

**T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

Mustafa Emre KARAKOYUN

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNE
NOKTALAMA İŞARETLERİNİN ÖĞRETİMİNDE İŞBİRLİKLİ
ÖĞRENME TEKNİKLERİNDEN JIGSAW I'İN AKADEMİK
BAŞARIYA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ

Yard. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

ERZURUM – 2010

05/07/2010

SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum "**İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Noktalama İşaretlerinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Jigsaw I'in Akademik Başarıya Etkisi**" adlı tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

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

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]

Mustafa Emre KARAKOYUN

TEZ KABUL TUTANAĞI
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yard. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN danışmanlığında, Mustafa Emre KARAKOYUN tarafından hazırlanan bu çalışma 05/07/2010 tarihinde aşğıdaki jüri tarafından. Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yard.Doç.Dr. Abdullah ŞAHİN İmza:

Jüri Üyesi : Prof. Dr. H.Ahmet KIRKKILIÇ İmza:

Jüri Üyesi : Yard.Doç.Dr. Rifat KÜTÜK İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir. /...../.....

Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	V
ABSTRACT	VI
ÖN SÖZ.....	VII
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	IX
TABLOLAR DİZİNİ.....	X
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER DİZİNİ.....	XI
GİRİŞ.....	1
PROBLEM DURUMU	2
ARAŞTIRMA PROBLEMİ VE ALT PROBLEMLER	3
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	3
ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI.....	4
ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	4
TANIMLAR.....	5
BİRİNCİ BÖLÜM	
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ	
1.1. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ.....	7
1.2. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE NOKTALAMA İŞARETLERİNİN YERİ.....	12
1.3. İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİ	15
1.3.1. İşbirlikli öğrenme ile ilgili yapılan çeşitli tanımlar	16
1.3.2. İşbirlikli öğrenmenin tarihi gelişimi.....	17
1.3.3. İşbirlikli öğrenme yönteminin yararları.....	18

1.3.4. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulanma süreci.....	20
1.3.5. İşbirlikli öğrenme yönteminin sınırlılıkları.....	23
1.4. İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME TEKNİKLERİ.....	25
1.4.1. Birlikte öğrenme	26
1.4.2. Takım-oyun-turnuva tekniği.....	26
1.4.3. Tartışma grubu tekniği (Grup araştırması)	27
1.4.5. Akademik çelişki.....	27
1.4.6. Öğrenci takımları - başarı grupları tekniği.....	29
1.4.7. İşbirliğine dayalı birleştirilmiş okuma ve kompozisyon tekniği.....	30
1.4.8. Jigsaw (Ayrılıp Birleşme Tekniği)	30
1.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	35
1.5.1. Yurt içinde yapılan bazı araştırmalar.....	35
1.5.2. Yurt dışında yapılan bazı araştırmalar.....	42

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	44
2.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU.....	44
2.3. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ OLUŞTURULMASI.....	44
2.4. UYGULAMA İLE İLGİLİ İŞLEMLER.....	45
2.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	50
2.6. VERİLERİN ANALİZİNDE KULLANILAN İSTATİSTİKLER.....	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM	52
3.1. BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	52
3.2. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	56
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	60
ÖNERİLER.....	62
KAYNAKÇA.....	63
EKLER	73
ÖZ GEÇMİŞ	85

ÖZET**YÜKSEK LİSANS TEZİ****İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNE NOKTALAMA
İŞARETLERİNİN ÖĞRETİMİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME
TEKNİKLERİNDEN JIGSAW I'IN AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ****Mustafa Emre KARAKOYUN****Danışman: Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN****2010-Sayfa: 85+XI****Jüri: Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ****Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN****Yrd. Doç. Dr. Rıfat KÜTÜK**

Araştırmacının amacı, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretilmesinde Jigsaw I tekniğinin akademik başarıya etkisini belirlemektir. Günümüzde uygulanmakta olan 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan noktalama işaretlerinden “nokta, virgül, soru işareti, ünlem, konuşma çizgisi, tırnak işareti, iki nokta ve kesme işareti” bu çalışmada öğretilecek konu başlıkları olarak belirlenmiştir.

Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılının I. döneminde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Erzurum il merkezinde bulunan Özel Aziziye İlköğretim Okulu'ndaki 5. sınıf öğrencilerinden toplam 48 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grupları geleneksel öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu (N=24) ve Jigsaw I tekniğinin uygulandığı deney grubu (N=24) olarak rastgele belirlenmiştir. Çalışmada deneysel araştırma modelleri içerisinde en çok kullanılan “ön test-son test kontrol gruplu desen” esas alınmıştır.

Önceden belirlenen noktalama işaretleri konu başlıkları deney grubunda Jigsaw I yöntemine uygun biçimde heterojen olarak oluşturulmuş öğrenci gruplarının üyeleri tarafından paylaştırılmıştır. Kontrol grubunda ise konu anlatımı öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemine göre yapılmıştır.

Araştırmada verilerin elde edilmesi amacıyla deney ve kontrol grubuna ön test ve son test uygulanmıştır. Deneysel çalışma sonrasında deney grubundaki öğrencilerin Jigsaw I yöntemi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi için “Jigsaw Görüş Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen veriler, Mann Whitney U ve Wilcoxon Z testleri ile birlikte aritmetik ortalama (x), standart sapma (s), frekans (f), yüzde (%) değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel verilerin çözümlenmesi ile deney ve kontrol gruplarının ön test başarıları arasında önemli bir fark görülmemiştir. Son testte ise deney grubu ile kontrol grubu arasında başarı yönünden anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sonuç olarak işbirlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw I'in öğrencilerin noktalama işaretlerine yönelik akademik başarıları üzerinde geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli Öğrenme, Noktalama İşaretleri, Jigsaw I Tekniği, Geleneksel Öğretmen Merkezli Öğretim, Akademik Başarı.

ABSTRACT**MASTER'S THESIS****THE EFFECT OF ONE OF THE COLLABORATIVE LEARNING
TECHNIQUES, JIGSAW I, TO ACADEMIC SUCCESS IN THE TEACHING
OF PUNCTUATION TO ELEMENTARY EDUCATION 5TH GRADE
STUDENTS****Mustafa Emre KARAKOYUN****Advisor: Asst. Prof. Abdullah SAHİN****2010- Pages: 85+XI****Jury: Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ****Assist. Prof. Abdullah SAHİN****Assist. Prof. Rifat KÜTÜK**

The aim of the researcher is to examine the effect of the technique Jigsaw 1 to the academic success in the teaching of punctuation to the elementary education 5th grade students. Punctuation marks “period, comma, question mark, exclamation mark, quotation mark, dash, colon, and apostrophe” are the topics that were decided to be taught in this study.

The research was conducted in the 1st semester of 2009- 2010 academic year, with forty- eight 5th grade elementary school students at Private Aziziye Elementary School. Study groups were determined as control group (N=24) which practiced traditional teacher centered instruction, and experiment group (N=24) which applied Jigsaw I technique. Pre- test post- test control group pattern, which is the most utilized pattern among other experimental models, was used in this study. In the experiment group, pre- determined topics of punctuation marks were distributed by the members of heterogenic student groups who were arranged conveniently for the Jigsaw I technique. In the control group, the instruction was given according to the traditional teacher centered teaching techniques. In gathering data, pre- and post- test was conducted to the control and experiment group. In order to find out the ideas of the experiment group students about the Jigsaw I technique, “Jigsaw Opinion Scale” was used. The data gathered was analyzed through the calculation of Mann Whitney U and Wilcoxon Z test along with arithmetical mean (x), standard deviation (s), frequency (f), and percentage (%) values. In data analysis, SPSS package program was used.

The analysis of the statistical data revealed that there is not a significant difference between the pre- test results of control and experiment group. In the last test, it was found out that there is considerable difference between control and experiment group in terms of success. In conclusion, it was found out that Jigsaw I, one of the collaborative learning techniques, is more effective than teacher centered instruction techniques for the students’ academic success in the topic of punctuation marks.

Key words: Collaborative learning, Punctuation Marks, Jigsaw I Technique, Traditional Teacher Centered Instruction, Academic success.

ÖN SÖZ

Genel manada dil, her ne kadar insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir iletişim aracı olsa da başkaları tarafından anlaşılmamızı sağlaması, başkalarını anlamamızı sağlaması ve nesilden nesile aktarılan duygu, düşüncelerin kültür köprüsü olması bakımından hayatımızda çok daha büyük bir öneme sahiptir.

Ana dili ve dil bilgisi öğretiminde alternatif bir öğretim yaklaşımı olarak Jigsaw I tekniğinin akademik başarıya etkisini araştırmak amacıyla yapılan bu araştırmanın, Türkçe'yi doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmenin anahtarlarından biri sayılabilecek noktalama işaretlerinin öğretime katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın örneklemini Erzurum İli Palandöken ilçesindeki Özel Aziziye İlköğretim Okuluna devam eden 5. Sınıf öğrencilerinden 5/B ve 5/C sınıfları rastlantısal olarak seçilmiştir. Uygulanan ön test sonuçlarıyla birlikte öğrencilerin yaş, cinsiyet, ailelerinin eğitim düzeyleri vb. özellikleri dikkate alınarak yapılan karşılaştırmada 5/B ve 5/C sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Sınıflardan 5/B sınıfı Deney grubu, 5/C sınıfı ise kontrol grubu olarak tespit edilip araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur.

Deney grubuna 4 hafta süresince 4'er saatlik Jigsaw-I tekniğine uygun olarak bir öğretim süreci uygulanırken kontrol grubu yine aynı süre içerisinde geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemine göre konu anlatımı yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda Ön Test-Son Test, , Kişisel Bilgi Formu veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS programında analiz edilerek ön test sonuçlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık yokken; son test sonuçlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Jigsaw Görüş Ölçeğine göre deney grubundaki öğrencilerin yüksek oranda olumlu görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, Jigsaw I tekniğinin noktalama işaretlerinin öğretiminde faydalı olacağı öngörülmüştür.

Tüm çalışmalarım süresince benden hiçbir yardımını esirgemeyen ve desteğini sürekli yanımda hissettiğim danışmanım kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Abdullah

ŞAHİN'e teşekkürü borç bilirim. Ayrıca lisansüstü eğitim konusunda bana ilk yönlendirmeleri yapan, yol gösteren çok değerli akademisyen merhum Prof. Dr. Erdoğan BÜYÜKKASAP Hocamı saygı ile yad ediyorum.

Ayrıca Yüksek Lisans eğitimimin başından beri bilgi ve tecrübeleri ile daima yol gösteren kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ'a ve Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ'ye, Jigsaw tekniği konusunda yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Kemal DOYMUŞ'a ve araştırma verilerinin analizinde desteğini aldığım Yrd. Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN'a teşekkür ederim.

Lisans ve Yüksek Lisans eğitimimde ders aldığım, bilgileri ile mesleki gelişimime büyük katkıları olan Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğretim üyelerine de ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak beni yetiştiren, bugünlere getiren anne ve babama; çalışmam boyunca varlıkları ile beni güçlendiren aileme teşekkür ederim.

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

Akt.	:	Aktaran
bs.	:	Baskı
Çev.	:	Çeviren
DPY	:	Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı
Ed.	:	Editör
F	:	Frekans
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
N	:	Kişi sayısı
NİBT	:	Noktalama İşaretleri Başarı Testi
p	:	Anlamlılık düzeyi
s.d.	:	Serbestlik derecesi
s.s.	:	Standart sapma
TDK	:	Türk Dil Kurumu
Üni.	:	Üniversitesi
vb.	:	ve benzeri
vd.	:	ve diğerleri
vs.	:	vesaire
X	:	Aritmetik ortalama
Yay.	:	Yayınları/Yayınevi
%	:	Yüzde

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1.: İşbirlikli öğrenme tekniklerinin geliştirildiği tarih ve geliştiren araştırmacılar	26
Tablo 1.2.: Karşılaştırmalı olarak Jigsaw teknikleri	33
Tablo 2.1.: Örneklemle ilgili bilgiler	44
Tablo 2.2.: Noktalama işaretleri testinin ön test puanlarının deney ve kontrol gruplarına ilişkin bulguları	45
Tablo 2.3.: Deney ve kontrol gruplarına uygulanan deneysel işlemler	46
Tablo 3.1.: Deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası noktalama işaretleri başarıları ile ilgili bulgular	52
Tablo 3.2.: Deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin noktalama işaretleri başarıları ile ilgili bulgular	54
Tablo 3.3.: Deney grubundaki öğrencilerin Jigsaw I tekniğine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular	56

ŞEKİL VE GRAFİKLER DİZİNİ

Şekil 1: Asıl grupların dağılımı	47
Şekil 2: Uzman grupların konularına göre dağılımı	48
Şekil 1: Konu alt başlıklarına göre uzman grupların oluşturulmasının şematik gösterimi	48
Grafik 3.1: Deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası noktalama işaretleri başarıları	53
Grafik 3.2.: Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test noktalama işaretleri başarıları	55

GİRİŞ

Bilimin ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde, öğrenme yöntem ve teknikleri de gelişmiş; buna karşılık öğrencilerin bu gelişen çağa ayak uydurma çabaları onların gerekli gereksiz birçok bilgiyle karşı karşıya kalmaları sonucunu doğurmuştur. Algılama yelpazesinin çok genişlediği bu dönemde öğrencileri derse çekmek, ilgilerini ders üzerinde yoğunlaştırmak oldukça zorlaşmıştır. Buna ek olarak günümüz eğitim öğretim faaliyetlerinde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri öğretimde öğrenciyi ezberlemeye zorlayan geleneksel eğitim anlayışı ile yoğun bir bilgi aktarımının söz konusu olmasıdır (Yıldırım, 1997). Öğretmen merkezli eğitimin sürdürüldüğü sınıflarda pasif durumda kalan öğrencilerin algılama ve dikkatini toplama süresi fazlasıyla kısalmıştır. Geleneksel anlayışta eğitim, öğretmen merkezlidir. Bu yöntemde öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenci ise bilgiyi olduğu gibi alan konumundadır. Bu nedenle geleneksel anlayış bilginin oluşmasında öğrenciye aktif bir rol vermez. Geleneksel öğretim yöntemine göre öğrenme bireyin çevresindeki uyarıcılara tepki vermesi ile gerçekleşmektedir (Saban, 2002). Öğrencileri dersin içine çekmek, öğrendiğinin farkına varıp öğrenmeden zevk almasını sağlamak aynı zamanda öğrendiklerini yaşlılarıyla paylaşarak sözlü anlatım becerilerini, sosyalleşme düzeylerini arttırmak eğitimcilerin tüm branşlarda ön plana alınması gereken bir konu haline gelmiştir.

Şimşek vd. (2008)'e göre yeni öğretim yaklaşımlarında öğretmen, öğrencileri kendi düşünce modeli içinde sınırlandırmamalı, kendisi öğrencinin düşünme ve öğrenme sistemine girmelidir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmalar arasında işbirlikli öğrenme yöntemi çalışmaları önemli bir yer tutar. Bu açıdan işbirlikli öğrenmenin daha fazla ilgi görmesi, günümüz eğitim anlayışının en baştaki hedeflerinden birisinin öğrencileri öğretimin içine çekmek olduğunu kanıtlamaktadır. Bu yöntem öğretim sürecindeki katkısını daha açık bir şekilde ortaya koymak için gün geçtikçe sayısı artan ve nitelikleri değişen farklı işbirlikli öğrenme teknikleri birçok alanda kullanılmaktadır.

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin görev aldıkları grup içinde sadece yarışmacı değil, işbirlikli bir öğrenme ortamında yeni bilgi ve beceriler kazanmasını öngörmektedir. Bu yöntemde öğrenciler ortak bir amaca ulaşmak için birlikte çalışırlar. Birlikte çalışmanın esası, birbirinden daha iyi olmak değil, birbirleriyle daha iyiyi yapmaktır (Bacanlı, 2001:199). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin çalışmalara

aktif katılımını sağlamak için geliştirilmiş birçok alt tekniği vardır. Bu teknikler; öğrencinin sayısına, ortamın sosyal yapısına, sınıfın fiziki yapısına ve uygulanacak ders ve dersin konusuna göre (Şimşek, 2007) farklılıklar göstermektedir.

Yenilikçi öğretim tekniklerinden biri olan “Jigsaw I” tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkililik düzeyini belirlemeye çalıştığımız bu araştırmada öğrencileri derste aktif hale getirmenin bir yolu daha deneysel bir çalışma ile araştırılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenmeye dayalı öğretim tekniklerinden Jigsaw I ile geleneksel öğretmen merkezli öğretim yönteminin 5. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan noktalama işaretlerinden bir bölümünün öğretiminde, öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisini ve Jigsaw I tekniğine yönelik öğrenci görüşlerini tespit etmektir.

PROBLEM DURUMU

Günümüzde özellikle ilköğretim okullarında yapılan müfredat değişikliğiyle geleneksel metot denilen öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime doğru hızlı ve kararlı bir yenilenme söz konusudur.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışında öğrencilerin derse aktif katılımı da büyük önem kazanmaktadır. Bunun sağlanması için yer yer farklı materyallerin kullanılmasının yanında zaman zaman da farklı eğitim metot ve tekniklerinin kullanılması da çok önemlidir. Günümüz eğitim anlayışında her derste olduğu gibi Türkçe öğretiminde de yapılandırmacılık temelli eğitimin bir uzantısı olan işbirlikli öğrenme yöntemi ön plana çıkmaktadır. İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlamanın yanı sıra kazanılan bilgi ve becerilerin de kalıcılığını sağlayacak şekilde yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanımaktadır.

Türkçe öğretiminde öğrencilerin özellikle dil bilgisi konularında ezberciliği tercih etmeleri, dil bilgisi öğretiminin amacına uygun düşmemektedir. Gerçekte dil bilgisi öğretimi ile öğrenciler tarafından dilimizin zenginliğinin ve güzelliğinin fark edilmesinin yanı sıra duygu ve düşüncelerini hem doğru hem de anlaşılır biçimde sözlü ve yazılı olarak aktarması hedeflenmektedir.

İmla ve noktalamanın trafiği düzenleyen trafik ışıkları gibi dil ve anlatımda düzeni sağlaması, amacın tam olarak ifade edilmesi açısından göz ardı edilmeyecek bir işleve sahip olması dil bilgisi öğretiminde imla ve noktalamanın da önemini ortaya koymaktadır.

Belirttiğimiz gerekliliklerden dolayı bu çalışmada, ilköğretim 5. sınıflarda noktalama işaretlerinin öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden biri olan Jigsaw I tekniğinin başarı üzerindeki etkisi belirlenmek istenmiştir.

ARAŞTIRMA PROBLEMİ VE ALT PROBLEMLER

Bu çalışmanın temel problemi “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw I’in akademik başarıya etkisi ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın temel problemi kapsamında aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin noktalama işaretlerine yönelik akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubundaki öğrencilerin Jigsaw I tekniğine yönelik görüşleri nasıldır?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İnsanların duygu ve düşüncelerini birbirlerine aktarmada, karşılıklı iletişimin gerçekleşmesinde dil en önemli araçtır. Özellikle yüz yüze olmayan iletişimde kullanılan yazı dilinin doğru kullanılması için seçilecek olan kelimeler, kullanılacak olan cümle kurguları önemli olduğu kadar noktalama işaretlerinin de yerinde kullanılması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca işbirlikli öğrenme yöntemi 2004-2005 eğitim-öğretim yılında uygulamaya geçilen yapılandırmacılık temelli eğitim sisteminde öğrenci merkezli eğitimi verimli olarak hayata geçirebilmek için kullanılan öğrenci çalışma kitaplarının ve çalışma yapraklarının yeterli olmadığı durumlarda öğretmenler tarafından kullanılabilir çeşitli alternatifler sunmaktadır. İlgili literatür incelenmiş ve ülkemizde daha çok Fen ve Teknoloji ile Kimya öğretiminde kullanılan işbirlikli öğrenme tekniklerinden biri olan Jigsaw I tekniği ile Türkçe öğretimi alanında yeterli sayıda araştırma yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle Jigsaw I tekniği ile ilgili

yapılacak bir uygulamanın Türkçenin öğretim tekniklerinde çeşitliliği arttırması, öğrencileri öğrenmenin merkezine almakta zorlanan öğretmenlerimize farklı alternatifler sunması, öğrencilerin sosyalleşmelerine fırsat tanınması ve Türkçe derslerine karşı da olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Bu araştırmada aşağıdaki sayılıtlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmada kullanılan başarı testinin ve öğrenci görüş ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan öğrenci görüşleri ölçeğine öğrencilerin, samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.
3. Belirlenen örneklem grubunun, evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
4. Jigsaw I tekniğinin akademik başarı üzerine etkisini ölçmek amacıyla hazırlanan başarı testini, öğrencilerin dikkatlice cevaplandıkları varsayılmıştır.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir:

1. Bu araştırma, Erzurum il merkezinde bulunan bir ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmanın çalışma grubu, aynı okulun 5/B ve 5/C şubeleri ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma, ilköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan noktalama işaretlerinden “nokta, virgül, soru işareti, ünlem, konuşma çizgisi, kesme işareti, iki nokta ve tırnak işareti” ile sınırlandırılmıştır.
4. Araştırma, haftada 4 ders saati olmak üzere 4 haftalık uygulama süresi ile sınırlandırılmıştır.

TANIMLAR

Ana dili: “İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil.” (TDK, 2005). “Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.” (Aksan, 1975: 427).

Türkçe Öğretimi: “Türkçe öğretimi; anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir.” (MEB, 2006: 5).

Okuma: “Sözlerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir.” (Sever, 2004: 11). Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir (MEB, 2006: 6).

Dinleme: “Dinleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir.” (MEB, 2006: 5).

Konuşma: “Duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir.” (Sever, 2004: 19). “Bireyin sosyal hayatında ilişki kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır.” (MEB, 2006: 6).

Yazma: “Öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmalarınıdır.” (MEB, 2006: 7).

Noktalama İşaretleri: “Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etme, cümlenin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere kullanılan işaretlere noktalama işaretleri denir.” (Toparlı, 2000: 156).

Yöntem: “Hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yol.” (Demirel, 2006: 76).

Teknik: “Öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi.”(Demirel, 2006: 76).

İşbirlikli Öğrenme: Öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar hâlinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarını (Açıkgöz, 1992: 3).

Jigsaw I (Birleştirme I): Eliot Aronson tarafından geliştirilmiş olan işbirlikli öğrenmeyi amaçlayan grup üyelerinin belirli konularda uzmanlaşmak için asıl grup ve Jigsaw çalışma gruplarına ayrılıp birleşmelerine dayalı bir öğretim tekniğidir (Aronson, 1978).

Geleneksel Öğretmen Merkezli Öğretim: Öğretmenin sürekli etkin, öğrencinin edilgen olduğu; çoğunlukla öğretmenin sözel anlatımına dayalı olarak yürütülen; ipucu, dönüt, düzeltme, öğrenci katılma, pekiştirme değişkenlerinin yeterli ve düzenli olarak kullanılmadığı öğretim yöntemidir.

Nokta: Cümlelerin bittiğini anlatmak için sonuna konulan, küçük benek biçimindeki noktalama işareti (TDK, 2005).

Virgül: Yazılı cümlelerde birbiri ardınca sıralanan eş görevli kelime ve kelime grupları arasına konulan, kısa bir durmayı göstermek için kullanılan noktalama işaretinin adı (TDK, 2005).

Soru işareti: Soru cümlelerinin sonuna konulan noktalama işaretinin adı (TDK, 2005).

Ünlem: Sevinç, kıvanç, acı, korku, şaşma vb. duyguları anlatan, bir doğa sesini yansıtan kelime veya cümlelerin sonuna konulan noktalama işaretinin adı (TDK, 2005).

Konuşma çizgisi (Uzun çizgi) : Karşılıklı konuşmada, konuşanın değiştiğini göstermek için kullanılan noktalama işaretinin adı (TDK, 2005).

Tırnak işareti: Bir metnin içinde başkasından aktarılan yazı veya sözlerin başına ve sonuna konulan noktalama işaretinin adı (TDK, 2005).

İki nokta: Kendisinden sonra örnek verilecek veya açıklama yapılacak cümlelerin sonuna konulan noktalama işareti (TDK, 2005).

Kesme işareti: Özel adlara, kısaltmalara ve sayılara getirilen ekleri, iki sözün birleşmesi sırasında ortaya çıkan ses düşmesini belirtmek için kullanılan noktalama işaretinin adı, kesme, kesme imi, apostrof (TDK, 2005).

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

1.1. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

İletişim insanın kendisinin yakın ve uzak çevresindeki varlıkları anlamasını, daha geniş manada dünyasını anlamlandırmasını sağlayan vazgeçilmez bir eylemdir. Etkili bir iletişim sayesinde insanlar, hem çevresindekileri anlayabilecek hem de çevresindekiler tarafından anlaşılabilir. Çevresindekileri anlayamayan ve çevresi tarafından anlaşılmayan bir insanın mutlu bir hayat sürmesi ise zor olacaktır. İnsanoğlunun en mutlu olduğu anlardan biri başkaları tarafından anlaşıldığını fark ettiği zamandır.

Dil, “İnsanın duygu ve düşüncelerini ifade etmesine, iletişim kurmasına, birbiriyle etkileşmesine, dış dünya ile bütünleşmesine ve kültürün nesilden nesile aktarılmasına yardım eder. Bu nedenle günümüzde çoğu ülkede küçük yaştan itibaren dil ve zihinsel becerileri geliştirecek bir eğitim üzerinde durulmaktadır. Dile ve dil öğretimine ağırlık vermeyen bir ülke geleceğe kapılarını kapatmış demektir. Dil kullanımı ile iletişim becerileri gelişmiş insanlar yetiştirilmeden kalkınma gerçekleştirilemez. Eğitimli insanlar olmadan bilgi ve teknoloji üretilmez. Bu durumu fark eden ülkeler düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan, sorun çözen bireyler yetiştirmek için çok yönlü gelişime ağırlık vermektedir. Çünkü bu becerilere sahip olmak insan beyninin daha etkili olmasını ve verimli kullanılmasını sağlamakta, bilginin kullanımını ve üretimi kolaylaştırmaktadır.”(Güneş, 2009: 1).

Dilin bu özelliğinin yanında **millî** bir kimliği vardır ki bu da dile kültür köprüsü olma niteliği kazandırır. Sağır’a (2002) göre bir kültürün taşıyıcısı olduğu kadar aynı zamanda o kültürün temeli ve vazgeçilmez bir ögesi olan dil, milletin ortak ruhu olan kültürü en iyi aktaran ve taşıyan sistemdir. Bu düşünceden hareketle her milletin sağlam temeller üzerinde gelişip diğer milletler arasında yer edinebilmesi için ana dili öğretimine büyük önem vermesi gerekmektedir. Bir milleti millet yapan değerler bütünü o milletin kültürüdür. Milleti oluşturan öğeler sıralanırken dil birliği, kültür birliği her ne kadar ayrı başlıklar olarak verilse de dil ile kültürün özellikle ana dili başlığı altında kapsamlı bir birliktelik içinde olduğu yadsınamaz. “Ana dili terimi bir milletin kültürünü oluşturan ve o kültürü koruyan; o milletin kimliğini taşıyan ve

bireye ilk olarak annesinden ve yakın çevresinden kazandırılan, daha sonra da programlı bir öğretimle geliştirilen dildir.” (Maden, 2010: 14).

Ana dili eğitimi her birey için öncelikle ailede başlar, yakın sosyal çevresi ile genişler, bireyin okul çağına gelmesi ile planlı ve programlı bir hâl alır. Günümüz eğitim sisteminde ana dili eğitimi, ilköğretim kurumlarında verilmeye başlanır. Öğretim faaliyetlerinin başlangıcında zihinsel gelişimini ve dil becerilerini tam olarak kazanamamış olan bireyin, okuyup yazma ve sözlü iletişim kurma becerilerini kazanmasında ilköğretimdeki ana dili öğretimi yani özel olarak Türkçe öğretimi büyük önem taşımaktadır. Sever (2000), bu konuda Türkçe öğretiminin bireylere; doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dil becerileri kazandırma, onların düşünme güçlerini geliştirme yanında yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunmak gibi amaçları da yüklediğini belirtir. Bu amaçların ana dili duyarlılığı ve bilinci yeterince gelişmiş bireylere, yurt ve dünya gerçeklerini ana dilleriyle kavrama ve değerlendirme becerileri kazandırma gibi diğer amaçlarla birleştiğini vurgular.

Gerçek anlamda Türkçe öğretimi ne okuma-yazma bilmeyen birisine okuma-yazma öğretmek ne de okuma-yazma bilen birinin daha hızlı okuyup daha güzel yazmasını sağlamaktır. Tekişik’in (1994) da belirttiği gibi ilköğretimde Türkçe öğretiminin önemi; öğrencilere okuma, yazma, dinleme, sözlü ve yazılı anlatım beceri ve alışkanlıklarını kazandırma ve dilimizi sevdirmektir. Eğitim çağındaki bir çocuğun yazılı ve sözlü anlatımın, dinlediklerini ve okuduklarını anlama becerisinin yanında kelime hazinesinin gelişmesi onun muhakeme gücünü de geliştirecektir. Muhakeme gücü gelişmiş bir yetişkin olduğunda ise toplum içinde uyumlu, üretken, yenilikçi, kendine güvenen, insanlara ve olaylara hatta fikirlere hoşgörü ile yaklaşan bir birey olarak yerini alır. Bu nedenle çocuğun kişiliğini geliştirecek becerileri kazandırmak ilköğretim kademesinde Türkçe öğretiminin amaçları arasında yer alır.

Türkçe öğretmeni, öğrencilerine temel dil becerilerini kazandırırken onları aynı zamanda sosyal hayata hazırlamaktadır. Öz (2001) özellikle, Türkçenin günlük hayatta kullanılabilir şekilde öğretilmesiyle Türkçe öğretiminin amaçlarının gerçekleştirilebileceğini söylemektedir. Bu noktada eğer çalışmalar öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verirse, öğrenciler Türkçe dersini sevecekler ve daha ileri seviyelere ulaşma isteği duyacaklardır. Bu nedenle; etkinlikler, ilgi çekici ve zevkli

olacak şekilde düzenlenmeli, çocukların hoşlanmadıkları çalışmalardan kaçınılmalı ve gereksiz tekrarlar yapılmamalıdır.

Derse ve dersin öğretmenine karşı olan ilgi ile öğretim sürecindeki başarı arasında çok kuvvetli bir ilişki vardır. Ana dili olarak Türkçe ile öğretim yapılan derslerin tümünde dersi seven yeni bilgi ve beceriler edinmeye istekli olan öğrenciler, eğitimin her kademesinde ön plana çıkacaktır. Yaşamı boyunca bireyin, hem sözlü hem de yazılı araç ve gereçlerden faydalanmasında dil öğretimi büyük önem taşır. Bunun içindir ki, diğer derslerin başarı ile öğretiminin sağlanması Türkçe derslerini başarılı bir şekilde yürütülmesini bağlıdır. Çünkü ana dili becerisi yeterince gelişmemiş çocuklar diğer derslerde de akademik olarak başarılı olmakta zorlanırlar. Türk Milli Eğitimi'nin temel hedeflerinden biri de, Türkçenin eğitimin her kademesinde, kullanımının doğru ve özelliklerinin korunarak öğretilmesi, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasıdır.

Hedefe ulaşmak her alanda olduğu gibi Türkçe öğretiminde de belirli yöntem, teknik ve araçların planlı bir şekilde kullanılması ile mümkündür. Bu şekilde planlı bir çalışma sayesinde Türkçe öğretimi etkinlikleri öğretmen ve öğrenciler için zevkli bir hale gelebilir ve istenen amaca ulaşılabilir. Öğrenci bu şekilde başarı zevkini tadabilir, başarı için istekli hale gelir. Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilmek; bireyin meslek sahibi olmasının yanında toplumun iletişime açık uyumlu bir üyesi olabilmesi için de gereklidir.

Ana dili olarak Türkçenin öğretiminde ilke, yazılı ve sözlü iletişim, uygulayarak kazandırma açısından bireyin ilköğretim döneminde aldığı eğitim çok önemlidir. Türkçe öğretiminde; dilin günlük hayattaki işlevselliğine yönelik olarak yapılandırmacı yaklaşımla birlikte çoklu zekâ, beyin temeli öğrenme gibi çağdaş eğitim anlayışlarına göre hazırlanan ilköğretim birinci kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temel dil becerilerinin kazandırılacağı 6 farklı öğrenme alanı belirlenmiştir: Dinleme, Okuma, Konuşma, Yazma, Görsel Okuma ve Sunu.

Dinleme

Dinleme, ses ve konuşmaların anlamlandırılarak zihinde yapılandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç işitme, anlama ve zihinde yapılandırma aşamalarını

içermektedir. Dinleme sürecinde dikkati yoğunlaştırma önemli bir beceri olmakta ve bütün süreci etkilemektedir.

Çocuklar dil öğrenme sürecine dinleme ile başlarlar. Dinleme; konuşma, okuma, yazma görsel okuma ve sunu gibi diğer öğrenme alanları ile becerilere temel oluşturur. Dinleme becerileri, öğrencilerin iletişim kurmasını, öğrenmesini ve zihinsel yapısını geliştirmesini kolaylaştırmaktadır. Çocuklar, hem öğrenmek hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar. Dinleyerek öğrenen öğrenciler, bu becerilerini bir öğrenme aracı olarak hayat boyu kullanırlar. Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerileri erken yaşlarda geliştirilmelidir. Dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla yapılacak bütün etkinlikler öğrenci merkezli olmalı, öğretmen gerekli rehberliği yapmalıdır (MEB, 2009: 13).

Okuma

Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde okuma alanına ayrı bir önem verilmektedir.

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Okuma sürecinde öğrencinin kelimeleri doğru tanınması çok önemlidir. Yazılı bir kelime harf, hece, telaffuz gibi çeşitli ipuçlarından tanınmaktadır. Kelime tanıma, öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Kelimenin anlamı belirlenirken ön bilgiler kullanılmaktadır. Ayrıca okurken noktalama işaretleri okuyana yol gösterici bir özellik taşımaktadır.

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları genellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. Bu nedenle ilköğretim birinci sınıftan itibaren okuma becerilerini geliştirmeye gereken önem verilmelidir (MEB, 2009: 16).

Konuşma

Türkçe öğretiminin önemli bir alanı da konuşmadır. Konuşma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin sözle ifade edilmesidir. Konuşma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir.

Konuşma, dinlemeyle doğrudan bağlantılıdır. Çocuklar önce dinlemeyi ardından konuşmayı öğrenirler. Çocuklar konuşma becerilerini hem bireysel çabaları hem de aile ve çevreyle etkileşim yoluyla geliştirirler. Konuşma öğrencilerin kendilerini ifade etme, iletişim kurma, öğrenme ve zihinsel becerilerini geliştirmeleri açısından önemli bir alandır. Okulun ilk yıllarından itibaren öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmelidir (MEB, 2009: 15).

Yazma

Yazma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleri ile okuduklarını iyi anlamaları ve zihinlerinde yapılandırmaları gerekmektedir.

Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve bilgileri açık ve anlaşılır yazma, çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeyi gerektirir. Öğrenciler yazma becerileri yoluyla düşüncelerini sıralama, sınırlama, düzenleme ve yazma kurallarını uygulamayı öğrenirler. Yazma becerileri dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına ve yazdıklarını incelemelerine bağlıdır (MEB, 2009: 17). Okuma eyleminde olduğu gibi yazmada da noktalama işaretleri bilgisi önem az etmektedir.

Görsel Okuma ve Görsel Sunu

1. kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırmayı kapsamaktadır.

Öğrenciler görsel okuma yoluyla çeşitli duygu, düşünce ve bilgileri öğrenirler. Görsel okuma, anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini kolaylaştırır. Görsellerle zihinsel görüntüler oluşturmak, anlamak, bazı kavram ve olayları zihinde canlandırmak daha kolay olmaktadır. Bu nedenle öğrencilere çeşitli görselleri inceleme, yorumlama, ilişkilendirme ve sorgulama çalışmaları yaptırılmalıdır. Görsel sunu alanında öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla aktarmaları ele alınmıştır. Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini ifade etmek, bilgilerini aktarmak için şema, resim, fotoğraf, desen gibi görsellerden; rol oynama, tiyatro, oyun, taklit gibi

görsel etkinliklerden ve video, ses-görüntü kasetleri, bilgisayar gibi araçlardan yararlanabilirler. Görsel sunu yapmak yazılı ve sözlü ifadelerle iletişimi kuvvetlendirmektedir. Görsel sunu öğrencilerin düşünme ve anlama becerilerini geliştirmekte, bilgilerini mantıksal olarak düzenlemeyi kolaylaştırmaktadır (MEB, 2009: 18).

Dil Bilgisi

Dil bilgisi bir dilin yapısı, kuralları ve işleyişi ile ilgilidir. Dolayısıyla dilden ayrı bir birim gibi düşünülmemelidir. İlköğretim 1-5.sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında, dile ilişkin kuralları aktarmak yerine onların dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır. Bu düşünceden hareketle dil bilgisi, programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer alanlar içerisine dağıtılmıştır. İlköğretim 1-5. sınıflar düzeyinde, dil bilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilerek öğretilmesi benimsenmiştir (MEB, 2009: 18).

Yukarıda açıklanan temel dil becerilerinin kullanım düzeyi öğrencilerin ilköğretim hayatının ilk sıralarından başlayarak öğrenim hayatı boyunca tüm derslerdeki başarısını önemli derecede etkiler. Doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğunu tam ve doğru olarak anlamlandırabilen, kelime hazinesi zengin olan, dilini hem sözlü hem de yazılı olarak iyi derecede kullanabilen öğrencilerin tüm sınıflarda ve tüm eğitim kademelerinde eğitim aldığı her dersten başarı göstermesi beklenir. Birçok derste yaşanan bireysel başarısızlıkların temel sebebi okuma, anlama ve anlatma yetersizliğidir.

İlköğretim sonrasında öğrenim göremeyen çocuklar genel olarak çalışma hayatına atılmakta, ilköğretim döneminde edindikleri kazanımları, bilgi ve becerileri ile günlük hayatlarındaki tüm iletişim faaliyetlerini (gazete, dergi, televizyon, internet vb.) yürütmenin yanında yaşadıkları toplum hayatının bir gereği olarak zaman zaman dilekçe, makbuz, beyanname vb. evrakları yazma/doldurma ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar. Bu gibi ihtiyaçların karşılanması okul yıllarında kazandığı bilgi ve beceriler aracılığı ile olacaktır.

1.2. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE NOKTALAMA İŞARETLERİNİN YERİ

Temel dil becerileri genel olarak anlama ve anlatma olmak üzere iki ana başlık altında toplanmaktadır. Okuma ve dinleme dilin anlama becerilerini oluştururken konuşma ve yazma dilin anlatma becerilerini oluşturmaktadır. İnsanların birbirleriyle iletişim kurarken kullandıkları dilin sembol veya şekillerle kâğıda dökülmüş haline yazı diyen Özbay (2006), yazının dil denen sistemi belirli işaretlerle belirleyen ikinci sistem olduğunu da belirtmektedir.

Yazı aracılığıyla kişilerin duygu ve düşüncelerini anlatma şekline yazılı anlatım denilmektedir. Yazılı anlatımda anlatımı kuvvetlendirmek, anlatıma açıklık kazandırmak için uyulması gereken belirli kurallar vardır. Bu kurallara noktalama işaretleri yardımıyla uyulur. Noktalama işaretleri, doğru yerlerde kullanılırsa metin daha anlaşılır bir nitelik kazanır. “Noktalama, başlıca sözün boğum noktalarını, bazı durgu ve durakları, cümle çeşitlerini göstermeye dolayısıyla sözün vurgu ve tonlarını az çok hatırlamaya yarar. Bu işaretleri her dilin ezgi ve sözdizimi özelliklerine göre kullanmak gerekir.” (Banguoğlu,1998: 129).

Anlatım becerilerinin hem sözlü anlatımı hem de yazılı anlatımı kapsamından dolayı noktalama işaretlerinin kullanımı sadece yazılı anlatımda değil konuşma dilinde de geçerliliğini gösterir. “Noktalama işaretlerinin geniş kapsamlı bir açıklaması, şöyle yapılabilir: Noktalama, sözlü ifadenin gerçekleşmesine, yazılı/sözlü anlatımın kolaylaşmasına destek sağlayan işaret sistemidir.” (Ağca, 2006: 95). Buna ek olarak noktalama işaretlerinin doğru kullanımı, okuma ve dinleme eyleminin amaca uygun şekilde gerçekleşmesi için de yardımcıdır.

İster sözlü, ister yazılı olsun bir fikri doğru bir şekilde ifade edebilmek, karşı tarafta kayda değer bir etki bırakabilmek için o fikri anlatan cümle veya cümlelerin dil bilgisi bakımından doğru; fikir bakımından açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmesi gerekir. “Hiçbir metinde gerekli olan noktalama işaretleri kullanılmadan aktarılmak istenen doğru bilgi aktarılamaz ve anlam akıcılığı sağlanamaz. Konuşmada yararlandığımız yüksek, alçak ya da vurgulu ses tonlarını, yazıya aktarırken ancak doğru noktalama işaretleriyle sağlanabilir.” (Sallabaş vd., 2009).

Bir metinde kullanılan noktalama işaretleri, metnin yazılış amacına uygun olarak okunmasının yanında, metin yoluyla verilmek istenen mesajın daha doğru anlaşılmasını sağlayan, dile yardımcı işaretler olarak kabul edilebilir. Yazılı anlatımda kullanılan noktalama işaretleri okuyucu için daha doğru ve açık şekilde okuma ve kolay biçimde algılama; metni oluşturan kişi için ise iletilmek istenen duygu veya düşüncenin daha doğru ve daha açık şekilde sunulmasında önemli bir rol üstlenir (Beyreli vd.,2005).

Bir metnin tam ve doğru olarak okunup yazılmasında önemli bir yeri olan noktalama işaretleri, ana dili eğitiminin kapsamı içerisinde yer almaktadır. 2005 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı, noktalama işaretlerinin öğrencilere kazandırılması gerektiğini belirtmekte ve “Yazılı Anlatım” becerisi içinde ayrı bir başlık altında ele almaktadır (MEB, 2009: 111).

Kalfa (2000: 182-183) noktalama işaretlerinin ana dili eğitimindeki önemi için “Ana dili eğitiminin verilmesinde noktalamanın, ilkokuldan başlayarak aşama aşama cümleyle birlikte, onun bir parçası olarak öğretilmesi gerekir. Öncelikle cümle bir bütün olarak öğretildiğinden nokta, virgül, soru vb. işaretler de ilgili oldukları yerde atlanmadan ve ihmal edilmeden vurgulanarak verilmelidir. Ancak noktalama işaretleri sınırlı sayıda kullanılmalı, yazı noktalama işaretlerine boğulup okuyucunun dikkatini dağıtmamalıdır. Yani yazıda noktalama metnin önünde yer almamalı, anlam karışıklığına sebep olmamak için metni tamamlayıcı bir özellik taşınmalıdır. Eğitimciler, okuma yazma öğretiminde noktalamaya da önemli bir yer vermelidir.” diyerek noktalama işaretleriyle metinlerin tamamlandığına vurgu yapmaktadır.

Noktalama işaretlerinin öğretiminde teorik bilgilerin verilmesinden ziyade metin içinden örnek kullanımlara öğrencilerin dikkati çekilmeli ve kullanılan noktalama işaretlerinin eksikliğinde hangi anlam kaymalarının, hangi telaffuz hatalarının veya ne tür okuma zorluklarının yaşanacağı öğrencilere fark ettirilmelidir. Karadüz’e göre “Dil bilgisi dersleri kural öğreten değil, dili kullandırarak kurallarını sezdiren; kuralı ezberleten değil, öğrencinin yaşantısına sokan bir içerikle tasarlanmalıdır.” (Karadüz 2007: 288) Böylece noktalama işaretlerinin kullanımının önemi vurgulanarak öğrencilerde konuyla alakalı öğrenme isteği oluşturulmalıdır.

Noktalama işaretlerinin öğretiminde, diğer dil bilgisi konularının öğretiminde olduğu gibi öğrencilere ezberleyecekleri bilgilerin ve ezberlenecek örnek cümlelerin verilmesi şeklinde bir öğretimden kesinlikle kaçınılmalıdır. “Dil bilgisi eğitimi ve öğretimi, teorik bilgiler vermez ve vermemelidir. Amaç, öğrenciye birtakım tanımlar ve kurallar öğretmek de olamaz. Dil bilgisi öğretimi ile birey; ana dilinin canlılığını, anlatım gücü ve imkânlarını görerek ondan sözlü ve yazılı anlatımda yeterince yararlanabilmelidir. Böylece bilginin kaynağı olan cümle kavranarak cümleyi oluşturan kurucular, kelime grupları, kelimeler ve sesler tanınmalıdır. Öğrenciler Türkçenin kullanımını öğrenerek dilin birimleriyle anlam arasındaki ilgiyi kavramalı; sağlam anlatımın ne olduğunu sezerek dili o yönde kullanmaya yönelmelidirler (Sağır, 2002: 32).

Noktalama işaretlerinin doğru ve etkili bir şekilde, günlük yaşamda yazılı ve sözlü iletişim davranışlarında kullanılacak alışkanlıklar halinde öğretilmesi için öğrencinin özelliklerine ve çağın gereklerine uygun, uygulamalı, örneklerden hareket eden bir öğretime ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak ilgili literatür incelendiğinde noktalama işaretlerinin öğretimi ile ilgili yapılmış kuramsal çalışmaların; uygulamaya dönük, yöntem ve tekniklerin kullanımına örnek oluşturacak çalışmalarla tamamlanmamış olduğu görülmektedir. Bu nedenle işbirlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw I tekniğini noktalama işaretlerinin öğretiminde kullanmayı amaçlayan ve öğrencilerin bu konudaki akademik başarıları üzerindeki etkisini araştıran çalışmamızın alan için katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİ

Günümüz eğitim anlayışı öğrencileri bilgileri ezberlemekten uzak tutup öğrencinin bilgi ve beceri kazanımını ön planda tutmaktadır.

Eğitimde işbirlikli öğrenimin kullanımının gerekliliği yapılan çeşitli çalışmalarda gösterilmiştir (Kagan, 1992; Johnson, Johnson ve Stanne, 2000; Slavin, 1980, 1990). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretme stratejileri üzerine çalışmalar yapan bazı araştırmacılar da aslında işbirlikli öğrenme üzerine çalıştıklarını ve geliştirdikleri öğretme stratejilerinin yapılandırmacılık, beyin temelli öğrenme ve çoklu zekâ kuramı ile ilgili bağlantılarının farkına çok sonradan vardıklarını belirtmektedirler (Kagan ve Kagan, 1998; Mueller, 1995).

Türk Dil Kurumunun sözlüğünde “Amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı” şeklinde tanımlanan işbirliğine dayalı öğrenmeyi Demirel’in (2004: 217) aktardığına göre Christison (1990), öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç için birlikte çalışarak öğrendikleri öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Bu tanıma uygun olarak “Öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinden öğrenmesine yardım ederek çalışmalarınıdır.” (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 132) şeklinde yorumlanan işbirlikli öğrenmede öğretmenin de öğrencilerin birbirlerine yardım ederek aktif öğrenmeyi gerçekleştirmeleri sağlamak gibi bir işlevinin olduğu da vurgulanmıştır.

1.3.1. İşbirlikli öğrenmeye yönelik tanımlar

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda, hem kendilerin öğrenmeyi gerçekleştirdiği hem de akranlarının öğrenmesine yardım ettikleri küçük grup çalışmalarınıdır. Bu yardımlaşma öğrenciler arasında karşılıklı etkileşimi ve pozitif bağımlılığı doğurur. Gruptaki bir öğrencinin öğrenmesi, gruptaki diğer öğrencinin öğrenmesinden ya da harcadığı çabadan etkilenmektedir. Bu sorumlulukla gruptaki herkes birbirinin öğrenmesini ve yeteneklerini son sınırına kadar kullanmasını özendirilmektedir (Açıkgöz, 1992).

İşbirlikli öğrenme; öğrencilerin, sınıf ortamında küçük karma gruplar oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları ve birbirlerinin öğrenmelerini destekledikleri, genelde grup başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yöntemi olarak tanımlanabilir (Senemoğlu vd. 2001).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaca ulaşmak için birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu vd. 2001).

İşbirlikli öğrenme, güdülenmeyi ve alıkoymayı artırmak, öğrencilerin kendilerine ve diğer arkadaşlarına ilişkin olumlu imaj geliştirmelerinde yardımcı olmak, problem çözme ve eleştirel düşünme gücünü geliştirmek ve işbirliğine dayalı toplumsal beceriler konusunda yüreklendirmek için kullanılan bir sınıf içi öğrenme yöntemidir (Christison, 1990).

İşbirlikli öğrenme "öğrencilerin kendi ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmayı sağlayan, küçük grupların öğretimsel kullanımı" olarak tanımlanabilir (Johnson vd. 1994).

İşbirlikli öğrenme; öğrencilerin hem sınıf hem de diğer ortamlarda küçük karma gruplar oluşturarak ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, bireylerin özgüvenlerinin arttığı, iletişim becerilerinin geliştiği, öğrencinin en aktif şekilde katıldığı bir öğrenme yöntemidir (Doymuş vd .2005).

İşbirlikli öğrenme terimi, öğrencilerin öğrenme aktivitelerinde küçük gruplar halinde birlikte çalıştıkları ve grup performansına bağlı olarak ödül aldıkları sınıf yöntemlerini ifade eder (Slavin, 1980).

Watson (1992)'a göre işbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük karma gruplarda çalıştıkları bir sınıf öğrenme ortamıdır.

İşbirlikli öğrenmenin eğitim alanında gördüğü ilgi bu yöntemin farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde tanımlanmasına neden olmuştur. Yukarıda farklı tanımlar yeniden değerlendirildiğinde aşağıdaki tanıma ulaşabilir.

İşbirlikli öğrenme; öğrencilerin hem sınıf hem de sınıf dışı ortamlarda küçük karma gruplar oluşturarak ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, öz güvenlerinin arttığı, iletişim, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği, eğitim-öğretim sürecine aktif şekilde katıldıkları bir öğrenme yöntemi olarak tanımlanabilir (Bowen, 2000; Levine, 2001; Eilks, 2005; Lin, 2006; Gillies, 2006; Hennessy ve Evans, 2006; Ballantine ve Larres, 2007; Hazne ve Berger 2007; Şimşek, 2007; Ding vd. 2007).

1.3.2. İşbirlikli öğrenmenin tarihi gelişimi

Bilgi çağındaki eğitim yöntemlerinden biri olan işbirlikli öğrenme yönteminin doğuşu ve tarihi gelişimi Onur'un (2003: 12) Johnson ve Johnson (1998)'den aktardığına göre şöyle gerçekleşmiştir: Quintillon I. yüzyılda en iyi öğrenme şeklinin bireylerin birbirlerine öğretmesiyle gerçekleşebileceğini söylemiş, Yunan felsefeci Seneca ise "Öğrettiğin zaman iki kez öğrenmiş olursun" şeklindeki sözüyle işbirlikli öğrenme yöntemini daha o çağlarda önermiştir. Bu söylemleri destekler nitelikte

Johann Amos Comenius (1592-1679) öğrenmenin en verimli şekilde bireylerin birbirlerine öğretmek ve birbirlerinden öğrenerek gerçekleşebileceğini belirtmiştir. İşbirlikli öğrenmenin uygulama safhalarında ise 1700'lü yılların sonlarında doğru Joseph Lancaster ve Andrew Bell adındaki iki eğitimci İngiltere'de gruplara bu yöntemi uygulayarak ön plana çıkmışlardır. Bu uygulama Amerika'ya 1806 yılında New York City'de Lancastrian okulunun açılmasıyla yayılmaya başlamışsa da işbirlikli öğrenmenin önemi 1800'lü yıllarda halk okullarının açılmasıyla artmaya başlamıştır. Asıl temeller ise Parker tarafından 19. Yüzyılın sonlarına doğru devlet okullarında bağımsızlık ve demokrasi kavramlarının yerleşmesiyle atılmıştır ki gerçek anlamda işbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıf ortamlarının düzenlenmesi ve işbirlikli öğrenmenin Amerikan eğitim sisteminde etkili hale gelmesi yine Parker'ın bu dönemdeki gayretleriyle olmuştur. Daha sonra John Dewey de çalışmalarını bu alana kaydırmıştır.

Modern anlamda işbirlikli öğrenme kavramı üzerine ilk defa 1900'lü yılların başında Kurt Koffka, John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget ve Lev Vygotsky çalışmışlardır. Bunlar grup üyelerinin özellikleri ve birlikte çalışma çıktıları üzerine araştırmalar yapmışlardır. 1960-1970 yıllarına kadar Stuart Cook işbirliği, Madsen Kagan çocuklarda işbirliği ve rekabet, Bruner ve Suchman işbirlikli öğrenmede anket, Skinner işbirlikli öğrenmede motivasyon, Morton Deutsch işbirliğinde doğru ve yanlış durumlar, David Johnson ve Roger Johnson sınıfta işbirlikli öğrenme, Robert Blake ve Jane Mouton gruplar arası rekabet, David Johnson işbirlikli öğrenmede öğretmenlerin eğitimi, üzerine araştırmalar yapmışlardır (Şimşek, 2007: 6-7)

Görüldüğü gibi oldukça eskiye dayanan işbirlikli öğrenme yöntemi zaman içerisinde geliştirilerek ve düzenlenerek günümüzün aktif öğrenme anlayışının içerisindeki yerini almıştır.

İşbirlikli öğrenme, günümüz eğitimindeki yenileşme hareketinin en büyük ve en başarılı yeniliklerinden biridir. Bu yöntem artık günümüz araştırmacıları ve eğitimcileri tarafından eğitimsel uygulamaların standart bir bölümü olarak görülmektedir (Slavin 1999). Çağdaş eğitim anlayışının bir parçası haline gelen işbirlikli öğrenme yöntemi hem öğretmen hem de öğrenci açısından faydaları, sınırlılıkları ve olumsuzlukları bulunmaktadır.

1.3.3. İşbirlikli öğrenme yönteminin yararları

Günümüzde sınav başarısı ile eğitimdeki başarının ve kalitenin eşit sayıldığı bir anlayışın varlığını sürdürmesi, öğrencilerin özelliklerine önem veren ve onların özgürce sürece katılabilecekleri, eğlenerek, uygulayarak ve işbirliği içinde yardımlaşarak öğrenebildikleri, düşüncelerine ve önerilerine değer verilen çağdaş eğitim yaklaşımlarının uygulanmasını zorunlu kılmıştır. Bu sebeple geleneksel eğitim anlayışına güçlü bir alternatif olarak sunulan işbirlikli öğrenme yöntemi öğrenmeyi olumlu yönde etkilemekte ve öğretim sürecini bireyselleştirmekten ziyade sosyal bir ortama dönüştürmektedir.

“İşbirlikli, rekabete dayanan ve bireysel çalışmalar hakkında eskiden beri araştırmalar yapılmaktadır. Bu konuda yapılan ilk araştırmaya kadar yaklaşık 600 tane deneysel, 100’den fazla da karşılaştırmalı çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmalar üç büyük kategoride yapılmıştır: *1-Başarı/verimlilik. 2-Olumlu ilişkiler. 3-Psikolojik sağlık.* Konu ile ilgili araştırma sonuçları, işbirlikli çalışmaların rekabet ve bireyselliğe oranla daha fazla verimlilik elde edilmesine neden olduğunu, daha yüksek seviyede bağlılık ve destekleyicilik oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca işbirliği yapan bireylerin psikolojik sağlıklarının daha iyi olduğu, daha fazla özsaygıya sahip oldukları ve sosyal becerilerinin daha fazla geliştiği görülmüştür.”

(Slavin 1999: www.co-operation.org/pages/el.html Erişim Tarihi: 06.03.2010)

İşbirlikli öğrenme ile ilgili araştırmalardan hareketle işbirlikli öğrenmenin yararları aşağıda sıralanmıştır:

1. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerini ve dikkatlerini sürdürmelerine yardım etmektedir (Açıkgöz, 1992; Bilen, 1995; Kasap, 1996; Özer, 1999).
2. Düşük yetenekli öğrencilere problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkili olmaktadır (Açıkgöz, 1992).
3. Farklı eğitim düzeylerinde yapılan araştırmalar işbirlikli öğrenmenin başarıyı artırdığını ortaya çıkarmıştır (Açıkgöz, 1992; Kasap, 1996; Öcal, 1996; Yıldız, 1998; Özkal, 2000; Tonbul, 2001).

4. İşbirlikli öğrenmenin hatırd tutma üzerinde olumlu etkilerinin olduğu yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (Açıkğöz, 1992; Kasap, 1996; Karaoğlu, 1998).
5. İşbirliğine dayalı öğrenme, gruptaki her bireyin katkısını gerektirdiğinden öğrencilerin öz saygı ve öz yeterlilik duygularının gelişmesine yardım etmektedir (Açıkğöz, 1992).
6. Öğrencilerin hata yapma korkusu ve kaygı düzeyini en aza indirerek öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlar (Açıkğöz, 1992).
7. Vaughan (2002), Cohen, Davidson, Devries ve Slavin, Johnson ve Johnson, Okebukola, Reid'in yaptıkları araştırmalarda işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunduğu sonucuna vardıklarını belirtmiştir (www.questica.com). Erişim tarihi: 20.07.2009
8. İşbirlikli öğrenme kompleks düşünemeyi sağlama, farklı fikirleri kabul edebilme ve öğrenciler arasındaki duygusal iletişimi artırma açısından da etkilidir (Williams vd. 2005).

Görüldüğü gibi işbirlikli öğrenme başarı, hatırd tutma, problem çözmeye, üst düzey düşünme becerileri geliştirme, kaygıyı azaltma, okula yönelik olumlu tutum geliştirme, benlik saygısını geliştirme vb. birçok alanda etkilidir.

1.3.4. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulanma süreci

İşbirlikli öğrenme yöntemi, farklı alanlarda, konularda ve farklı yaş seviyesindeki öğrencilerin sosyal yönden gelişimlerini, öğretimdeki başarılarını, tutumları, ilgilerini olumlu yönde etkilemek için kullanılabilir. Bu süreçte öğretim konusu, materyali, hedef kitlenin özelliklerine dikkat edilmeli ve bazı hususlara dikkat edilmelidir.

A) Eğitim materyalinin veya konunun seçilmesi

İşbirlikli yöntemin uygulandığı her ders bir akademik konuyu ve öğrencilerin birbirleri ile etkili bir işbirliği yapmayı öğrenecekleri konu başlıklarını içerir. İşbirlikli bir ders faaliyeti planlandığı zaman, öğrencilerin birlikte çalışacakları zaman nelere ihtiyaç duyacakları belirlenmelidir. Kullanılacak materyallerin nasıl dağıtılacağı,

konuların nasıl paylaşılacağı hakkındaki bazı varyasyonlar öğrenciler arasındaki işbirliğini artıracaktır. Öğrenciler gruplarda çalışırken eğitim materyalinin bir kısmını tamamlamaları için her gruptan bir öğrenci belirlenir. Örneğin bir konunun bölümleri grup üyelerine dağıtılır ya da konunun bölümleri farklı gruplara verilir. Her bir gruba verilen kaynağın sınırlı oluşu pozitif bağımlılık oluşturmak için iyi bir yoldur. Bu da öğrencileri başarılı olmaları için birlikte çalışmaya motive eder (Johnson vd. 1994). Sonuç olarak işbirlikli öğrenmenin ilk aşaması, öğrencilere verilecek konunun ve materyalin çalışılacak konunun durumuna göre gruplara dağıtılmasıdır.

B) Gruplara öğrencilerin yerleştirilmesi

Gruplara öğrencileri yerleştirirken öğrenme gruplarının büyüklükleri belirlenmeli, gruplara öğrencilerin nasıl paylaşılacağı ve grupların ne kadar süre çalışacağına dikkat etmek gerekmektedir. Gruplara öğrencileri yerleştirirken dikkat edilmesi gereken üç aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar sırası ile aşağıda açıklanmaktadır. Bu aşamalarda

a) İşbirlikli öğrenmede grupların oluşması için belirlenmiş ideal bir büyüklük yoktur. Grubun büyüklüğü dersin türüne, dersin konusuna, öğrencilerin yaşına, grup çalışmalarındaki deneyimlerine, mevcut müfredat ve materyale ve de dersin işleniş süresine bağlı olarak değişir. Fakat genelde işbirlikli öğrenme gruplarının büyüklükleri, öğrenciler arasında eşit bir görev dağılımı olması ve her öğrencinin öğrenme faaliyetlerine katılımının sağlanması için 2-6 öğrenci arasında belirlenmelidir,

b) Bir gruptaki öğrencilerin takımla çalışma becerileri ile grubun başarısı arasında önemli bir ilişki vardır. Öncelikle, oluşturulacak grubun homojen veya heterojen olup olmayacağına karar vermelidir. Bazen belirli bir eğitim konusunu başarmak için ya da özel bir yeteneğin öğretilmesi için homojen grupların kullanımı tercih edilse de genellikle işbirlikli öğrenmede heterojen gruplar tercih edilir (Açıkgöz, 2003; Johnson vd. 1994). Heterojen grupların tercih edilmesi başta bireysel farklılıklar olmak üzere, öğrencilerin farklı alt yapılarının olması, problemlere değişik açıdan bakabilmeleri, problemlere farklı çözüm önerileri getirebilmeleri gibi nedenlerden dolayıdır. Öğretmen ilk olarak akademik başarıları, sosyo-ekonomik düzeyleri, öğrenmeye hazır bulunuşları, yaşları gibi özellikleri göz önünde bulundurarak mümkün olduğunca heterojen bir yapı sağlayarak üç, dört ya da beş üyeli gruplar

oluşturur. Grup üyeleri seçilirken arkadaşlık ya da samimi olma durumuna göre öğrencilerin birbirleriyle eşleşmelerine izin verilmez. Öğrencilerin seçimleri ile oluşan gruplar ise genellikle homojen gruplardır (Johnson vd, 1994).

Bu şekilde heterojen grup oluşturmanın yanında rastgele, öğretmen veya öğrenciler tarafından seçilen grup çeşitleri de bulunmaktadır.

Gruplarda çalışma süresinin belirlenmesinde, öğretmen öğrencilerinin daha önce işbirlikli çalışma yapıp yapmadıklarına bakar. Şayet daha önce böyle bir çalışma yaptılar ise ne kadar süre çalıştıklarını sorar. Verilen cevaplar doğrultusunda, işbirlikli çalışma gruplarının sürelerinin belirlenmesine geçilir (Ulmer ve Cramer, 2005). İşbirlikli öğrenme gruplarının çalışma sürelerini bazı öğretmenler bir ders dönemi olarak planlar, bir kısmı ise konunun, ünitenin veya bölümün tamamlanması için yeterli olacak süre ile sınırlı tutabilmektedirler. Çalışma süresini belirlemede önemli olan öğrencilerin işbirlikli çalışmalarını başarı ile tamamlamaları için gerekli olan zamanın verilmesidir.

C) Sınıfın düzenlenmesi

Sınıfın yerleşim planı, sıraların düzeni ve dizaynı bütün öğrenci ve öğretmenlerin davranışlarını etkiler. Sınıf düzeni öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırabilir ya da zorlaştırabilir. Sınıfın nasıl düzenlenmesi gerektiği birçok nedenden dolayı önemlidir.

a. Sınıfın fiziksel görünümü ve büyüklüğü sunum açısından uygun olmalı, klasik oturma düzenine göre yerleştirilmiş sıraların değiştirilerek grup etkileşimini pekiştirecek şekilde yeniden düzenlenmesi sonucu olumlu etkiler.

b. Sınıf dizaynı, öğrencinin görmesini ve duymasını dolayısıyla da dikkat süresini etkilediğinden öğrenci başarısında önemlidir.

c. Sınıfın şekli; eğitim aktivitelerine katılmış öğrencilerin çalışmasına, öğrenme gruplarında liderlerin belirlenmesine ve öğrenciler arasında iletişimin sağlanmasına etki eder (Katzenbach ve Smith, 1993).

Grup çalışmalarında öğrenciler sınıf içinde gerek kendi grubundaki öğrencilerin yanına gerek diğer gruplardaki arkadaşlarının yanına rahatça gidebilecekleri ve öğretmenin, öğrencileri rahat gözlemleyebileceği bir sınıf düzeni planlanmalıdır. Çünkü

üyelerin materyallerini ortaklaşa kullanabilmesi, diğer çalışma grubunun dikkatini dağıtmaksızın birbirleriyle konuşabilmesi, rahat bir atmosferde fikir alışverişi yapabilmesi ve materyalleri değiştirebilmede yeterince yakın olabilmesi için bu gereklidir. Bunların yanında grup çalışması için sınıf oturma planı yapılırken grup üyelerinin birbirine yakın olmalarına öğrencilerin rahat çalışabilmeleri ve grup içi öğrenme paylaşımının sağlanabilmesi için özen gösterilmelidir (Johnson vd. 1994; Koç, 2009: 10-12).

1.3.5. İşbirlikli öğrenme yönteminin sınırlılıkları

İşbirlikli öğrenme, gerektiği gibi uygulanırsa son derece olumlu etkileri olan öğretim yöntemlerinden biridir. Ancak, bütün öğretim yöntemleri/stratejileri/teknikleri gibi öğretim sorunlarını tek başına çözemez (Açıkgöz, 1992). Bu nedenle işbirlikli öğrenme sürecinin bazı sınırlılıkları bulunmakta ve bunun için de farklı yöntem, teknik ve materyallerle öğretim süreci desteklenmelidir.

İşbirlikli öğrenmenin başarıda sınırlı olduğu noktalardan bir tanesi, yetenek düzeyi veya başarı seviyesi düşük öğrencilerin gruba sınırlı oranda katkıda bulunması ya da hemen hemen hiç katkıda bulunmamasıdır. Bu durum gruptaki diğer üyelerin başarısına olumsuz etki edeceği için başarılı ve yetenekli öğrencilerin yetenek ve başarı düzeyi düşük öğrencilere karşı dostça olmayan tavırlar sergilenmelerine yol açar (Slavin 1991).

İşbirlikli öğrenme uygulamalarına yönelik bir lisans eğitimi görmemiş öğretmenlerinin bu yönteme uygun öğretimi rahatça gerçekleştirmeleri oldukça zordur. Aynı şekilde işbirlikli öğrenme yöntemine uygun çalışmalarla ilgili eğitim görmüş öğretmenlerin işbirlikli öğrenme tekniklerini kolaylıkla uygulayacağı söylenebilir.

İşbirlikli öğrenmede sadece en son ortaya çıkan ürüne not verildiği için öğretmenin gruptaki hangi üyelerin anlatılan kavramı anladığını bilmesi mümkün değildir (Lindblad, 1994). Bunun önüne geçmek için öğretim sürecinde ara değerlendirmeler yapan işbirlikli öğrenme teknikleri kullanılabilir.

Öğretmen ve öğrenciler geleneksel tarzda ders işlemeye alışkın olduklarından ve işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulanması konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarından ve alışkanlıklarını kolay kolay terk edememelerinden işbirlikli öğrenme teknikleri yaygın olarak kullanılamamaktadır. Panitz, (2006) bu durumu;

öğrenciler işbirlikli öğrenme konusunda eğitilmedikçe geleneksel ders çalışma yöntemlerinden işbirlikli ortamda öğrenmeye tam olarak geçilemezler yorumu ile anlatır.

İşbirlikli öğrenmede karşımıza çıkacak bir başka zorluk, öğretmenlerin grup halinde çalışan öğrencilere nasıl yardım edileceği, destekleyici öğretim tekniklerinin (beyin fırtınası, soru sorma vb.) nasıl uygulanacağı ve grup etkileşiminin nasıl kullanılacağı konusunda yeterince eğitilmemiş olmalarıdır. İşbirlikli öğrenme uygulamalarının yangınlaşmasında ve işbirlikli uygulamalarda başarıya ulaşılmasında öğretmenlerin gerekli eğitim sürecinden geçmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğretmenler, işbirlikli öğrenmeye olumlu bakmayan öğrencileri işbirlikli öğrenme ile daha iyi öğreneceği ve daha fazla fayda göreceği konusunda ikna etmekte de zorluk çekebilirler (Panitz, 1997).

Panitz (1997), işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulanmasında en büyük engel olarak; öğretmenlerin grup çalışmalarında öğrencilere fazla sorumluluk yüklediklerinde sınıf içindeki otoritelerini kaybedecekleri korkusuna kapılmış olmalarını gösterir.

Ders sırasında gerçekleştirilen etkinliklerde zaman zaman bazı gruplar verilen etkinlikleri diğer gruplara göre daha kısa sürede bitirebilirler. Bu durumda öğretmen diğer grupların da bitirip bitirmediğini denetlemeli, erken bitiren bir başka grup daha varsa grupların verdikleri cevapları karşılaştırmalarını isteyerek zamanı daha verimli kullanabilir. Bunun yanında çalışmayı erken bitiren gruplara kısa süreli zevkli bir başka etkinlik daha verilebileceği gibi ev ödevlerini yapmalarına da izin verilebilir. Ancak bütün grupların aynı zamanda bitirmesini sağlamak için zaman kısıtlaması getirmekte de yarar vardır. (Jacobs ve Hall, 1994).

Panitz, (1997) öğrencilerin edilgen bir halde ders dinledikleri için, geleneksel ders işleme yöntemlerini daha kolay bulduklarını bildirir. Buna karşın işbirlikli öğrenme gibi etkileşimli ders işlenmesi daha yoğun gerçekleşir. Öğrenciler alıştıkları gibi pasif ve sessiz ders dinlemeyi terk etmek istemeyebilir. Bundan dolayı öğrenciler işbirlikli öğrenmeye uyum sağlamada zorluk çekebilirler.

Cohen'e (1994) göre güçlü öğrencilerin zayıf öğrencilere yardım etmesi üzerine kurulu işbirlikli öğrenme yönteminde başarılı öğrencilerle, zayıf öğrenciler arasındaki olumlu bağımlılık çift taraflı olmamaktadır. İşbirlikli öğrenmede öğrenciler birbirilerine

karşı bağımlılık hisseder, ancak bu bağımlılık karşılıklı değil sırasal bir bağımlılıktır. Yani bir öğrencinin başarısı bir diğerininkine bağlıdır; ancak bunun tersi geçerli değildir. Başarılı öğrenci başarısız öğrenciye yardım eder ancak bunun tersi gerçekleşmemektedir. Başarısı düşük seviyede olan öğrenciler, başarılı konumdaki grup arkadaşına öğrenim boyutunda yeterli katkıyı sağlamaktadırlar. Bu durum özellikle çok türlü gruplarda karşılaşılabilecek bir sorun olarak görülmektedir.

Özellikle öğrencilerin işbirlikli öğrenme becerilerinin neler olduğunu tespit etmeden veya var olan işbirlikli öğrenme becerilerini geliştirmeden sosyal yönleri zayıf öğrencileri aynı grupta toplayarak tecrübesizce uygulanan işbirlikli öğrenme girişimleri, başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Bu durumda öğrenciler grup içi hedeflerine ulaşamadıkları ya da ulaşmakta çok zorlandıkları için, işbirlikli öğrenme olumsuz etkilenmekte ve öğrencilerde bu yönetime karşı bir isteksizlik oluşmaktadır (Dörnyei ve Ehrman, 1998).

İşbirlikli öğrenmede sık karşılaşılabilecek sorunlardan bir tanesi gruptaki bir veya iki üyenin baskın çıkarak diğer üyelerin katılımını engellemesidir (Jacobs, 2006). Bu durum geleneksel sınıf ortamında da karşılaşılabilecek doğal bir sınıf içi yönetim sorunudur. Ancak geleneksel sınıf ortamında öğretmenin müdahalesi ile bu sorun kolaylıkla aşılabılır. İşbirlikli öğrenmede ise bu sorunu aşmak için Kagan (1989)'ın önerdiği konuşan simgeler tekniği kullanılabilir. Bununla beraber bu tür bir sorunun her zaman öğretmenin karşısına çıkacağı da göz ardı edilmemelidir.

1. 4. İŞBİRLİKLI ÖĞRENME TEKNİKLERİ

İşbirlikli öğrenme yönteminin temel felsefesi olan grup halinde ortak bir amaca ulaşmak için işbirliği yapma ve pozitif bağımlılık korunarak uygulamada farklılık gösteren birçok teknik üretilmiştir. Bu farklılık olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik gibi temel koşullarla değil, sürecin yapılandırılması, sınıfın düzenlenmesi gibi noktalardadır (Açıkgöz, 1990).

Birçok araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden (Slavin, 1980; Açıkgöz, 1992; Woolfolk, 1993; Gömleksiz, 1995; Johnson, Johnson ve Stanne, 2000; Baykara, 2000; Açıkgöz, 2002; Koç, 2009) bahsedilmekte, bu tekniklerin nasıl uygulanacağı ve etkililiğine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Bugüne kadar geliştirilmiş işbirlikli öğrenme teknikleri içerisinde en çok tanınan, daha yaygın olarak kullanan işbirlikli öğrenme tekniklerinden bazıları geliştirildiği tarih ve tekniği geliştiren araştırmacılar ile verilmiştir:

Tablo 1.1.İşbirlikli öğrenme tekniklerinin geliştirildiği tarih ve geliştiren araştırmacılar

Tekniği Geliştiren	Tarih	Yöntem
Johnson ve Johnson	1960' ların ortaları	Birlikte Öğrenme
De Vries ve Edwards	1970'lerin başı	Takım-Oyun-Turnuva
Sharan ve Sharan	1970'lerin ortaları	Grup Araştırmaları
Johnson ve Johnson	1970'lerin ortaları	Akademik Çelişki
Aranson ve Arkadaşları	1970'lerin sonu	Birleştirme
Slavin ve Arkadaşları	1970'lerin sonu	Öğrenci Takımları - Başarı Bölümleri
Kagan	1980'lerin ortaları	İşbirliği-İşbirliği
Steven, Slavin ve arkadaşları	1980'lerin sonu	Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon
Açıkgöz	1990'ların başı	Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

(Johnson, D.W., Johnson, R. T ve Stanne, M.B., (2000)' den uyarlanmıştır.)

Tablo 1.1. 'de işbirlikli öğrenme tekniklerini geliştiren araştırmacılar ve tekniklerin geliştirildiği tarihler görülmektedir.

1.4.1. Birlikte öğrenme

Johnson ve Johnson (1991) tarafından geliştirilmiştir. Bu teknikte, öğrenciler dört ile altı kişilik karma gruplarda bir araya gelirler. Kendilerine verilen ödev üzerinde çalışırlar. Nasıl çalışacaklarını ve ne yapacaklarını kendileri belirlerler. Grup içinde birbirlerine yardım ederler. Bireysel olarak yaptıkları testlerden aldıkları puanların ortalaması alınır. Böylelikle öğrenciler grup içindeki başarıya göre ödül alırlar. Bu teknikte, öğrenciler ne kendi gruplarıyla ne de diğer gruplarla yarışırırlar (Aktaş, 2006: 45).

1.4.2. Takım-oyun-turnuva tekniği

1978 yılında DeVries ve Slavin (1976 ve 1978) tarafından geliştirilmiş olan bu tekniğin uygulaması öğretmenin önce konuyu kendisinin anlatması ile başlar. Ardından

öğrenciler de konuyu kendi gruplarında iyice anlayana kadar çalışırlar. Daha sonra öğrenciler kendi düzeylerine uygun olan diğer gruplardaki üç arkadaşlarıyla turnuva masalarında yarışır. Öğrencinin düzeyi yükseldikçe bir üst turnuvada yarışma hakkı kazanır. Her turnuva masasında kazanan öğrencinin grubuna belirli bir puan verilir. Alınan puanlar toplanarak grup puanı elde edilir ve başarılı olan grubun tüm üyelerine ödül verilir. Bu tekniğin uygulanması ile öğrencilerin kendi içinde ilerlemelerine imkân verilir (Senemoğlu, 1997; Demirel, 1999).

1. 4. 3. Tartışma grubu tekniği (Grup araştırması)

Dewey, tarafından temelleri atılan bu yöntemde bireyler arası diyalog ön plandadır. Sınıftaki öğrenmenin duyuşsal ve sosyal yönlerine önem verilir. Bu yöntem daha sonra özellikle Sharan tarafından geliştirilmiştir. Grup araştırması yönteminde etkinlikler daha çok öğrenciler tarafından yürütülmektedir. Öğrenciler bir konuyu planlayarak, o planı uygulayarak, bilgi toplayarak ve o bilgileri bir problemin çözümünde kullanarak, sentezleyerek ve çalışmalarını birleştirerek araştırma yaparlar. Bu yöntemin başlıca dört özelliği vardır:

1. Seçilen konu alt konulara ayrılarak küçük gruplar halinde çalışmakta olan öğrencilere verilir.
2. Çalışma konuları bağımlılığı sağlayıcı iş bölümünü gerçekleştirecek biçimde düzenlenir.
3. Öğrenciler arasında çok yönlü iletişim kurulur. Bunun için öğrenciler, iletişim ve sosyal becerilerin kazandırıldığı bir ön yetiştirmeden geçirilirler.
4. Öğretmen, kaynak kişi ve kolaylaştırıcı olma rolündedir. Gruplar arasında dolaşarak öğrencilere karşılaştıkları sorunların çözümünde yardımcı olur. (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 161)

1. 4. 5. Akademik çelişki

İşbirlikli gruplarda çalışma yapan öğrencilerin katılımlarını ve motivasyonlarını artırma amacıyla oluşturulan Akademik Çelişki Tekniği, Johnson ve Johnson'a göre güçlü, dinamik, heyecan verici, katılım sağlayıcı olmasına rağmen; çelişkinin bir öğretim stratejisi olarak daha önce tanımlanmaması, öğretmenlerin buna bağlı olarak bu tekniğin uygulanması konusunda yetiştirilmemiş olmaları ve genel olarak insanların

çelişki ve çatışmadan korkmaları sonucu en az kullanılan öğrenme stratejilerinden biri durumundadır (Açıkgöz, 1992).

Akademik öğrenmenin gerçekleşmesinde, entelektüel bir çatışma yaratılması esasına dayanan en güçlü eğitimsel araçtır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

Johnson ve Johnson (1987) tarafından ortaya atılmıştır. Güçlü, dinamik, heyecan verici ve katılımı sağlayıcı olarak tanımlansa da çok az kullanılan bir yöntemdir. Bunun nedenleri; a. Çelişkinin bir öğretim stratejisi olarak nasıl uygulanması gerektiğinin bilinmemesi b. Buna bağlı olarak öğretmenlerin akademik çelişki öğretim stratejisinin nasıl uygulanacağını bilmemeleri c. Genel olarak insanların çelişkiden korkmalarıdır. Johnson ve Johnson (1987) akademik çelişkinin yapıcı olabilmesini istemişlerdir. İşlem basamaklarını kısaca sıralarsak:

- Önerilerin hazırlanması
- Görüşlerin sunulması
- Savunma
- Karşıt görüşü anlama
- Bir karara varma

Akademik Çelişki tekniği uygulanırken öğrenciler, 4'er kişilik gruplara ayrılır ve kendilerine verilen konuyla ilgili birbirlerini örgütleyerek sonuç çıkarırlar. Gruptaki öğrenciler daha sonra ikişer kişilik gruplara ayrılır ve kendilerine verilen konuyla ilgili karşıt görüşleri savunurlar. Görüşlerini ellerindeki malzemeleri kullanarak nasıl savunacaklarını planladıktan sonra onu neden savunduklarını açıklarlar. Kendi görüşlerini savunduktan sonra karşıt görüşün de ne olduğunu açıklarlar. En sonunda iki tarafın da anlaşabileceği ortak bir noktada buluşurlar. Öğrenciler kendi görüşlerini savunmaktan vazgeçip en iyi kanıtları özetleyip sentezleyerek bir anlaşmaya varırlar. Bundan sonra grup üyeleri kendilerine bireysel olarak uygulanacak sınava hazırlanırlar (www.geocities.com/ualtunay.geo/dersler/tarih/ioteknik1.html Erişim Tarihi: 03.11.2009)

Açıkgöz (1992) Akademik Çelişki tekniğinin başarı, hatırd tutma, problem çözmenin kalitesi, yaratıcılık, öğrenmeye katılma, üst düzey düşünme, öğrenciler arası hoşlanma duyguları, arkadaşlarından destek gördüğü algısı, benlik saygısı, konu alanına karşı tutum ve çelişkiye karşı tutum üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtir.

Açıkgöz (2006: 181), öğrencileri kritik düşünme ve akılcı yargılara varmaya iten etkili bir teknik olan akademik çelişkinin uygulanmasındaki işlemleri şöyle sıralamıştır:

- Grupların Oluşturulması: İkişerli alt gruba ayrılmak üzere öğrenciler dörderli gruplara ayrılır. Bu ayırım esnasında öğrencilerin görüşleri temel alınır.
- Çelişkinin Sunulması: Tartışmaya açık, öğrencileri demokratik bir şekilde tartışmaya itecek bir çelişki ortaya sürülür.
- Önerinin Hazırlanması: İkili gruplardaki öğrenciler düşüncelerini örgütler ve kendilerine verilen makale, kitap ve malzemeler üzerinde savunacakları düşünceyi desteklerler.
- Görüşlerin sunulması: Taraflar görüşlerini sunar ve düşüncelerini paylaşırlar. Kendilerine mantıklı gelen veya gelmeyen kısımları açığa kavuştururlar.
- Savunma: Burada taraflar ileri sürdükleri görüşü savunurlar.
- Karşıt Görüşü Anlama: Taraflar karşıt görüşü anlamaya ve açıklamaya çalışırlar.
- Bir Karara Varma: Kanıtlar sentezlenerek ortak bir karara varılır. Girilecek olan sınava grup üyelerinin bireysel olarak çalışmaları sağlanır.

Sunumunu yapan grup, ikna edici güçlü birer sunum yaparken diğer gruplar da dikkatli bir şekilde dinlerler. Sunumlar, grupların pozisyonunu en iyi şekilde yansıtan bir yapı içermelidir. Daha sonra öğrenciler sahip oldukları bilgi ve düşünceleri özgür bir şekilde paylaşarak tartışırlar. Her iki tarafında ortak kararı ortaya konulur. Öğrencilere konuları içeren bireysel sınav uygulanır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

1. 4. 6. Öğrenci takımları - başarı grupları tekniği

Bu teknikte öğrenciler dört kişilik karma grupları; ilgi, yaş, yetenek, cinsiyet özellikleri dikkate alarak kendileri oluşturur. Öğretmenin dersi anlatmasından sonra kendi gruplarında konuyu iyice anlayana dek çalışan öğrenciler, bireysel olarak sınava girer. Öğrencilerin sınavdan aldıkları not, o derse ilişkin daha önceden aldığı notların ortalama puanıyla karşılaştırılır. Belirlenen ortalama puandan öğrencinin uygulama

sonrası girdiği sınavdan aldığı not çıkarılarak ilerleme puanı elde edilir. Her öğrenci için belirlenen ilerleme puanı gruplara göre toplanarak grup puanı belirlenir. Gruplar da bu puana göre ödüllendirilir. (Aktaş, 2006: 44)

1. 4.7. İşbirliğine dayalı birleştirilmiş okuma ve kompozisyon tekniği

Steven, Slavin ve arkadaşları tarafından 1980'lerin sonunda geliştirilen bu teknik ilköğretimin üst sınıflarında okuma yazma öğretimi için uygulanabilme özelliği taşımaktadır. Geleneksel olarak kullanılan yetenek-temelli okuma grupları yaklaşımını desteklemek üzere geliştirilmiştir. Sınıftaki her okuma grubundan ikişer kişilik takımlar oluşturulur. Öğretmen, bir okuma grubuyla çalışırken, ikişer kişilik çalışma takımları karşılıklı öğretme tekniğiyle birbirlerine anlamlı okuma ve yazma becerilerini öğretmeye çalışırlar. Bu becerileri öğrenmeyle ilgili etkinlikler; yüksek sesle okuma, okudukları ile ilgili tahminde bulunma, okuduğu öykünün sonucunu tahmin etme, sorular sorma, özetleme, okudukları öykü ile ilgili kompozisyon yazma, gibi temel okuma ve yazma etkinlikleridir. Takımlar, testleri hazırlama, yazma ve yazdıklarını gözden geçirme-düzeltilmede birbirlerine yardım ederler ve çoğu zaman takım kitapları yayınlanır. Takımlar, okuma ve yazma ödevlerinin tümü de üyelerin gösterdiği performans ortalamasına göre ödüllendirilirler. Böylece, işbirliğine dayalı öğrenmenin temel özellikleri olan basan için eşit şans, öğrenme için grup desteği ve en son ortaya konan performansta, bireysel sorumluluk gerçekleştirilmiş olur (Senemoğlu, 1997).

1. 4. 8. Jigsaw (Ayrılıp Birleşme Tekniği)

Ayrılıp birleşme tekniğinde turnuva ve başarı grupları tekniğinde olduğu gibi küçük heterojen takımlar oluşturulur. İşlenen konuyla ilgili olarak takımlardaki bireylerin sayısı kadar alt konular oluşturulur ve akademik materyaller bölüştürülür. Öğrenciler aynı bölümden sorumlu olan diğer takım üyeleri ile birlikte kendi bölümlerini iyice çalışırlar. Daha sonra kendi takımlarına dönerek takım arkadaşlarına kendi bölümlerini öğretirler. Sonuçta bütün takım üyeleri, tüm konulardan sınav alırlar. Sınav sonuçları takım puanına değil kişisel derecelere katkıda bulunur. Ayrılıp birleşme tekniğinde bir üyenin kişisel performansı diğer takım arkadaşlarının kişisel hedeflerine katkıda bulunur. Gruplar, grup olarak ödüllendirilmediğinden belirlenmiş bir grup hedefi yoktur. Bununla beraber takım üyelerinin kendi kısımlarını öğrenmede ve öğrendiklerini diğer arkadaşlarına anlatmada gösterdiği başarı, arkadaşlarının başarısını

da etkiler. Grup üyelerinin hepsi tüm konuyu öğrendikten sonra öğrencilere konuyla ilgili test verilir ve sonuçlar bireysel olarak değerlendirilir.

Öğrenciler öğrendikleri konuyu diğer grup arkadaşlarına öğretmeye çalışırlar. Grup içinde ünitenin tüm bölümlerini birbirlerine öğreten öğrencilere tüm üniteyi kapsayan bir izleme testi uygulanır. İzleme testinden elde edilen puanlar bireysel olarak değerlendirilir (Senemoğlu, 1998). Birleştirme tekniği, herkesin öğrenmek için birbirine muhtaç olmasından dolayı, olumlu bağımlılığın yüksek olduğu bir öğrenme ortamı oluşturur. Öğrencilerin öne geçmek, herkesten üstün olmak yerine, birbirine yardım etme eğilimlerini destekler (Açıkgöz, 1992).

Jigsaw tekniği, sınırsız varyasyonlar ile oldukça esnek uygulamalara imkan tanınmasının yanı sıra uygulama süreçlerinde sabit dört ana aşamaya sahiptir. Bunlar sırası ile:

1-Giriş

2-Uzman Araştırması

3-Rapor hazırlama ve Yeniden Biçimlendirme

4-Tamamlama ve Değerlendirme aşamalarıdır (Şimşek, 2007: 18).

Jigsaw tekniği uygulamaya başlanırken öğretmen ilk olarak sınıfı heterojen olacak şekilde asıl gruplara ayırır. Öğrencilere çalışmalarını için verilecek olan üniteyi, konuyu ya da materyali öğrencilere tanıtır. Öğrencilere nasıl çalışacakları, çalışmalarını nasıl sürdürecekleri, çalışacakları materyali nasıl kullanacaklarını anlatarak uygulanacak teknik hakkında bilgi verir. Aynı zamanda öğretmen tarafından öğrencilere bu süreçte öğrenme olayının nasıl gerçekleşeceği, öğrencilerin değerlendirilmesinin nasıl yapılacağı hakkında açıklamalar yapılır. Tüm açıklamalardan sonra asıl gruplardaki öğrencilerin her birine çalışılacak olan konunun parçası verilir ya da öğrencilerden asıl gruplarında önceden belirlenen konunun alt başlıklarını kendi aralarında paylaşmaları istenir. Bu hazırlık çalışmalarının sonucunda Jigsaw tekniğinin birinci aşamasındaki uygulamalar tamamlanmış olur.

Tekniğin ikinci aşaması olan uzman araştırmasında ise asıl gruplarda konun aynı alt başlıklarını alan öğrenciler, bir gruba toplanarak uzman gruplar diye adlandırılan yeni grupları oluşturur. Bu uzman gruplarında öğrenciler asıl gruplarına

döndüklerinde grup arkadaşlarına anlatacakları konu başlığı hakkında diğer uzman grup arkadaşları ile beraber çalışarak araştırma yapar, konuyu tartışır. Uygulamanın bu kısmında öğretmen, uzman gruplarda her bir öğrencinin o konunun uzmanı hale gelmesi için; fikirlerini paylaşmaları, konunun belirli kısımlarını tartışmaları, konunun anlaşılmayan kısımlarının birbirlerine sorarak öğrenmeleri için öğrencilere yönlendirmeler yapar; öğrencileri konunun uzmanı haline gelmeleri için cesaretlendirir. Burada çalışmaların tamamlanması ile uzman gruplardaki öğrenciler kendi alt konu başlıklarını öğrenmeye yönelik faaliyetlerini bitirmiş olurlar.

Üçüncü aşama olan rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirme aşamasında öğrenciler başlangıçtaki asıl gruplarına dönerek uzman gruplarda araştırarak, tartışarak, paylaşarak öğrendikleri konu başlıklarını diğer asıl grup arkadaşlarına öğretmeye çalışırlar. Yine bu aşamada öğrenciler asıl grup arkadaşlarıyla konunun her bir alt başlığını birçok yönüyle tartışarak, sorgulayarak iyice öğrenir ve öğretirler. Asıl gruplardaki grup elemanları konu başlıklarını birbirlerine öğrettikten sonra bir rapor hazırlayarak çalışmalarını tamamlarlar.

Jigsaw tekniğinin dördüncü ve son aşaması olan tamamlama ve değerlendirme aşamasında öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini bütünleştirmek için bireysel sunular yaptırarak konunun bütün olarak öğrenilmesine katkı sağlar.

Zamanla Jigsaw tekniğinin esnek yapıda olması nedeniyle araştırmacılar çeşitli eklemeler yaparak farklı Jigsaw türleri ortaya koymuşlardır. Yeni düzenleme ve geliştirmelerle Jigsaw tekniğine üç farklı tür eklenerek dört farklı Jigsaw tekniği belirlenmiştir. Jigsaw teknikleri temelde birbiri ile benzerlik gösterse de (ayrılıp birleşme) aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi uygulama aşamasındaki bazı farklılıklara da sahiptir (Holliday, 2002; Şimşek, 2007: 21).

Tablo 1.2. Karşılaştırmalı olarak Jigsaw teknikleri¹

Aşama	JİGSAW II	JİGSAW III	JİGSAW IV
1.			Giriş
2.	Uzman gruplara çalışma ünitelerini verme	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
3.	Uzman gruplar asıl gruplarına dönmeden önce uzmanlık ünitelerini araştırırlar.	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
4.			Uzman grupların öğrenmelerinin doğruluğunu kontrol etmek için quiz yapılır.
5.	Uzman gruplardaki öğrenciler öğrenmelerini paylaşmak için asıl gruplara dönerler.	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
6.			Asıl gruplardaki öğrenmelerinin doğruluğunu kontrol etmek için ikinci bir quiz yapılır.
7.		Bütün grupların süreçleri yeniden incelemek için formlar kullanılır.	Jigsaw III ile aynı
8.	Bireysel değerlendirme ve Puanlama	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
9.			Ünitenin eksik kalan kısımlarının tekrar öğretilmesi

Jigsaw tekniklerinin uygulamada görülen farklılıkları aşağıda karşılaştırılarak verilmiştir.

1. Jigsaw IV tekniğinin giriş aşamasında öğretmen öğrencilere çalışacakları konu veya ünite hakkında film gösterimi, beyin fırtınası, problem çözme gibi dersi tanıtıcı etkinlik ya da etkinlikler yapar. Bu şekilde öğrencilerin konuya ilgi duymaları sağlanır.

¹ Yukarıdaki tablo Şimşek (2007)'in "Çözümler ve kimyasal denge konularında uygulanan Jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi", isimli yayımlanmamış doktora tezinden alınmıştır.

2. Jigsaw II, Jigsaw III, Jigsaw IV tekniklerinde; Jigsaw I tekniğinden farklı olarak asıl gruplardaki öğrencilere uzman grup çalışmalarını hangi doğrultuda yapmaları gerektiğini belirtmek ya da bir plan yapmalarını sağlamak için uzmanlık soruları verilir. Öğrenciler uzman sorularını aldıktan sonra asıl gruplardan uzman gruplara geçerler (Slavin, 1994; Stahl, 1994).

3. Jigsaw IV tekniğinde uzman gruplarda çalışan öğrencilerin çalıştıkları konu başlıkları ile ilgili bilgileri doğru bir şekilde öğrenip öğrenmedikleri yapılan bir testle kontrol edilir. Testin uygulanması sonrasında öğretmenin de yardımıyla uzman grubun tüm elemanlarının mutabık kalacakları şekilde cevap anahtarı yine grup üyeleri tarafından oluşturulur.

4. Jigsaw IV tekniğinin diğer tekniklerden bir başka farkı; asıl gruplarda öğrenmenin bütünleştirilme derecesini kontrol etmek amacıyla yani konunun tamamını öğrenilip öğrenilmediğini belirlemek için ikinci bir test uygulaması yapılır.

5. Jigsaw III ve Jigsaw IV tekniğinde bütün grupların çalışma süreçlerini yeniden incelemek için çeşitli testler, etkinlikler ve formlar kullanılarak bireysel değerlendirmelere geçmeden önce konunun tamamının öğrenilip öğrenilmediği hakkında tüm sınıfın görüşü alınarak gerçekleştirilen aşamaların öğrenciler tarafından değerlendirilmesi istenir. Bu inceleme süreci öğrencilerin yeniden çalışmalara yapmasına zemin hazırlayacağından önemlidir.

6. Jigsaw IV' de öğrenciler uygulanan ölçme ve değerlendirme araçları sonucunda öğrencilerin çoğunlukla cevaplandıramadığı soruları, konunun eksik kalan yanlarını ya da öğrencilerin öğrenemedikleri kısımları öğretmen kendisi özetleyerek veya çeşitli anlatımlar yaparak çalışmayı tamamlar.

“Jigsaw I, Jigsaw II, Jigsaw III, Jigsaw IV tekniklerinin hepsi süreçlerin uygulanmasındaki farklılıklardan dolayı farklı isimler almaktadır. Buna rağmen Jigsaw tekniklerinin tamamı ana unsurları ile aynı özellikleri içermektedir.” (Şimşek, 2007: 23).

1.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.5.1. Yurt içinde yapılan bazı araştırmalar

İşbirlikli öğrenme tekniklerinden biri olan Jigsaw I tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi araştırdığımız bu çalışmada öncelikli olarak işbirlikli öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etkililiği konulu araştırmalara yer verilmiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemiyle ilgili Türkiye’de çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu konudaki ilk çalışmalar Kamile Ün Açıkgöz tarafından yapılmıştır. İşbirlikli kavramıyla ilgili ulaşılabilen ilk yayın yine Açıkgöz tarafından kaleme alınmış “Öğrenmede işbirliği mi yarışma mı?” adlı makaledir (Açıkgöz, 1992).

Açıkgöz (1990) işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte soralım birlikte öğrenelim tekniği ve geleneksel bütün sınıf öğretiminin, başarı, hatırd tutma ve duyuşsal özellikler üzerindeki etkilerini saptamak amacıyla 1989–1990 bahar döneminde İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde “Öğrenme Psikolojisi” dersine devam eden 48 öğrencinin üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda BSBÖ tekniği ile uygulanan işbirlikli öğrenmenin başarı düzeyi, duyuşsal özellikler ve hatırd tutma düzeyleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.

Bilen (1995), işbirlikli öğrenme yönteminin müzik bilgilerinin öğrenilmesi, güzel şarkı söyleyebilme ve müziksel işitme becerilerinin gelişmesi, müziğe ilişkin tutumlar ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerini nota ile öğrenme ve kulaktan notalı öğrenme yöntemleri ile karşılaştırmalı olarak ilköğretim 4. sınıflardan oluşan 3 grup üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sırasında sınıflardan birinde işbirlikli öğrenme yöntemi, diğerinde nota ile öğrenme yöntemi, üçüncü sınıfta ise kulaktan notalı öğrenme yöntemi kullanılmıştır. Veriler ön test, son test, gözlem, ölçek ve deneysel işlemden sonra yapılan görüşmelerle toplanıp değerlendirildiğinde sonuç olarak işbirlikli öğrenme yönteminin müzik bilgilerinin öğrenilmesinde nota ile öğrenme yöntemine göre önemli farklılık oluşturmadığı, kulaktan notalı öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin güzel şarkı söyleyebilme becerisine, müziksel işitme becerilerine, müziğe ilişkin olumlu tutum geliştirmelerine, müziğe ilişkin güdünün gelişmesine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerde sevinç ve heyecan uyandırarak derse ilgi ve katılımı

arttırdığı, öğrencilerin işbirlikli öğrenme yaşantılarını diğer öğrenme yaşantılarına tercih ettikleri, müzik öğretmenlerini işbirlikli öğrenme ortamı oluşturması için yönlendirdikleri saptanmıştır.

Erçelebi (1995) tarafından geleneksel öğretim yöntemiyle işbirlikli öğrenme yönteminin matematik dersindeki akademik başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Denizli'deki okullar içinden rastgele seçilen ve 3. sınıf öğrencisi denekler üzerinde yapılan çalışmada deney ve kontrol gruplarına 20 çoktan seçmeli sorudan oluşan ön test ve son test uygulanmıştır. Sonuç olarak işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki denekler başarı ve hatırd tutma testinde, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki deneklerden daha başarılı olmuştur.

Kocabaş (1995) işbirlikli öğrenmenin blok flüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini inceleyen, örneklemini İzmir Dokuz Eylül Orta Okulu'ndan 6. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada 2 deney, 2 kontrol grubu oluşturmuş ve işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birleştirme I” ve “Birlikte Öğrenme” teknikleri kullanılmıştır. Veriler müziğe ilişkin tutum, müziksel alan bilgisi testi, blok flüt çalma becerileri, müziği öğrenme stratejileri ile ilgili toplanan verilerin değerlendirilmesiyle işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrenciler üzerinde geleneksel öğrenme tekniklerine göre anlamlı ve olumlu yönde etkili olduğunu saptamıştır.

Akın (1996) geleneksel öğretim ile işbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretimi üzerindeki etkileri üzerine yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, İzmir'deki okullar içinden rastgele seçilmiş ilkokul 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına 25 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir test, deneklere ön test ve son test olarak verilmiştir. Araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki deneklerin başarı testinde geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki deneklere göre daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Kasap (1996) işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin fen başarısı, hatırd tutma ve öğrenci yüklemeleri üzerindeki etkilerini ve öğrenci yüklemeleri ile işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerinin ilişkilerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma 1995-1996 öğretim yılında fen bilgisi

dersinde 8 haftalık süreyle ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinden 74 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veriler ön test son test, yükleme ölçeği ve öğrencilere uygulanan derinlemesine görüşme kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma sonunda fen başarısı, hatırd tutma üzerinde işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

Öcal (1996) işbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemlerinin tarih başarısı, güdü ve öğrenci değerlendirmeleri üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında İzmir Beştepeler Lisesi öğrencilerinden 40 deney, 43 kontrol grubu olmak üzere 83 kişiyi denek olarak kullanmıştır. Veriler deneysel işlemlerden önce ve sonra uygulanan test, yazılı sınav, gözlem ve öğrenci kompozisyonları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki deneklerin Tarih dersi başarı testinde ve yazılı sınavda geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki deneklere göre daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin tarih dersleri ile ilgili görüşlerini içeren kompozisyonların değerlendirilmesi sonucunda ise işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin olumlu görüş belirttikleri, bu yöntemden hoşlandıkları ve bu yöntemin başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Akpınar (1999) İş ve Teknik Eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi tekniklerinden Jigsaw tekniğinin öğrenme ve beceriye dönük davranışların gerçekleşme düzeyindeki etkililiğini incelemiştir. Ön test-son test ve kontrol gruplu modelin kullandığı araştırmasında, deneklerini Muğla / Yatağan TEK Mehmet Âkif Ersoy İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencilerinden oluşturmuştur. 1998-1999 öğretim yılının 2. döneminde yürütülen çalışmada, öğrenci bilişsel başarıları ve öğrencilerin beceriye dönük davranışlarının gerçekleştirilmesi düzeyi bakımından Jigsaw tekniğinin geleneksel öğretimden daha etkili olduğu saptamıştır.

Oral (2000), ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan “Güzel Yurdumuz Türkiye” ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme ile grup çalışması yöntemlerinin öğrencilerinin erişimleri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada deney grubuna işbirlikli öğrenmenin Jigsaw II tekniğini, kontrol grubuna ise grup çalışması yöntemini uygulamıştır. Araştırma sonunda Jigsaw tekniğinin öğrencilerin tutumlarının olumlu

yönde gelişmesinde, öğrencilerin erişilerinde ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında, grup çalışmasından daha etkili olduğu saptanmıştır.

Tonbul (2001) işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarıları, doyumları ve hatırd tutmaları üzerindeki etkilerini, başarıları üzerindeki etkilerin cinsiyet ile ilişkilerini ve işbirlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini incelemek için bir araştırma yapmıştır. Araştırma verileri İngilizce Dersi Doyum Ölçeği, İngilizce Başarı Testi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak ses kayıtları ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre öğrenciler üzerinde İngilizce dersindeki başarısı açısından daha etkili olduğunu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin bilgileri hatırd tutması açısından geleneksel öğretime göre işbirlikli öğretimin daha başarılı olduğu saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme çalışmalarında yer alan öğrenciler bu çalışmanın öğrenme, arkadaş ilişkileri, derse katılmayla sosyal becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görüşünde birleşmişler, işbirlikli öğrenmenin diğer derslerde de uygulanmasını önermişlerdir.

Altıparmak ve Nakipoğlu (2005), tarafından lise biyoloji laboratuvarında işbirlikli öğrenme yönteminin tutum ve başarıya etkisi adlı çalışma yürütülmüştür. İzmir Buca Anadolu Lise'sinde öğrenim gören 80 lise ikinci sınıf öğrencisinin denek olarak seçildiği araştırmada deney grubu öğrencilerine Birleştirme I Tekniği ile kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğretim yöntemleriyle öğretim yapılmıştır. Deneklere ön test ve son test ile tutum ölçeği uygulanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilerin analizinde, Birleştirme I Tekniğiyle öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Aktaş (2006), Erzurum ili Pasinler ilçesindeki Atatürk İlköğretim Okulunun 8.sınıf öğrencilerine yönelik olarak Türkçe derslerinde beş hafta süren ile yaptığı bu araştırmada, Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlama; anladıklarını yazılı ve sözlü olarak ifade etme; dili kurallarına uygun olarak kullanma ve güzel yazı etkinlikleri açısından, kubaşık öğrenme yönteminin, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve sosyal becerileri üzerindeki etkisini sınamıştır. Uygulamadan elde edilen sonuçlar bu doğrultuda değerlendirilerek Türkçe

dersinde kubaşık öğrenme yönteminin öğrencilerin hem akademik başarıları hem de sosyal becerileri üzerinde geleneksel öğrenme yöntemlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Avşar ve Alkış (2007), tarafından ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerine sosyal bilgiler dersinde yapılan araştırmada Jigsaw I Tekniği'nin öğrenci akademik başarısı üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada deney grubuna Jigsaw I Tekniği ile kontrol grubuna ise geleneksel öğrenme yöntemi ile ders işlenmiştir. Uygulama sonucunda deney grubu ile kontrol grubu akademik başarı son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Şimşek (2007) tarafından yapılan araştırma, genel kimya dersinde yer alan çözeltiler ve kimyasal denge ünitelerinin öğretimi sürecine katılan üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve üniteler içerisinde yer alan konuların tanecikli yapıda öğrenilmesi üzerine işbirlikli öğrenme yöntemlerinden Jigsaw ve Birlikte Öğrenme tekniğinin etkisini tespit etmek ve bu teknikler hakkında öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik yapılmıştır. Araştırmaya katılan toplam 182 öğrenci kontrol ve deney gruplarına paylaştırılarak, çeşitli görüş ölçekleri ve Akademik Başarı Testleri uygulanmıştır. Geleneksel yöntemle karşılık Jigsaw ve Birlikte Öğrenme tekniklerinin karşılaştırıldığı araştırmada ön test ve son testlerin verilerine göre Jigsaw ve Birlikte Öğrenme gruplarındaki öğrencilerin geleneksel yöntemle göre akademik başarıyı artırmada daha etkili oldukları tespit edilmiştir.

Doymuş ve Şimşek (2007), tarafından kimyasal bağların öğretilmesinde Jigsaw Tekniği'nin etkisi ve bu teknik hakkında öğrenci görüşleri adlı yapılan çalışmada, 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde kimya dersine devam eden 67 üniversite birinci sınıf öğrencisine 4 hafta süreyle uygulama yapılmıştır. Bu çalışmada deney grubuna Jigsaw, kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada; kimyasal bağlar ünitesi akademik başarı testi ve öğrenci mülakat ölçeği kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına 19 sorudan oluşan akademik başarı testi uygulanmıştır. Verilerin analizine göre; Jigsaw Tekniği'nin uygulandığı deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrenci mülakat ölçeğinde “öğrencilerin kendilerine olan güvenleri arttı”, “teknik öğrencilerdeki başarıyı artırdı”

ve “birbirleri arasında işbirliği sağladı” şeklinde teknik hakkında olumlu ifadelerin yer aldığı görülmüştür.

Artut ve Tarım (2007), tarafından ilköğretim öğretmen adaylarının matematik dersi akademik başarılarına yönelik yapılan çalışma, Çukurova Üniversitesi’nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi’nde ilköğretim bölümü 3. sınıfta öğrenim gören ve matematik dersi alan 45 deney 36 kontrol olmak üzere toplam 81 kişi oluşturmuştur. Araştırmada deney grubuna Jigsaw II Tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleriyle öğretim yapılmıştır. Araştırma sonunda Jigsaw II Tekniği’yle öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemleriyle öğretimin yapıldığı kontrol grubu akademik başarı son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmelerde de öğrencilerin Jigsaw II Tekniği hakkında olumlu görüşleri olduğu tespit edilmiştir.

Ayna (2009)’da “Fen ve Teknoloji Dersinde Birleştirme II (Jigsaw II) Yöntemi’nin Kullanılmasının ve Sosyo-Ekonomik Düzeyin Öğrencilerin Akademik Başarı, Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum ve Motivasyon Düzeylerine Etkisi” isimli bir deneysel çalışma yapmıştır. Farklı okullardan belirlenen sınıflardan deney ve kontrol grupları oluşturulmuş toplamda 144 öğrenci üzerinden veri değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Birleştirme II Tekniği’nin öğrencilerin “Maddenin Tanecikli Yapısı” adlı ünitesinde Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarının düzeylerinin değişmesinde geleneksel öğretim yöntemine göre anlamlı bir şekilde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Sönmez (2005), bilgisayar okur-yazarlığının öğretilmesinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerine etkisini incelediği araştırması 55 öğrenci üzerinden yürütmüştür. Oluşturulan deney ve kontrol gruplarında geleneksel yöntem ve teknikler ile işbirlikli öğrenme yöntemlerinden olan birleştirme tekniğini karşılaştırmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol grubu arasında, akademik başarı açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmasına karşılık öğrenilenlerin kalıcılığı açısından ise iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Noktalama işaretlerinin öğretimi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmaların noktalama işaretlerinin öğretimi yerine noktalama işaretlerinin kullanım düzeylerinin belirlenmesi üzerine olduğu görülmüştür.

Ergin (2008) tarafından ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerisi üzerine yapılan araştırma, Ankara ili, Etimesgut ilçesi, Nasreddin Hoca İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinden 30’u deney, 30’u kontrol grubu olmak üzere 60 öğrenci üzerinden yapılan araştırmada noktalama işaretlerinin öğretimi konusundaki temel yaklaşımlar belirlenmiştir. Ayrıca drama yöntemi ile noktalama işaretlerinin öğretimi uygulamaları yapılmıştır. Her iki gruba da ön test uygulandıktan sonra deney grubuna konu dram yöntemi ile anlatılmış, kontrol grubu bu süreçte serbest bırakılmıştır. Çalışmanın sonunda her iki gruba da uygulanan son testten elde edilen veriler ile ön test sonuçları karşılaştırıldığında noktalama işaretleri kullanımı konusunda drama ile ders işlenen deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacı tarafından dil bilgisi kurallarının öğretiminde drama yönteminin kullanılmasında öğrencilerin düzeylerinin olumlu yönde etkileneceği belirtilmiştir.

Pekaz (2007), “İlköğretim sekizinci sınıf yazılı anlatımlarındaki ses olayları, noktalama, imlâ hataları ve anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde ipucu ve geri bildirim teknikleri” adlı çalışmasında Sinop ili Türkeli ilçesinde bulunan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde araştırma yapmıştır.. Araştırmada öğrencileri deney ve kontrol grubu olarak ayırmış. Deney grubu 43, kontrol grubu öğrencileri de 185 kişiden oluşturulmuştur. Yapılan yazılı sınavlardan elde edilen verilerin analizi ile çalışma, “Türkçe öğretiminde, yazma becerisinde görülen imla kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozukluğu hataları ipucu ve geri bildirim kullanılarak düzeltilir.” hipotezi kanıtlanarak tamamlanmıştır.

Sallabaş ve Temizkan (2009) tarafından ilköğretim öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru olarak kullanabilme düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmada denek olarak Ankara’daki 3 farklı ilköğretim okulundan 135 altıncı sınıf öğrencisinin belirlenmiş, araştırmanın verileri ön test ve son test sonuçlarına göre tespit edilmiştir. Sonuç olarak iki nokta, tırnak işareti başlıklarında ön test ile son test arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Noktalama işareti öğretiminin metinler üzerinden

yapılması ve noktalama işareti öğretiminin bir veya birkaç ders ile sınırlandırılmaması; eğitim öğretim sürecinin bir parçası haline getirilmesi tavsiye edilmiştir.

1.5.2. Yurt dışında yapılan ilgili bazı araştırmalar

Lazarowitz (1991), tarafından 9. sınıf Biyoloji öğrencileriyle işbirlikli öğrenmenin Ayrılıp Birleşme Tekniği'ni kullanarak bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada 6 öğretmen ve 201 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma öncesi öğrenciler deney ve kontrol olarak iki gruba ayrılmıştır. Ön testte gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmamışken son testte, deney grubu kontrol grubuna göre önemli başarı elde etmiştir. Bu çalışma sonrası öğrencilere uygulanan öğrenme ortamı envanterine göre; işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı gruptaki öğrenciler fen sınıflarını, kontrol gruptakilere göre daha sevecen bir ortam olarak algıladıklarını belirtmişlerdir (Akt: Timur, 2007).

Slavin (1995), tarafından işbirlikli öğrenmenin başarıya etkileri üzerine ilköğretim ikinci kademedeki en az dört hafta boyunca uygulanmış olan 52 çalışmanın meta analizi yapılmıştır. Meta analiz sonucunda; işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı 33 öğrenci grubunda öğrencilerin akademik başarılarının deney grubu lehine 3 öğrenci grubunun kontrol grubu lehine arttığını tespit etmiştir. 16 çalışmada ise; grupların akademik başarıları açısından anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmiştir.

Vaughan (2002), tarafından Amerika' da farklı ırktan olan 5. sınıf öğrencileri üzerinde işbirlikli öğrenmenin etkilerini incelenmiştir. Çalışma güz döneminde matematik dersinde Slavin'in geliştirmiş olduğu Öğrenci Takım Başarı Bölümleri tekniğinin kullanılmasıyla 12 hafta süresince yapılmıştır. Araştırmaya Bermuda' da bir ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencilerinden 10 erkek, 11 kız olmak üzere 21 denek katılmıştır. Araştırma öncesinde öğrenciler 1 hafta boyunca araştırma hakkında günde 1 saat olmak üzere işbirlikli öğrenmenin önemi, başarıları gereken yetenekler ve dönem boyunca onlardan istenecek beklentiler konusunda bilgilendirilmişlerdir. Ön test son test tek gruplu deneysel desenin uygulandığı çalışmada matematik dersine yönelik tutum ölçeği, ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda deney grubunun ön test-son test puanları arasında son test puanları lehine olumlu açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Box ve Little (2003) araştırmasında Jigsaw'ın sosyal çalışma materyalleri dahil edilerek uygulanışının ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve benlik kavramları üzerindeki etkisini araştırmıştır. 125 öğrenciden bir kontrol, dört deney grubunun oluşturulduğu araştırmada; benlik kavramı ile Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı ölçeklerinin yanında araştırmacılar tarafından geliştirilen üçüncü sınıf çalışma kitabındaki bilgilere dayalı Sosyal alışma Testi, ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Çalışma sonunda deney gruplarının üçünde de benlik kavramı puan ortalamalarının arttığı belirlenmiştir.

Lowe (2004) tarafından Yeni Zelanda'da 9-10 yaşlarındaki öğrencilerin fen dersine karşı tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesini sağlamak için işbirlikli öğrenmenin nasıl kullanılabilceğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmaya 4 okuldan toplam 312 öğrenciyi almıştır. Araştırma kapsamında cinsiyet, okul, sınıf gibi çeşitli alt gruplarda karşılaştırmalar yapılmıştır. Çalışmanın sonunda işbirlikli öğrenme ve değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin fen dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili bir araç olduğunu belirtmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, uygulama süreci, veri toplama aracı ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel analizler hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada deneysel modellerden “ön test son test kontrol gruplu” desen kullanılmıştır.

2.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Palandöken ilçesinde bulunan rastgele belirlenen MEB’ e bağlı Özel Aziziye İlköğretim Okulu’nda 5 B ve 5 C sınıfında öğrenim gören toplam 48 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu ilgili bilgiler Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Çalışma grubu ile ilgili bilgiler

5- B n=24			5-C n=24		
Cinsiyet	Kız	10	Cinsiyet	Kız	13
	Erkek	14		Erkek	11

2.3. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ OLUŞTURULMASI

Araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiş olan iki ayrı sınıftaki tüm öğrencilere önceden hazırlanmış olan Noktalama İşaretleri Başarı Testi uygulanmıştır. Bu uygulamadan sonra sınıfların test sonuçları açısından eşit olup olmadığı ön test sonuçlarına göre değerlendirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının noktalama işaretleri ön test puanlarına göre kontrolü

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta ilgili üniteye öğretilecek noktalama işaretleri konusu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının noktalama işaretleri konusu ön test uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar bağımsız gruplar için Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.2’de verilmiştir.²

Uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının noktalama işaretleri konularına yönelik ön test uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında fark olup olmadığı anlamak amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Tablo 3.2 incelendiği zaman, deney ve kontrol grupları ön test arasındaki farka ilişkin U değeri 260,00 olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmamıştır. Bu bulgular deney ve kontrol gruplarının noktalama işaretleri konusu ile ilgili ön test uygulamasından aldıkları puanlar arasında fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının ilgili konu bakımından birbirine yakın seviyede olduğunu ve araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4. UYGULAMA İLE İLGİLİ İŞLEMLER

Bu araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretiminde Jigsaw I tekniği ve geleneksel öğretmen merkezli öğretim yönteminin

² **Tablo 2.2. Noktalama işaretleri testinin ön test puanlarının deney ve kontrol gruplarına ilişkin bulguları**

Gruplar	n	Aritmetik ortalama	Standart sapma	U	p
Kontrol	24	24,67	6,11	260,00	,562
Deney	24	25,29	6,24		

öğrenci başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma süresince tüm uygulamalar, araştırmacı tarafından öğretim yapılan sınıflarda yapılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni, 4 hafta süresince haftada yaklaşık 4 saat olmak üzere verilen Jigsaw I tekniği ile işlenen Türkçe dersleridir. Bağımlı değişkenleri ise, öğrencilerin noktalama işaretlerine yönelik akademik başarılarıdır.

Deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinde öğretilecek noktalama işaretleri ile ilgili bilgilerini ölçmek amacıyla ön test uygulaması yapılmıştır. Ön test uygulamasını izleyen haftadan başlayarak deney grubuna yaklaşık olarak 4'er saatlik dersler şeklinde 4 hafta boyunca Jigsaw I öğretim tekniğiyle ders işlenmiştir. Aynı süre içinde kontrol gruplarına yaklaşık olarak 4'er saatlik dersler şeklinde 4 hafta boyunca geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemiyle ders işlenmiştir.

NİBT deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi ön test olarak, uygulama sonrasında ise son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca uygulama sonrasında Jigsaw Görüş Ölçeği deney grubu öğrencilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır.

Uygulanan Süreci Tablo 2. 3.'te verilmiştir.

Tablo 2.3.: Deney ve kontrol gruplarına uygulanan deneysel işlemler

Gruplar	Ön test	Uygulama	Son test
Deney Grubu	Noktalama İşaretleri Başarı Testi (NİBT)	Noktalama işaretleri konusunun Jigsaw I öğretim tekniğiyle işlenmesi (4 hafta)	Noktalama İşaretleri Başarı Testi (NİBT)
			Jigsaw Görüş Ölçeği (JGÖ)
Kontrol Grubu		Noktalama işaretleri konusunun Geleneksel Öğretmen Merkezli Öğretim yöntemiyle işlenmesi (4 hafta)	Noktalama İşaretleri Başarı Testi (NİBT)

Deney Grubuna Yönelik İşlemler

Deney grubundaki gruplar için kişisel bilgi formları düzenlendi. Kişisel bilgi formu ile öğrencilerin adı, soyadı, cinsiyeti, karne notları, ailelerinin gelir düzeyleri, meslekleri ve eğitim durumları, yaşları ile ilgili bilgiler toplandı. Bu formlara göre Jigsaw I grubunda altışar kişilik heterojen gruplar (**Şema 1**) oluşturulmuş, her bir grup bir harf ile kodlanmıştır. Böylece **A,B,C,D,E,F** şeklinde 6 grup oluşmuştur. Grup içindeki üyeler konu başlıklarına göre kodlanmıştır. Örnek: A1,A2,A3,A4

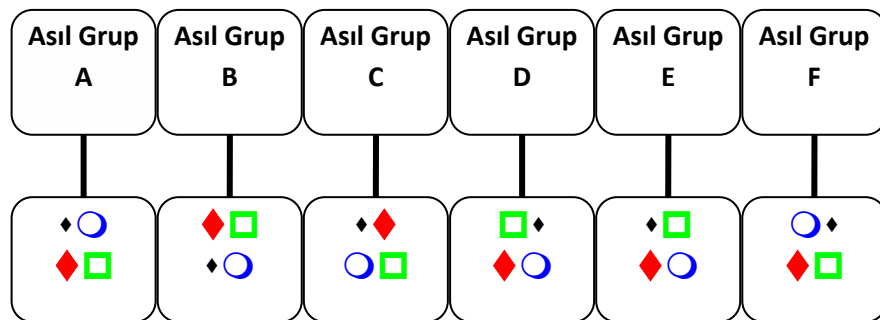
Aynı konu bütün gruplara dağıtılmıştır. Grup liderleri aracılığı ile Türkçe dersinin Noktalama İşaretleri konusunun alt konu başlıkları grup üyelerine paylaştırılmıştır.

Noktalama İşaretleri Konusunun Alt Konu Başlıkları:

- ◆ Nokta – Konuşma Çizgisi
- ◻ Virgül – Tırnak İşareti
- ◆ İki Nokta – Soru İşareti
- Ünlem – Kesme İşareti

Her grupta aynı kodlu kişilere aynı konu başlığı gelecek şekilde konu dağıtımı yapılmıştır. (A1,B1,C1 vb. aynı konu başlığında çalışacaktır.) Jigsaw I gruplarında aynı kodlu olan öğrencilerin bir araya gelmesiyle *Uzman Gruplar* (**Şema 2**) oluşturularak kendi konularına çalışacakları ve ardından kendi gruplarına dönecekleri söylenmiştir.

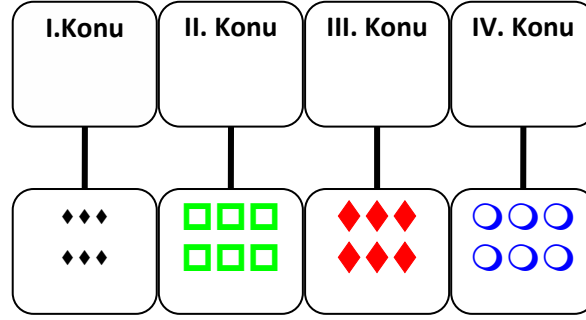
Şekil 1: Asıl grupların dağılımı



Asıl gruplar oluşturulup, aynı kodlu grup üyeleri bir araya getirilip (uzman grupları oluşturulup) ön test yapılarak süreç başlatılmıştır. Deney grubunda ilk hafta asıl gruplar, konuya nasıl hazırlanacaklarını grup tartışması ile belirlemiş ve ikinci hafta öğretim materyalleri noktalama işaretleri konusunun belirlenen alt başlıklarına

göre araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan noktalama işaretleri materyalleri, konuları örneklendiren metinler içermektedir. Üçüncü hafta aynı kodlu kişiler (A1,B1,C1 vb.) *Uzman Gruplarda* birleştirilmiştir.

şekil 2: Uzman grupların konulara göre dağılımı



şekil 3: Konu alt başlıklarına göre uzman grupların oluşturulmasının şematik gösterimi

UZMAN GRUBU - 1	UZMAN GRUBU - 2	UZMAN GRUBU - 3	UZMAN GRUBU - 4
A-1	A-2	A-3	A-4
Nokta Konuşma Çizgisi	Virgöl Tırnak İşareti	İki Nokta Soru İşareti	Ünlem Kesme İşareti
B-1	B-2	B-3	B-4
Nokta Konuşma Çizgisi	Virgöl Tırnak İşareti	İki Nokta Soru İşareti	Ünlem Kesme İşareti
C-1	C-2	C-3	C-4
Nokta Konuşma Çizgisi	Virgöl Tırnak İşareti	İki Nokta Soru İşareti	Ünlem Kesme İşareti
D-1	D-2	D-3	D-4
Nokta Konuşma Çizgisi	Virgöl Tırnak İşareti	İki Nokta Soru İşareti	Ünlem Kesme İşareti

E-1	E-2	E-3	E-4
Nokta Konuşma Çizgisi	Virgül Tırnak İşareti	İki Nokta Soru İşareti	Ünlem Kesme İşareti
F-1	F-2	F-3	F-4
Nokta Konuşma Çizgisi	Virgül Tırnak İşareti	İki Nokta Soru İşareti	Ünlem Kesme İşareti

Dördüncü hafta; uzman grup üyeleri çalıştıkları konunun uzmanı olarak asıl gruplara döndürülmüş, uzmanlaştıkları konuları kendi grup üyelerine öğretmişlerdir. Noktalama İşaretleri konusunun belirlenen alt başlığı her gruptan rastgele seçilen bir kişi görevlendirilerek tüm gruplara sözlü olarak sunulmuştur. Bu uygulamaların ardından NİBT deney son test olarak uygulanmıştır.

Kontrol Grubuna Yönelik İşlemler

Kontrol grubuna noktalama işaretleri konusu, geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemi ile araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemiyle işlenecek konulara ait günlük planlar araştırmacı tarafından öğrencilerin kazanması gereken davranışları kapsayacak şekilde geliştirilmiştir. Teorik derslerde araştırmacı o günkü konu ile ilgili bilgileri düz anlatım şeklinde vermiş ve becerilerle ilgili önemli noktaları anlatmıştır. Teorik derslerin bitiminde araştırmacı dönütler almış ve eksik olan kısımları tekrar anlatmıştır. NİBT, kontrol grubuna uygulamanın ilk haftasında ön test ve dördüncü haftasında son test olarak uygulanmıştır.

Uygulama haftada 4 ders saatini kapsayacak şekilde dört hafta süreyle her iki grupta da araştırmacı tarafından yapılmıştır. Uygulama sonrasında deney (Jigsaw-I) ve kontrol (Geleneksel Öğretmen Merkezli Öğretim) gruplarına NİBT son test olarak uygulanarak noktalama işaretleri konusuna ait belirlenen alt konu başlıklarına yönelik başarıları ve JGÖ ile Jigsaw I tekniği hakkındaki deney grubundaki öğrencilerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön ve son test verileri SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

2.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet, karne notu, anne-baba eğitim durumu vb. açılardan özelliklerini belirlemek ve heterojen gruplar oluşturmak amacıyla hazırlanmış olan form, uygulama öncesinde tüm çalışma grubuna sunulmuştur. Çalışma grubu özelliklerini belirleyerek deney sürecini başlatmanın, süreci olumlu yönde etkileyeceği gerçeğinden hareketle bu form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Noktalama İşaretleri Başarı Testi (NİBT)

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının noktalama işaretleri konusuna yönelik başarılarını belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan Noktalama İşaretleri Başarı Testi (NİBT) kullanılmıştır. NİBT, araştırmacı tarafından DPY^{*}'de geçmiş yıllarda 5. sınıflara yönelik konu ile ilgili çıkmış sorulardan oluşturulmuştur. Başarı testi oluşturulurken başlangıçta 40 soru belirlenmiş, 40 soruluk test kapsam geçerliliğini belirlemek için 4 Türkçe Eğitimi akademisyeni ile 10 Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş, ardından 7 sorunun çıkartılmasına karar verilmiştir. Başarı testi için DPY'den seçilmiş soruların daha önce MEB tarafından hazırlanması ve uygulanmasına yönelik gerekli güvenilirlik analizlerinin yapıldığı varsayılarak soruların tekrar güvenilirlik düzeylerine bakılmamıştır. NİBT, toplam 33 soru olarak uygulama öncesinde örneklemdaki öğrencilere ön test ve uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanmıştır.

Jigsaw Görüş Ölçeği

Deney grubundaki öğrencilerin Jigsaw I tekniğine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Şimşek (2007: 88)'in geliştirmiş olduğu görüş ölçeği kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipte hazırlanmış Jigsaw I tekniğinin uygulanmasına yönelik 14 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin eklemek istedikleri olumlu ve olumsuz görmüşler için bir de açık uçlu soru yöneltilmiştir. Ölçekte her bir madde “5-

* Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı.

Çok Fazla Etkilidir, 4- Biraz Fazla Etkilidir, 3- Eşit Düzeyde Etkilidir, 2- Az Etkilidir ve 1- Hiç Etkili Değildir.” şeklinde düzenlenmiştir.

2.6. VERİLERİN ANALİZİNDE KULLANILAN İSTATİSTİKLER

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS for Windows 15.00 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir.

(NİBT) Başarı testinden elde edilen verilerin analizinde 2 farklı istatistiksel teknik kullanılmıştır.

1. Bağlantılı örneklemeler için Mann-Whitney U testi
2. Bağlantısız örneklemeler için Wilcoxon İşaretli Sıralar (z) testi

(JGÖ)Görüş ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde(%) ve madde ortalama değerleri (X) kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini incelemek amacıyla, yapılan istatistik analizler sonucunda verilerden elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

3.1. BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Noktalama işaretleri konularının öğretiminde, Jigsaw I tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin noktalama işaretleri konularına yönelik başarıları arasında deney öncesi ve sonrası anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 3. 1.)³.

Tablo 3.1. incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi noktalama işaretleri ön test başarıları arasındaki farkla ilgili U değeri 260,00 olup $p > 0,05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin deney öncesi noktalama işaretleri ön test başarıları arasında fark olmadığını göstermektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin noktalama işaretleri ön test başarıları aritmetik ortalaması 24,67 olup deney grubundaki öğrencilerin noktalama işaretleri ön test başarıları aritmetik

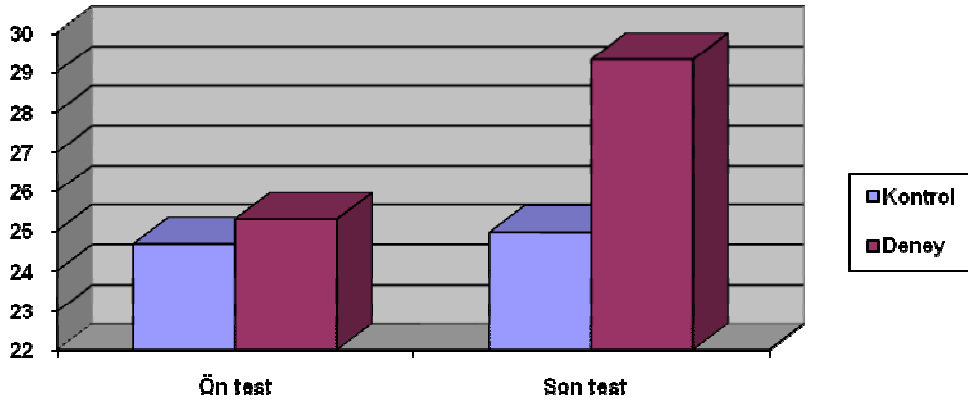
³ Tablo 3.1.: Deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası noktalama işaretleri başarıları ile ilgili bulgular

	Gruplar	n	Aritmetik ortalama	Standart sapma	U	p
Ön test	Kontrol	24	24,67	6,11	260,00	,562
	Deney	24	25,29	6,24		
Son test	Kontrol	24	24,96	6,50	154,500	,006
	Deney	24	29,33	2,87		

ortalaması 25, 29'dur. Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi noktalama işaretleri ön test başarıları arasında fark olmadığı yani benzer olduğu söylenebilir (Grafik 3.1).

Bunlara ek olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney sonrası son test başarıları arasındaki farkla ilgili U değeri 154, 500 olup $p < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin deney sonrası noktalama işaretleri son test başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin noktalama işaretleri son test başarıları aritmetik ortalaması 24,96 iken deney grubundaki öğrencilerin noktalama işaretleri son test başarıları aritmetik ortalaması 29,33'tür. Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney sonrası noktalama işaretleri son test başarıları arasında Jigsaw I tekniğinin uygulandığı deney grubu lehine fark olduğu söylenebilir (Grafik 3.1.).

Grafik 3.1: Deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası noktalama işaretleri başarıları



Grafik 3.1'de de görüldüğü gibi Jigsaw I tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun noktalama işaretlerine yönelik ön test başarıları birbirine yakın iken, son test başarıları arasında Jigsaw I tekniği lehine anlamlı bir farklılık gözlenmektedir.

Deney grubu ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin noktalama işaretleri konusuna yönelik başarıları ile ilgili bulgular

Noktalama işaretlerinin öğretiminde, Jigsaw I tekniği uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemi uygulanan kontrol grubundaki

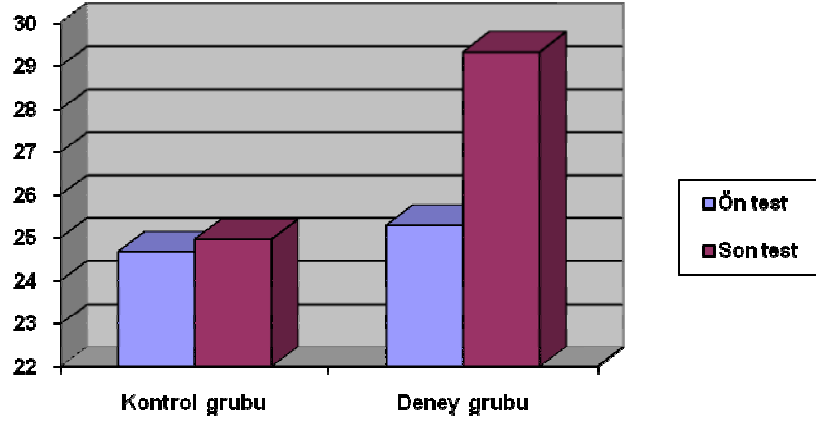
öğrenciler arasında noktalama işaretleri başarıları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon İşaretli Sıra Farkı testi uygulanmıştır (Tablo 3.2)⁴.

Tablo 3. 2. incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test noktalama işaretleri konusu başarıları arasındaki farkla ilgili z değeri 1,310 olup $p>0,05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu geleneksel öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test noktalama işaretleri başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Tablodan kontrol grubundaki öğrencilerin noktalama işaretleri ön test başarıları aritmetik ortalamasının 24,67 olup geleneksel öğretim yöntemi sonrası noktalama işaretleri son test başarıları aritmetik ortalamasının 24,96 olduğu görülmektedir (Grafik 3. 2). Bunlara ek olarak deney grubundaki öğrencilerin deney öncesi ön test ve deney sonrası son test noktalama işaretleri başarıları arasındaki farkla ilgili z değeri 4,311 olup $p<0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, Jigsaw I öğretim yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin öğretim yöntemi öncesi ön test ve Jigsaw I öğretim yöntemi sonrası son test noktalama işaretleri başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Tablodan deney grubundaki öğrencilerin noktalama işaretleri ön test başarıları aritmetik ortalamasının 25,29 olup Jigsaw I öğretim yöntemi sonrası noktalama işaretleri son test başarıları aritmetik ortalamasının 29,33 olduğu görülmektedir (Grafik 3.2).

⁴ Tablo 3.2.: Deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin noktalama işaretleri başarıları ile ilgili bulgular

		n	Aritmetik ortalama	Standart sapma	z	p
Kontrol	Ön test	24	24,67	6,11	1,310	,190
	Son test	24	24,96	6,50		
Deney	Ön test	24	25,29	6,24	4,311	,000
	Son test	24	29,33	2,87		

Grafik 3. 2: Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test noktalama işaretleri başarıları



Sonuçlardan hareketle, Jigsaw I öğretim tekniğinin öğrencilerin noktalama işaretlerinin öğretiminde geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu söylenebilir (Grafik 3.2).

3.2. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Jigsaw I tekniğine yönelik deney grubundaki öğrencilerin görüşleri JGÖ ile toplanmış, öğrencilerin her madde için belirttikleri görüş frekansları aşağıdaki verilmiştir (Tablo 3.3.).

Tablo 3.3.: Deney grubundaki öğrencilerin Jigsaw I tekniğine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular

	X	Çok Fazla Etkilidir		Biraz Fazla Etkilidir		Eşit Düzeyde Etkilidir		Az Etkilidir		Hiç Etkili değildir	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 Jigsaw tekniği genel akademik başarı üzerinde	4,38	15	62,5	5	20,8	2	8,3	2	8,3	0	0
2 Jigsaw tekniği yüksek düzeyde düşünme becerisi geliştirmede	4,46	14	58,3	9	37,5	0	0	0	0	1	4,2
3 Jigsaw tekniği çalışma konusuna karşı ilgili olmada	4,04	7	29,2	12	50	4	16	1	4	0	0
4 Jigsaw tekniği derse devamı sağlama açısından	4,38	15	62,5	5	20,8	2	8,3	2	8,3	0	0
5 Jigsaw tekniği öğretmen ile iletişimin sıklığı ve kalitesi üzerine	4,33	11	45,8	11	45,8	1	4,2	1	4,2	0	0
6 Jigsaw tekniği derse verilen dikkat süresi bakımından	4,25	17	70,8	1	4,2	3	12,5	1	4,2	2	8,3
7 Jigsaw tekniği çalışma konusundaki bilgilerimi teşhis etme yeteneğim üzerine	3,83	3	12,5	17	70,8	1	4,2	3	12,5	0	0
8 Jigsaw tekniği sınıf ve grup arkadaşlarım ile iletişimin sıklığına ve kalitesine	4,42	15	62,5	6	25	2	8,3	0	0	1	4,2
9 Jigsaw tekniği bir kavramın tamamen anlaşılabilmesi için gereken zamanı sağlama açısından	4,54	17	70,8	5	20,8	0	0	2	8,3	0	0
10 Jigsaw tekniği genel sınıf atmosferinin kalitesi bakımından	4,08	10	41,7	9	37,5	3	12,5	1	4,3	1	4,3
11 Jigsaw tekniği öğretmen ile demokratik ve dostça ilişki kurabilme üzerine	4,20	8	33,3	7	29,2	1	4,2	6	25	2	8,3
12 Jigsaw tekniği konuların derinlemesine anlaşılması bakımından	4,21	15	62,5	3	12,5	3	12,5	2	8,3	1	4,2
13 Jigsaw tekniği derslerde kendini ifade edebilme yeteneği üzerine	4,04	8	33,3	13	54,2	0	0	2	8,3	1	4,2

14	Jigsaw tekniği derse ön hazırlık yapmayı sağlama açısından	4,13	13	54,2	6	25	2	8,3	1	4,2	2	8,3
	Toplam	4,24										

Deney grubundaki öğrencilerin Jigsaw I tekniğine yönelik sahip oldukları görüşleri maddeler halinde değerlendirildiğinde;

1) Jigsaw I tekniğinin genel akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik -deney grubundaki öğrencilerin- % 62, 5'i Çok Fazla Etkili, % 20,8'i Biraz Fazla Etkili, % 8,3'ü Eşit Düzeyde Etkili, % 8,3'ü Az Etkili olduğu;

2) Jigsaw I tekniğinin düşünme becerisini geliştirmedeki etkisine yönelik -deney grubundaki öğrencilerin- % 58,3'ü Çok Fazla Etkili, % 37,5'i Biraz Fazla Etkili olduğu ve % 4,2'si Hiç Etkili olmadığı;

3) Jigsaw I tekniğinin çalışma konusuna karşı ilgili olmadaki etkisine yönelik -deney grubundaki öğrencilerin- % 29,2'si Çok Fazla Etkili, % 50'si Biraz Fazla Etkili, % 16'sı Eşit Düzeyde Etkili, % 4'ü Az Etkili olduğu;

4) Jigsaw I tekniğinin derse devamı sağlama açısından etkisine yönelik -deney grubundaki öğrencilerin- % 62,5'i Çok Fazla Etkili, % 20,8'i Biraz Fazla Etkili, % 8,3'ü Eşit Düzeyde Etkili, % 8,3'ü Az Etkili olduğu;

5) Jigsaw I tekniğinin öğretmen ile iletişimin sıklığı ve kalitesi üzerindeki etkisine yönelik -deney grubundaki öğrencilerin- % 45,8'i Çok Fazla Etkili, % 45,8'i Biraz Fazla Etkili, % 4,2'si Eşit Düzeyde Etkili, % 4,2'si Az Etkili olduğu;

6) Jigsaw I tekniğinin derse verilen dikkat süresi bakımından etkisine yönelik -deney grubundaki öğrencilerin- % 70,8'i Çok Fazla Etkili, % 4,2'si Biraz Fazla Etkili, % 12,5'i Eşit Düzeyde Etkili, % 4,2'si Az Etkili olduğu ve % 8,3'ü Hiç Etkili olmadığı;

7) Jigsaw I tekniğinin öğrencilerin çalışma konusundaki bilgilerini teşhis etme yetenekleri üzerindeki etkisine yönelik -deney grubundaki öğrencilerin- % 12,5'i Çok Fazla Etkili, % 70,8'i Biraz Fazla Etkili, % 4,2'si Eşit Düzeyde Etkili, % 12,5'si Az Etkili olduğu;

8) Jigsaw I tekniğinin öğrencilerin sınıf ve grup arkadaşları ile iletişiminin sıklığına ve kalitesine olan etkisine yönelik -deney grubundaki öğrencilerin- % 62,5'i

Çok Fazla Etkili, % 25'i Biraz Fazla Etkili, % 8,3'ü Eşit Düzeyde Etkili olduğu ve % 4,2'si Hiç Etkili olmadığı;

9) Jigsaw I tekniğinin bir kavramın tamamen anlaşılabilmesi için gereken zamanı sağlamasına yönelik -deney grubundaki öğrencilerin- % 70,8'i Çok Fazla Etkili, % 20,8'i Biraz Fazla Etkili, % 8,3'ü Az Etkili olduğu,

10) Jigsaw I tekniğinin genel sınıf atmosferinin kalitesi bakımından etkisine yönelik -deney grubundaki öğrencilerin- % 41,7'si Çok Fazla Etkili, % 37, 5'i Biraz Fazla Etkili, % 12,5'i Eşit Düzeyde Etkili, % 4,3'ü Az Etkili olduğu ve % 4,3'ü Hiç Etkili olmadığı;

11) Jigsaw I tekniğinin öğretmen ile demokratik ve dostça ilişki kurabilme üzerine etkisine yönelik -deney grubundaki öğrencilerin- % 33,3'ü Çok Fazla Etkili, % 29,2' si Biraz Fazla Etkili, % 4,2' si Eşit Düzeyde Etkili, % 25'i Az Etkili olduğu ve % 8,3'ü Hiç Etkili olmadığı;

12) Jigsaw I tekniğinin konuların derinlemesine anlaşılması bakımından etkisine yönelik -deney grubundaki öğrencilerin- % 62,5'i Çok Fazla Etkili, % 12,5' i Biraz Fazla Etkili, % 12, 5' i Eşit Düzeyde Etkili, % 8,3'ü Az Etkili olduğu ve % 4,2'si Hiç Etkili olmadığı;

13) Jigsaw I tekniğinin derslerde kendini ifade edebilme yeteneği üzerindeki etkisine yönelik -deney grubundaki öğrencilerin- % 33,3'ü Çok Fazla Etkili, % 54,2' si Biraz Fazla Etkili, % 8,3'ü Az Etkili olduğu ve % 4,2'si Hiç Etkili olmadığı;

14) Jigsaw I tekniğinin derse ön hazırlık yapmayı sağlama açısından etkisine yönelik -deney grubundaki öğrencilerin- % 54,2'si Çok Fazla Etkili, % 25' i Biraz Fazla Etkili, % 8,3'ü Eşit Düzeyde Etkili, % 4,2'si Az Etkili olduğu ve % 8,3'ü Hiç Etkili olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Deney grubundaki öğrencilerin Jigsaw I tekniğinin yüksek düzeyde etkili bir teknik olduğuna dair görüşe sahip oldukları ve genel olarak $X = 4,24$ oranında (Çok Fazla Etkili) görüş belirttikleri görülmektedir.

JGÖ ile birlikte öğrencilere yöneltilen açık uçlu soruya öğrenciler,

Öğrenciler, Jigsaw I tekniğinin gruplar halinde zevkli bir öğretim imkânı vermesi, iletişim kurmayı kolaylaştırması, konuyu etkileşim içerisinde öğretmesi, grup

içinde ve gruplar arasında yardımlaşarak problemlere çözüm üretilmesi ve öğrencileri kendine güven konusunda desteklemesi gibi açılardan etkili olduğu yönünde olumlu görüşlerini aktarmışlardır.

Ayrıca deney grubundaki öğrencilerden çok küçük bir kısmı (2 öğrenci) Jigsaw I tekniği yerine derslerin öğretmen tarafından anlatılmasının daha iyi olacağı yönünde olumsuz görüş belirtmişlerdir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, işbirlikli öğrenmeye dayalı öğretim tekniklerinden Jigsaw I ile geleneksel öğretmen merkezli öğretim yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretimindeki akademik başarıları üzerine etkisini ve Jigsaw I tekniğine yönelik öğrenci görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Uygulama öncesi yapılan ön test sonucunda deney grubunun $X=25,29$, kontrol grubunun $X= 24,67$ oranında birbirine yakın düzeyde başarı sergilediği, uygulama sonrası yapılan son testte ise deney grubunun $X=29,33$, kontrol grubunun $X=24,96$ oranında başarı sergilediği belirlenmiştir. Uygulama süreci sonunda, Jigsaw I tekniğinin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretimi konusunda geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın diğer alt problemi, öğrencilerin Jigsaw I tekniğine yönelik öğrencilerin görüşleri ile ilgili bulgulardan deney grubundaki öğrencilerin bu tekniği beğendikleri, derslerin Jigsaw I grupları halinde işlenmesinin olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin genel olarak Jigsaw I tekniğine yönelik yüksek düzeyde ($X=4,24$) olumlu görüşe sahip olduğu belirlenmiştir.

Deney sürecinde yapılan ölçümlerden elde edilen bulgulardan hareketle, Jigsaw I tekniğinin noktalama işaretlerinin ve genel olarak da yazılı anlatım konularının öğretiminde uygulamalı ve işbirlikli bir öğretim olanağı sunması nedeniyle hem öğrenci başarısı üzerinde hem de öğrencilerin bu tekniğe yönelik görüşlerin üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

İşbirlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw I' in akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlayan çalışmamızla literatürde yapılmış bazı çalışmaların ulaştığı sonuçlar benzerlik göstermektedir. Gümüş'ün (2006) işbirliğine dayalı öğrenme ile geleneksel öğrenme yaklaşımlarının ilköğretim Türkçe derslerindeki - 4. sınıf "Gezegenimiz" ünitesi- akademik başarıya etkisinin olup olmadığının belirlenmesi üzerine yapılan araştırmasında işbirlikli öğrenme lehine sonuçlara ulaşılmıştır.

Aktaş (2006), 8.sınıf öğrencilerine yönelik olarak yaptığı araştırmada Türkçe derslerinde, kubaşık adı altında işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin akademik

başarıları ve sosyal becerileri üzerindeki etkisini sınınamıştır. Sonuçta Türkçe dersinde kubaşık öğrenme yönteminin öğrencilerin hem akademik başarıları hem de sosyal becerileri üzerinde geleneksel öğrenme yöntemlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Ayrıca, Açıköz (1990)'ün işbirlikli öğrenme metotlarından birlikte sorulmuş birlikte öğrenim tekniği ve geleneksel öğretimin, başarı, hatırd tutma ve duyuşsal özellikler üzerindeki etkilerini saptamak amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, BSBÖ tekniğinin başarı düzeyi, duyuşsal özellikler ve hatırd tutma düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır. Bilen (1995)'in, yaptığı araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin müzik bilgilerinin öğrenilmesi, güzel şarkı söyleyebilme ve müziksel işitme becerilerinin gelişmesi, müziğe ilişkin tutumlar ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerini araştırdığı örneklemini ilköğretim 4. sınıfların oluşturduğu araştırmada işbirlikli öğrenmenin başarı ve tutum üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Erçelebi (1995) tarafından geleneksel öğretim yöntemiyle işbirlikli öğrenme yöntemlerinin akademik başarı, hatırd tutma üzerindeki etkilerini inceleyen bir deneysel modeldeki araştırmanın sonucunda, deney grubundaki denekler başarı ve hatırd tutma testinde, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki deneklerden daha başarılı olmuştur. Kocabaş (1995)'in işbirlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw I, Birlikte Öğrenme ve Geleneksel Öğretim yönteminin blok flüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini inceleyen deneysel araştırmada 2 deney, 2 kontrol grubu kullanılmıştır. Araştırma sonunda geleneksel öğrenme tekniklerine göre Jigsaw I ve Birlikte Öğrenme tekniğinin anlamlı ve olumlu yönde etkisi olduğu saptanmıştır. Akın (1996)'ın geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yöntemlerinin fen bilgisi öğretimi üzerindeki etkileri üzerine yaptığı araştırmasının sonucunda ise, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler başarı testinde geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Avşar ve Alkış (2007) tarafından ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerine sosyal bilgiler dersinde yapılan araştırmada Jigsaw I Tekniği'nin öğrenci akademik başarısı üzerine etkisi incelenmiştir. Uygulama sonucunda deney grubu ile kontrol grubu akademik başarı son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, Jigsaw I ve diğer Jigsaw tekniklerinin ayrıca işbirlikli öğrenme tekniklerinin noktalama işaretlerinin ve temel dil becerilerinin öğretiminde faydalı olacağı öngörülebilir.

ÖNERİLER

- Jigsaw I ve diğer Jigsaw teknikleri okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi öğretiminde kullanılabilir.
- Jigsaw tekniklerinin ilkokuma-yazma öğretiminde kullanımına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Dil öğretiminde Jigsaw tekniklerinin kullanım ilkelerini belirleyecek kuramsal çalışmalar yapılabilir.
- İşbirlikli öğrenme yönteminin Türkçe öğretiminde sağlayacağı yararları belirlemek için öğretmenler, öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin görüşleri alınabilir.
- Jigsaw tekniklerinin ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kullanımına yönelik öğrenci tutumları veya görüşleri araştırılabilir.
- İlköğretim 1-8 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımlarının öğretiminde Jigsaw ve işbirlikli öğrenme tekniklerinin faydalı yanlarını ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir.
- Jigsaw teknikleri ile diğer öğretim tekniklerinin temel dil becerilerinin öğretiminde akademik başarı ve derse karşı tutum üzerine etkilerini belirlemek için karşılaştırmalar deneysel çalışmalar yapılabilir.
- İşbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili olarak Türkçe öğretimine yönelik Türkiye’de yapılmış olan deneysel ve kuramsal çalışmaları tanıtıcı çalışmalar yapılabilir.
- İşbirlikli öğrenme yöntemi ve tekniklerinin kullanımına yönelik teorik ve uygulamalı çalışmalara Eğitim Fakültelerinde yer verilmelidir.

Belirttiğimiz önerilerin yanı sıra birçok açıdan işbirlikli öğrenme tekniklerinin Türkçe öğretimine olan katkısını araştırarak çalışmalar yapılabilir. Belirttiğimiz öneriler, alana ilgili duyan araştırmacılara yol gösterebilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (1990). “İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, hatırd tutma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri.” *Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi. I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri* (25-28 Eylül 1990). Ankara: MEB Yay. ss.187-201.

_____ (1992). *İşbirlikçi öğrenme kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.

_____ (2002) *Aktif öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınevi

_____ (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (4. Basım) İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

_____ (2006) *Aktif öğrenme*, İzmir: Biliş Yayınları.

Ağca, H.(2006). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akın, N. S 1996). “Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretimi üzerindeki etkileri.” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Akpınar, S. (1999) “İş ve teknik eğitim dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin etkililiği” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Aksan, D., (1975). “Ana Dili”, *Türk Dili Dergisi*, Haziran, 285, 423-434.

Aktaş, E., (2006). “Kubaşık öğrenme yönteminin 8. sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları.” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Altıparmak, M. ve Nakipoğlu, M. (2005). “Lise biyoloji laboratuvarlarında işbirlikli öğrenme yönteminin tutum ve başarıya etkisi.” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1),105-123.

Aronson, A. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.

Artut, P. ve Tarm, K. (2002). “Kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin matematik öğretimi dersine ilişkin

akademik başarılarına etkisi.”, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ.

Avşar, Z. ve Alkış S. (2007). “İşbirlikli öğrenme yöntemi Jigsaw I tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisi.”, *İlköğretim-Online E-Dergi*, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say2/v6s2m14.pdf> , (Erişim Tarihi: 06.06.2009).

Ayna, C. (2009). “*Fen ve teknoloji dersinde Birleştirme II (Jigsaw II) yönteminin kullanılmasının ve sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin akademik başarı, fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeylerine etkisi.*” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağ.

Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ballantine, J. ve Larres, P. M. (2007). “Cooperative learning: a pedagogy to improve students' generic skills?” *Education Training*, 49 (2), 126–137.

Baykara, K. (2000). “İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ve denetim odakları üzerine bir çalışma.” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 201-210.

Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bilen, S. (1995). “İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri.” (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Box, J.A. ve Little, D.C. (2003). “Cooperative small-group instruction combined with advanced organizers and their relationship to self-concept and social studies achievement of elementary school students.”, *Journal of Instructional Psychology*, December.

Bowen, C. W. (2000). “A quantitative literature review of cooperative learning effects on high school and college chemistry achievement.” *Journal of Chemical Education*, 77 (2), 116–119.

Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotlar*, Konya: Öz Eğitim Yayınları.

Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*; 64 (1), 1-35.

Christison, M.A. (1990). “Cooperative learning in the efl classroom”, *English Teaching Forum* 28 (4), 6-9.

Demirel, Ö. (1999). Türkçe öğretimi, İstanbul: MEB Yay.

_____ (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme, öğretme sanatı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

_____ (2006). *Öğretme Sanatı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ding, M., Li, X., Piccolo, D. ve Kulm, G., (2007). Teacher interventions in cooperative learning mathematics classes. *The Journal of Educational Research*, 100, 162-175.

Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U., (2005). “İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Üzerine Derleme: I. İşbirlikli öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar.” *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83

Doymuş, K. ve Şimşek Ü. (2007); “Kimyasal bağların öğretilmesinde Jigsaw tekniğinin etkisi ve bu teknik hakkında öğrenci görüşleri”, *Milli Eğitim Dergisi*, 173 (1), 231-243.

Dörnyei, Z. ve Ehrman, M.E. (1998). *Interpersonal Dynamics in Second Language Education*. California: Sage Publications.

Eilks, I. (2005). “Experiences and reflections about teaching atomic structure in a jigsaw classroom in lower secondary school chemistry lessons.” *Journal of Chemical Education*, 82 (2), 313–319.

Erçelebi, E. (1995). “Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin matematik öğretimi üzerindeki etkileri.”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Ergin, S. (2009). “İlköğretim 8. sınıflarda noktalama işaretlerini kullanma becerisi.”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gillies, R. M. (2006). “Teachers’ and students’ verbal behaviors during cooperative and small-group learning.” *British Journal of Educational Psychology*, 76 (2), 271–287.

Gömleksiz, M. (1995). “Kubaşık Öğrenme Teknikleri.” *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(12), 42-56. Adana.

Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007) “İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları ve derse karşı ilgileri üzerine etkisi.” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49,7-30.

Güneş, F. (2009). “Dünya Dillerindeki Gelişmeler ve Türkçemizin Durumu”, *Yeni Ses*, Osmaniye.

Hazne, M., ve Berger, R. (2007) “Cooperative learning. motivational effects and student characteristics: an experimental study comparing cooperative learning and direct instruction twelweth grade physics classes.”, *Learning and Instruction*, Vol. 17, pp. 29-41.

Hennessy, D., ve Evans, R. (2006). Small-group learning in the community college classroom. *The Community College Enterprise*, 12 (1), 93–109.

Holliday, Dwight (2002). *Jigsaw IV: Using Student Teacher concerns To Improve Jigsaw III*. ERIC’den (www.eric.ed.gov) 22. 06. 2009 tarihinde erişilmiştir.

Jacobs, G. ve Hall, S. (1994). Implementing Cooperative Learning. *Forum*, 32 (4), 2-5.

Jacobs, G. M. (2006). Combining cooperative learning with reading aloud by teachers. <http://www.georgejacobs.net/Articles/CL_and_Reading_Aloud.htm> (Erişim Tarihi: 20/05/2006).

Johnson, D.W., ve Johnson, R.T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Johnson, D.W., Johnson R. T. ve Holubec E.J. (1994). “*The New circles of learning: cooperation in the classroom and school*”, Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson D.W., Johnson R. T. ve Stanne M.B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. <<http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html>> (Erişim Tarihi: 23/07/2008).

_____ (2000). Cooperative learning methods: a meta-analysis. <<http://www.co-operation.org/pages/clmethods.html>> (Erişim Tarihi: 18/09/2008)

Kagan, S. ve Kagan, M., (1998). *Multiple Intelligences: The Complete MI Book*. San Clemente: Kagan Publishing.

Kagan, S. (1992). Cooperative learning. Paseo Espada: Resources for Teachers, Inc.

_____ (1989). “The structural approach to cooperative learning.” *Educational Leadership*, December.

Kalfa, M.(2000). “*Noktalama işaretlerinin Türkçe Öğretimindeki yeri ve önemi*” (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karadüz, A. (2007). Dil bilgisi öğretimi, *İlköğretimlerde Türkçe Öğretimi* (Ed. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol). Ankara: PegemA Yay

Karaoğlu, L. B. (1998), “*Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikçi öğrenmenin öğrenci başarısı, hatırd tutma ve sınıf yönetimi üzerindeki etkileri.*”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kasap, H. (1996), “*İşbirlikçi öğrenme, fen başarısı, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikçi öğrenme gruplarındaki etkileşim.*”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Katzenbach, J. ve Smith, D., (1993). *The wisdom of teams*. Cambridge, Mass: Harvard Business School Press.

Kocabaş, A. (1995). “İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri.”, (Yayımlanmış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Koç, Y., (2009). “Termo-kimya ve kimyasal kinetik konularının öğretilmesinde uygulanan Jigsaw ve grup araştırması tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi.”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Levine, E. (2001). “Reading your way to scientific literacy.” *Journal of College Science Teaching*, 31(2), 122–125.

Lin, E. (2006). “Learning in the science classroom.” *The Science Teacher*, 73(5), 35–39.

Lindblad, A. H. (1994). “You can avoid the traps of cooperative learning.” *The Clearing House* 67,5.

Lowe, J.P., (2004). *The effects of cooperative group work and assesment on the attitudes of students towards science in New Zealand*. Curtin University of Technology, PhD.

Maden, S. (2010). “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Temel Dil Becerilerinin Kazanımına Etkisi.”, (Sevgi Teması Örneği) (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

MEB (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1- 5. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Mueller, M. M. (1995). “The educational implication of multiple intelligence groupings within a cooperative learning environmet.” Dissertation Abstracts International.

Onur, E. (2003).” İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin İlköğretim Okulları 7. Sınıf İngilizce Dersinde Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkilerinin

Karşılaştırılması.”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler, Elazığ.

Oral, B (2000), “Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, derse yönelik tutumlar ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri.”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (19) ,43-49.

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

Öz, F., (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap

Özer, Ö.(1999). *İşbirlikli Öğrenme ve Öğrencilerin Günülenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özkal, N. (2000). “*İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri.*”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Panitz, T. (1997). “Why More Teachers Do Not Use Cooperative Learning Techniques” *Cooperative Learning and College Teaching*, Vol. 7, No. 2.

_____ (1997). Why More Teachers Do Not Use Cooperative Learning Techniques, *Cooperative Learning and College Teaching*, Vol. 7, No. 2.

_____ (1997). Collaborative versus cooperative learning: comparing the two definitions helps understand the nature of interactive learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, V8, No. 2, Winter 1997.

_____ (2006). “*Getting started using collaborative learning techniques.*” <<http://home.capecod.net/~tpanitz/ebook/startingCL.html>> (Erişim Tarihi: 20/05/2006).

Pekaz, K., (2007). “*İlköğretim sekizinci sınıf yazılı anlatımlarındaki ses olayları, noktalama, imlâ hataları ve anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde ipucu ve*

geri bildirim teknikleri.”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci; yeni teori ve yaklaşımlar*, Ankara: Star Ofset Matbaası.

Sağır, M., (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil bilgisi Öğretimi*, Ankara: Nobel Yay.

Sallabaş. E. ve Temizkan, M. (2009). “İlköğretim öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru olarak kullanabilme düzeyleri ile ilgili bir araştırma.” *Kastamonu Eğitim Dergisi*,17(1),625-636.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.

_____ (1998). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Özsen Matbaası.

_____ (2001). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sever, S., (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

_____ (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*. 50 (2): 315-342.

_____ (1990). *Cooperative learning: theory, research and practise*. New Jersey: Prentice Hall.

_____ (1991). Cooperative learning and group contingencies. *Journal of Behavioral Education*, 1(1).

_____ (1994). Using student team learning. *Professional Library National Education Association*, Washington, D.C., U.S.A.

_____ (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

_____ (1999). Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into Practice*, 38 (2),74.(www.co-operation.org/pages/cl.html Erişim Tarihi: 06.03.2010).

Stahl, R. (Ed). (1994). *Cooperative learning in social studies: A handbook for teachers*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.

Sönmez, S., (2005). “İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, birleştirme tekniği ile bilgisayar okur-yazarlığı öğretiminin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi.”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Şimşek, Ü. (2007). “Çözeltiler ve kimyasal denge konularında uygulanan Jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi.”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Şimşek, Ü., Doymuş, K., ve Şimşek, U., (2008). “İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Üzerine Derleme: II. İşbirlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanması.” *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 123-142.

TDK (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi, 2005.

Tekışık, H. H. (1994). *İlköğretim – Türkçe Öğretimi ve 2. ve 3. Sınıf Ders Kitabı*, Ankara.

Timur, S., (2006). “İlköğretim 7. sınıf fen bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi.”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Tonbul, C. (2001). “İşbirlikli öğrenmenin İngilizce dersine ilişkin doyum başarı ile hatırdada tutma üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme uygulamalarıyla ilgili öğrenci görüşleri.”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Toparlı , R., (2000). *Türk Dili ve Kompozisyon*. Sivas: Dilek Ofset.

Ulmer, J. D. ve Cramer, M: C., (2005). “Why are those kids groups?”, *The Agricultural Education Magazine*; May/Jun, 77/6.

Vaughan, W. (2002). Effects of cooperative learning on achievement and attitude among students of color, *Journal Of Educational Research*, 95 (6), 359-64.

Watson, S.B. (1992). "The essential elements of cooperative learning". *The American Biology Teacher. Dissertation Abstract International*, 54 (2), 84-86.

Williams, R.L., Carroll, E. ve Hautau, B., (2005). Individual accountability in cooperative learning groups at the college level: Differential effects on high, average and low exam performers. *Journal of Behavioral Education*, 14 (3), 167–188.

Woolfolk, E. A. (1993). *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

Yıldırım, C. (1997). *Bilimsel Düşünme Yöntemi*, Birinci basım, Ankara: Bilgi Yayınevi.

Yıldız, V. (1998). “İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okul öncesi çocukların temel matematik başarıları üzerindeki etkileri ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşleri.”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yılmaz H. ve Sünbül A. M.,(2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, Konya: Çizgi Kitabevi,

(www.questica.com). Erişim tarihi: 20.07.2009

(www.geocities/ualtunay.geo/dersler/tarih/ioteknik1.html) Erişim Tarihi: 03.11.2009.

EKLER**Noktalama İşaretleri Başarı Testi**

- 1. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin sonuna soru işareti (?) konulmalıdır?**
- A) Ne kadar parası olduğunu söylemedi
- B) Ne yöne doğru gittiklerini soruyordu
- C) Ne kadar güzel bir arabası var
- D) Ne zaman sana kötü davrandık
- 2. Aşağıdaki cümledeki virgül kaldırılırsa cümlenin anlamı değişir?**
- A) Geç kalınca, sizi aramaktan vazgeçti.
- B) Çocuklar, koşarak gözden kayboldular.
- C) Genç, doktorla görüşmeye gitti.
- D) Bir varmış, bir yokmuş.
- 3. Hangi cümlede kesme (') işareti yanlış kullanılmıştır?**
- A) Kuşluk vakti, Yahyasaray Barajı'na doğru yola çıkıldı.
- B) Otobüsümüz, Kızılırmak'ı hızla geçti, gitti...
- C) Türkçe kitabından Ömer Seyfetti'ni okuyordu.
- D) Cumhurbaşkanımız Sayın Kenan Evren'in konuşmasını dinledik.

4. “Dallar, boynunu bükmüş, kederliyiz der gibi” cümlesinde bulunan kelimelerden hangisi tırnak içine yazılmalıdır?”

- A) der gibi
- B) kederliyiz
- C) boynunu bükmüş
- D) dallar

“Bir şey dikkatimi çekti () Nerede çift sürülüyorsa ()
orada öküzlerin ardından birkaç tane de leylek gidiyor ()”

5. Parçada parantezlerin bulunduğu yerlere hangi seçenekteki noktalama işaretleri konulmalıdır?

- A) (.) (,) (!)
- B) (:) (,) (.)
- C) (!) (;) (...)
- D) (;) (,) (.)

6. İhtiyar kaptan Kara Memiş, gelen askerlere ()

- Ben Türküm () oğullar () ben Türk'üm ()

cümlesinde, sırasıyla () içine hangi noktalama işaretleri konmalıdır?

- A) İki nokta - virgül - virgül – ünlem
- B) Ünlem – virgül – iki nokta – virgül
- C) Virgül – virgül – ünlem – iki nokta
- D) Virgül – iki nokta – virgül – ünlem

Bilmediğim bir şehre gitmek istemem
Ben de aynı şekilde
Yeriniz rahat görünüyor
Pek sayılmaz.

7. Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki cümlelerde kullanılmalıdır?

- A) Tırnak işareti
- B) Parantez işareti
- C) Konuşma çizgisi
- D) Kesme işareti

8. Aşağıdakilerin hangisinde, parantezle (ayraçla) gösterilen yere virgül(,) konulmaz?

- A) Varsın uçsun () bugün değilse yarın,
- B) O senindir () mükedder olma sakın.
- C) Koşan elbet varır () düşen kalkar;
- D) Kara taştan su damla () damla akar.

9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, tırnak (" ") işaretinin kullanılışı yanlıştır?

- A) Bir gün "Altın Nine ölecek." sözü evi dolaştı.
- B) Gökbilim "Astronomi çağımızda" oldukça gelişmiştir.
- C) Atatürk: "Ya istiklal, ya ölüm!" diyerek millî mücadeleyi başlattı.
- D) Pastör, her bulaşıcı hastalığı doğuranın bir "virüs" olduğunu sezmiştir.

- 10. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin sonuna soru işareti konulmaz?**
- A) Annemi mi bekledin
- B) İyisi mi ben kendim gideyim
- C) Tarlaya tohum ekecek misin
- D) Okula ne zaman geleceksin
- 11. Nokta (.) aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru kullanılmıştır?**
- A) Okula ne zaman geleceksin.
- B) Bunca yıldır nerelerdesin.
- C) Kimin kazandığını söylemedi.
- D) Soruları cevaplayabildin mi.
- 12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kesme işareti (‘) yanlış kullanılmıştır?**
- A) Türkiye NATO’nun önemli bir üyesidir.
- B) Mehmet’ler, bu akşam bize gelecekler.
- C) Ömrün 45’inci yılı da geride kaldı.
- D) Boncuk’a, sobanın yanında yer ayırdılar.
- 13. Tırnak işaretinin (“-”) doğru olarak kullanıldığı cümle hangisidir?**
- A) Arabacı “Nereden geliyorsunuz diye “ sordu.
- B) Öğretmenler çocuklarımıza “Bilgi Çağının önemini anlatıyordu.”
- C) Annem “Sen bunu kaldıramazsın, vazgeç.” dedi.
- D) “Uzadı, bakıyorum, gideceğiz kelimeleri birer fiildir.”

14. Aşağıdaki cümlelerden hangisine soru işareti konulmaz?

- A) Bu binayı kaç günde boyayabilirsin
- B) Yarın yağmur yağacak mı
- C) Hava karardı mı çocuklar eve gelir
- D) Geziye çocukların hepsi mi katılacaklar

15. Noktalama işaretlerinin kullanışı ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Açıklama yapılacak sözden sonra “iki nokta” konur.
- B) Başkalarına ait sözler, yazıda “tırnak” içine ayrılır.
- C) Bütün isimlere gelen ekler “kesme işareti” ile ayrılır.
- D) Şaşma, beğenme bildiren kelimelerden sonra “ünlem işareti” konur.

16. “Bu insanlarda gerçekten takdire değer özellikler var () misafirperverlik () doğruluk () hoşgörülük () ” cümlesinde, parantezlerin bulunduğu yerlere konulması gereken noktalama işaretleri hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- A) (;) (,) (.) (!)
- B) (:) (,) (.) (...)
- C) (,) (.) (,) (.)
- D) (:) (,) (,) (...)

17. Aşağıda verilen şiirin hangi mısrasında, tırnak (" ") içine alınması gereken söz grubu vardır?

- A) Bayrağının gölgesinde yürüyorken ileri,
- B) Herkes bana diyecek: Ne Şanlı Türk askeri!
- C) Kimse beni tutamaz, dönmem sözümden geri,
- D) Anne, büyüdüğüm gün ben asker olacağım.

18. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin sonuna soru işareti (?) konulmalıdır?

- A) Babam kardeşimin hatasını affetti
- B) Ceviz ağacının altı güzel mi güzeldi
- C) Kızılay, felâkete uğrayanlara mı yardım etti
- D) Onun neden geldiğini öğrenemedi

Sultan Mahmut, bir çocuğa altın vermiş. Çocuk bu altını almamış. Niçin almadığını kendisine sorunca:
-Eve gidince annem, babam sen bunu çaldın derler demiş. Sultan Mahmut da:
-Bunu bana padişah verdi, dersin, deyince çocuk:
-O zaman hiç inanmazlar. Padişah verseydi bu kadar az vermezdi, derler, demiş.
Bu söz padişahın hoşuna gitmiş ve çocuğa bir kese altın vermiş.

19. Yukarıdaki parçada konuşma çizgileri kaç yere konmalıdır?

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

20. Aşağıdakilerin hangisinde virgül (,) kaldırılırsa cümlenin anlamı değişir?

- A) Küçük, satıcıyla çok konuştu.
- B) Ağaçlar, çiçek açmaya başladı.
- C) Evren, bilmediğimiz sırlarla doludur.
- D) Komşum, evinin önünü süpürdü.

21. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin sonuna diğerlerinden farklı bir noktalama işareti konulmalıdır?

- A) Beni görür görmez mi durdun
- B) Bu durum onu üzecektir, değil mi
- C) Böyle gelmeli bahar geldi mi
- D) Yemesine de mi dikkat etmiyor

22. Aşağıdaki altı çizili kelimelerin hangisinde, kesme işaretinin kullanılışı doğrudur?

- A) Bayrağımız'ın ortasında ay ve yıldız vardır.
- B) Türk'çemiz zengin ve güzel bir dildir.
- C) 23 Nisan 1988'de kutlama törenlerine katıldık.
- D) Ömer Seyfetti'nin hikâyelerini severim.

23. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde virgül kaldırılırsa, cümlenin anlamı değişir?

- A) İhtiyar, çobanla konuşmaya devam ediyordu.
- B) Çocuk, sevinçle dedesine koştu.
- C) Davetsiz gelen, döşeksiz oturur.
- D) Türk Dili, dillerin en zenginlerindedir.

24. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin sonuna nokta konması gerekir?

- A) İstanbul'a kar mı yağdı
- B) Konuyu hiç anlamaz olur muyum
- C) Hangi kitaba baksak acaba
- D) Bakan bu gün mü gelecekti

25. Tırnak işareti (" "), hangi cümlede doğru kullanılmıştır?

- A) Kardeşi, "Ali'nin işe gideceğini" söyledi.
- B) Babam bana, "Ödevin güzel olmuş." dedi.
- C) "Okula gelirim" seni de mutlaka ararım.
- D) O kalemin, "Kemal'in olduğunu" söyledim.

26. Seyirciler hep bir ağızdan bağırıyorlardı () Ya ya ya () Şa şa şa () Kahraman kahraman çok yaşa ()" cümlesindeki parantezlerin bulunduğu yerlere aşağıdaki noktalama işaretlerinden hangisi gelmelidir?

- A) (:) (!) (!) (!)
- B) (.) (.) (!) (.)
- C) (:) (.) (!) (!)
- D) (!) (.) (!) (.)

27. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kesme işaretine (‘) gerek yoktur?

- A) Teyzemin kızı TRT’de çalışıyor.
- B) Kardeşim 10 Mayıs 1967’de doğdu.
- C) Erzurum’lu bir arkadaşım vardı.
- D) Hasan’ın karnesinde zayıf yok.

28. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde noktalama yanlışlığı vardır?

- A) Ahmet, Ali’ye kitaplarını vermiş.
- B) Ona niye böyle davrandın?
- C) Sabahları bu, gürültü hiç çekilmiyor.
- D) Haydi, yürüyün çocuklar gidelim!

29. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin sonuna soru işareti (?) konulmaz?

- A) Ne söylediklerini iyi anlayamadım
- B) Bu olayı sana anlatan kim
- C) Yarışmaya hangi öğrenci katıldı
- D) Ne kadar sürecek yolculuğumuz

Siz beni tanıyamadınız mı?
 Nereden tanıyayım?
 Ben küçük İsmail'im
 Tamam, şimdi hatırladım.

30. Yukarıdaki cümlelerde eksik olan noktalama işareti hangisidir?

- A) Konuşma çizgisi
- B) Tırnak işareti
- C) İki nokta
- D) Virgül

31. Hangi cümlenin sonuna nokta (.) konulmalıdır?

- A) Düşüncelerimi ah bir anlatabilsem
- B) Ne güzel okudun
- C) Beni mi çağırdılar
- D) Bu konular bizi ilgilendirmiyor

32.

1. Fare başını delikten çıkararak sordu
2. "Ne istiyorsun?"
3. Karga cevap verdi
4. "Seninle dost olmak istiyorum."
5. Fare, karganın bu sözüne kanmadı.

Bu konuşmanın hangi cümlelerine iki nokta konmalıdır?

- A) 1 – 2
- B) 3 – 5
- C) 2 – 5
- D) 1 – 3

33. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde noktalama yanlışlığı vardır?

- A) Türkiye AET'ye girmekte ısrarlı görünüyor.
- B) Bu yıl 3.'üncü kez yarışmaya katıldı.
- C) Gülcan, 23 Ağustos 1964'te dünyaya geldi.
- D) Yine n'oldu da sinirlendin böyle?

Cevap Anahtarı:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
D	C	C	B	B	A	C	D	B	B	C
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
B	C	C	C	D	B	C	C	A	D	C
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
A	B	B	A	C	C	A	A	D	D	B

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adınız ve Soyadınız	
Sınıfınız	
Cinsiyetiniz	
4.Sınıf Karne Durumunuz	
Ailenizin Aylık Geliri	
Kardeş Sayınız	
Babanızın Eğitim Durumu	
Annenizin Eğitim Durumu	
Babanızın Mesleği	
Annenizin Mesleği	

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Mustafa Emre KARAKOYUN
Doğum Yeri ve Tarihi	Alaçam - 1975
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
Y. Lisans Öğrenimi	
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri	
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	Mersin-Mut Özel Mutlu İlköğretim Okulu
İletişim	
E-Posta Adresi	emrehocam@gmail.com
Tarih	05. 07. 2010