarak yapısal bir değişiklik olup olmadığı soruldu. Kısa süren fikir tartışmasından sonra bu sözcüklerin de sıfatlarla aynı görevde kullanılabildiği kabul edildi. Verilen örneklerdeki sıfat-fiil eklerini kullanarak örnekler vermeleri istendi.

Öğrencilere konu ile ilgili kısa notlar yazmaları için süre verildi. Sonra fısıltı grupları kurularak herkesin grubundaki arkadaşlarıyla yeni bilgilerini kısaca paylaşmaları sağlandı. Akıllarına takılan bir soru varsa küçük bir kâğıda yazmaları ve bu kâğıdı kimsenin görmemesini sağlamaları söylendi.

Tahtaya, içinde zarf türünde sözcükler bulunan iki cümle yazıldı. Öğrencilere bu cümlelerde geçen zarfları bulmaları söylendi. Zarfların cümledeki görevi hakkında kısa bir hatırlatma yapıldıktan sonra bu sözcükleri silip yerlerine “durmadan, koşa koşa, atlayıp, dönerken, çalışarak” sözcükleri yazıldı ve anlamlı olup olmadığı soruldu. Sınıfın tamamı anlamlı bulduklarını belirttiler. Tahta silinip yeni bir cümle yazılarak yüklemden önceki kısım boş bırakıldı. Öğrencilerin bu boşluğu anlamı bozmayacak şekilde çeşitli örneklerle doldurması istendi. Bu çalışmayı grupça yaptılar. Akla gelen komik örnekler sayesinde çok eğlendiler. Sonra grup sözcüleri yazmış oldukları örnekleri sınıfla paylaştı. Aralarından zarf-fiil olmayanlar hep birlikte fark edilip elenerek doğru örnekler tahtadaki cümlelerin boşluklarına yazıldı.

Öğrencilere not almaları için verilen sürenin sonunda zarf-fiille ilgili akıllarına gelen soruları da küçük not kâğıtlarına eklemeleri söylendi. Daha sonra yazdıkları bu soruları grup arkadaşlarına sorarak birbirlerinin fikirlerini dinlediler. Araştırmacı grupların arasında gezinerek yanıt bulamadıkları sorular için tüm gruplara rehberlik etti. Dersin sonunda öğrencilere fiilimsiler hakkında bir sonraki derse kadar kapsamlı bir araştırma yapmaları, çeşitli kaynaklardan farklı örneklerle bilgilerini pekiştirmeleri söylendi.

## **29.12.2011**

Bugünkü dersimizde uzmanlık grupları kurularak fiilimsiler konusunun pekiştirilmesi sağlandı. Gruplara üzerinde 6 ayı fiilimsi türünün ( isim-fiil, sıfat-fiil ve 4 zarf-fiil türü) yazılmış olduğu yaka kartları verildi. Aralarında paylaşım yaparak kartları yakalarına takmaları söylendi. Her öğrenci görev aldığı konu başlığını 3 dakika içinde yeniden gözden geçirdi.

Öğrenciler, uzmanlık grubu oluşturmak için kendi gruplarından ayrıldılar. Her bir konu başlığı için farklı bir uzmanlık grubu kuruldu ve bu grupta bilgilerini artırmak, birbirlerinden yeni bilgiler öğrenmek ve kendi gruplarına geri döndüklerinde bu bilgileri grup arkadaşlarıyla paylaşabilmek için ortak çalışma yürüttüler. Uzman gruplarındaki bilgi paylaşımı için 15 dakika süre tanındı. Sürenin sonunda herkes aldığı notlarla birlikte kendi

grubuna döndü. Edindikleri yeni bilgileri birbirleriyle paylaşmaları için 15 dakika daha verildi. Bu paylaşım sırasında anlamadıkları her noktayı konu uzmanı olan arkadaşlarına sorarak yanıt aradılar. Tüm bu çalışmalar sırasında araştırmacı sınıfta gezinerek ihtiyaç duyulan yerde öğrencilere rehberlik etti.

Dersin ikinci saatinde öğrencilere büyük boy renkli kâğıtlar, renkli kalemler, makas, yapıştırıcı gibi malzemeler verildi. Bu malzemelerle her grubun, filimsilerin kolayca anlaşılmasını sağlayacak afişler tasarlaması istendi. Bu tasarım için 20 dakika süre verildi. 20 dakikanın sonunda her grup sınıfın istedikleri yerine afişlerini astılar. Grup sözcüleri sırasıyla söz alarak bu afişi nasıl tasarladıklarını ve kullandıkları simgenin, görselin ya da güzel sözün kullanılma sebebini açıkladılar. Her grup diğer grupların afişine puan verdi ve böylece en beğenilen afiş sınıfta birinci olarak araştırmacı tarafından ödüllendirildi.