

**İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN SINIF
ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZILI ANLATIM
BECERİLERİNE ETKİSİ**

MEHMET NURİ KARDAŞ

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

Doç. Dr. Rıdvan CANIM

2013

(Her Hakkı Saklıdır)

TC
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN SINIF ÖĞRETMENİ
ADAYLARININ YAZILI ANLATIM BECERİLERİNE ETKİSİ**

(The Effect Of Cooperative Learning Method On Written Expression Of
Prospective Primary Education Teachers)

DOKTORA TEZİ

Mehmet Nuri KARDAŞ

Danışman: Doç. Dr. Rıdvan CANIM

ERZURUM
Ocak, 2013

KABUL VE ONAY

Doç. Dr. Rıdvan CANIM danışmanlığında, Mehmet Nuri KARDAŞ tarafından hazırlanan “İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışma / / tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Rıdvan CANIM

İmza:

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Halit DURSUNOĞLU

İmza:

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Lokman TURAN

İmza:

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Suat UNGAN

İmza:

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

28-02-2013

.. / .. / ..

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

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

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

21 / 02 / 2013

Mehmet Nuri KARDAŞ



ÖZET

DOKTORA TEZİ

İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZILI ANLATIM BECERİLERİNE ETKİSİ

Mehmet Nuri KARDAŞ

2013, 318 Sayfa

Bu çalışmada iş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgilerine, yazılı anlatım becerilerine, yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarına etkisi ve bu yöntemle yapılan uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri araştırılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının yazılı anlatım bilgilerine, becerilerine ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarına etki edebilecek değişkenler (cinsiyet, kitap okuma, serbest yazma çalışması yapma, günlük tutma, sosyo-ekonomik durum, anne-baba eğitim durumu vb.) incelenmiştir.

Araştırmanın deneysel uygulamasında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılırken, nitel değerlendirmelerin yapıldığı bölümde iş birlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri alınarak analiz edilmiştir. Çalışma bu yönüyle *ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel* olma özelliği taşımaktadır. Araştırma 2011-2012 öğretim yılının güz döneminde Artvin Çoruh Üniversitesi'nde yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında bulunan 74 öğretmen adayı (38'i deney, 36'sı kontrol grubu) üzerinde gerçekleştirilen çalışma, 14 hafta (2 hafta farkındalık programı, 12 hafta uygulama) sürmüştür. Yazılı anlatım konuları deney grubunda iş birlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden “birlikte öğrenme” tekniğine, kontrol grubunda ise geleneksel yöneme göre hazırlanmış etkinliklerle işlenmiştir.

Araştırma verilerinin toplanması ve analizi sürecinde; “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği”, “Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Testi” ön test- son test ve izleme testi verileri ile “Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ön-test son test verilerinin değerlendirilmesinde SPSS 16.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) kullanılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde *Bağımsız Örneklem t*

ve *İlişkili Örneklemeler t Testi İstatistiği* kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin etkisi *One Way Anova (F) İstatistiği* ile belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda, İş Birlikli Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Görüş Bildirim Formu'yla elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel analiz tekniklerinden *Kategorik (tematik) İçerik Analizi* kullanılmıştır.

Araştırmanın ön test- son testten elde edilen bulgularında, sınıf öğretmeni adaylarının “yazılı anlatım alan bilgileri”, “yazılı anlatım becerileri” ve “yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları” üzerinde İş Birlikli Öğrenme yönteminin geleneksel yöntemle nazaran daha etkili olduğu görülmüştür. İncelemeye alınan bağımsız değişkenlerin bazılarının “yazılı anlatım bilgisi” ve “yazılı anlatım becerisi” üzerinde sınırlı oranda etkili olduğu belirlenmiştir.

İş birlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin görüş bildirim formuyla görüşleri alınan deney grubu sınıf öğretmeni adaylarının neredeyse tamamının olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Sınıf öğretmeni adayları; iş birlikli öğrenme yöntemi etkinliklerini sevdiklerini, çalışmada öğrenilenlerin gerçek yaşamla ilişkili olduğunu, uygulamalar sırasında önemli sorunlar yaşamadıklarını, sorumluluklardan kaçmadıklarını; kendilerini daha aktif, girişken, üretken hissettiklerini; değerlendirme sınavlarını zevkli, öğretici ve çalışmaya motive edici bulduklarını; kullanılan yöntemin sıcak bir çalışma ortamı sağlayarak yardımlaşmayı, dayanışmayı, problemlerin çözümünde birlikte hareket etmeyi ve fikir alışverişini ön plana çıkardığını; aynı amaç için birlikte hareket etmenin güdülerini artırdığını; genel olarak çalışmalardan kendilerini soğutan bir durumla karşılaşmadıklarını; kullanılan yöntemin diğer yöntemlere nazaran öğrenmeyi çok daha zevkli ve etkili kıldığını; çalışmalara severek ve isteyerek katıldıklarını; gruplardaki konu ve görev dağılımını adil ve anlaşılır bulduklarını; diğer derslerde de bu çalışmayı yapmak istediklerini; buna karşılık ders saatlerinin bu uygulama için yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Yazılı anlatım becerisi, İş birlikli öğrenme, Birlikte öğrenme, Tutum, Sınıf öğretmeni adayları, Öğrenci görüşleri.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE EFFECT OF COOPERATIVE LEARNING METHOD ON WRITTEN EXPRESSION SKILLS OF PROSPECTIVE PRIMARY EDUCATION TEACHERS

Mehmet Nuri KARDAŞ

2013, 318 Pages

In this study, the effect of cooperative learning method on the attitudes of prospective primary education teachers towards writing courses, written expression skills, the knowledge in written expression has been researched and the students' opinions related to implementation of this method have been analysed. Also, in this study, the variables (gender, reading books, studying on freelance writing, keeping a diary, socia-economic status, educational level of parents etc.) that may affect the attitudes of prospective teachers towards knowledge and skills of written expression, writing courses have been researched.

In the quantitative dimension of the study has also the characteristics of pretest-posttest control group quasi-experimental. It was carried out at Artvin Coruh University in the fall semester of the 2011-2012 academic year. The study conducted on 74 prospective teachers in the experimental and control groups (38 in experimental and 36 in control group) lasted 14 weeks (awareness program for 2 weeks, practice for 12 weeks).While in experimental group, written expression subjects were taught by means of the activities that were prepared according to “collaborative learning” technique of cooperative learning method techniques, in control group these subjects were taught according to traditional method.

In the process of study's data collection and analysis; SPSS 16.0 (Statistical Program for Social Sciences) was used in the evaluation of the pre-test and post-test data of “ Scale of Attitude towards Written Expression Lesson ” and in the pre-test, post-test and follow-up test data of “ Scale for the Assessment of Written Expression” and “ Test of Written Expression Field Information”.

In the analysis of quantitative data, *independent samples t-test* and *related samples t-test statistics* were used. The effect of the independent variables was determined with One Way Anova (F) statistics. In the qualitative dimension of the study, in the analysis of data obtained by Feedback Form for Cooperative Learning Practices categorical (thematic) content analysis, from qualitative analysis techniques, was used.

In the quantitative dimension of the study, it is obviously seen through the findings of pre-test and post-test that Cooperative Learning method is more effective on the attitudes of prospective primary education teachers towards writing courses, written expression skills, the knowledge in written expression than the traditional method. It is also determined that some of the independent variables in our study has limited effects on “the knowledge in written expression” and “written expression skills”.

The study shows that the experimental group of prospective primary education teachers, who were asked their opinions about the cooperative learning practices by means of feedback form, have almost all pointed out a positive opinion. Prospective primary education teachers have stated that they loved the activities of cooperative learning method, the learned subjects in the study were associated with real life they didn't have any major problems during the practices; they didn't cop out anything, they felt themselves more active, sociable, productive; they found evaluation exams enjoyable, informative and motivating for study; the method used brought helping each other, solidarity, acting together in solving problems and the exchange of ideas into the forefront by enabling sincere studying atmosphere ; It increased motivations to act together for the same purpose ; generally they didn't encounter with an event discouraging them from studies ; compared to other methods, the method used makes learning much more enjoyable and effective ; they participated in the studies fondly and willingly ; they found subject and task distribution fair and understandable ; they want to do this study in other lessons; on the other hand lesson hours are inadequate for this purpose.

Key Words : Written expression skills, Cooperative learning, Collaborative learning, Attitude, Prospective primary education teachers, Students' opinions.

ÖN SÖZ

Bir anlatma becerisi olarak yazma/yazılı anlatım, yaşamın vazgeçilemez bir parçası olarak geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemini korumaya devam etmektedir. Dilde, diğer beceri alanlarına nazaran, uzun soluklu, planlı ve düzenli çalışmalarla geliştirilebilen bu becerinin ilk, orta ve yükseköğretim kademelerinde eğitim gören her bireyde istenen düzeye çıkarılması eğitim programları ve öğretmenlerin ana amaçları arasında yer almaktadır. Bu gaye ile özellikle son yıllarda söz konusu becerinin bireylere kazandırılmasında etkili olacağı düşünülen çağdaş yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bu çalışmada da ilköğretim birinci kademedeki görev alacak sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri üzerinde “İş birlikli öğrenme yöntemi”nin etkisi araştırılmıştır.

Bu araştırmanın planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, yorumlanması ve raporlaştırılması aşamalarında birçok kişinin önemli katkıları olmuştur. Öncelikle akademik hayatımın şekillenmesinde samimiyeti, duruşu ve yönlendirmeleri ile büyük pay sahibi olan danışman hocam Doç. Dr. Rıdvan CANIM’a en içten duygularla teşekkürlerimi arz ediyorum. Tez verilerinin analizinde her türlü desteğini gördüğüm Doç. Dr. Sedat MADEN’e, tez konumun belirlenmesi ve planlanması aşamalarında önemli katkılar sunan Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN’e, tez izleme komitesinde yer alarak çalışmalarına önemli katkılar sunan hocalarım Doç. Dr. Halit DURSUNOĞLU ve Doç. Dr. Lokman TURAN’a, içten yaklaşımlarıyla sıcak bir eğitim ortamının oluşmasında katkı sağlayan hocalarım Yrd. Doç. Dr. Tacettin ŞİMŞEK’e ve Prof. Dr. Ahmet KIRKILIC’ a teşekkür ediyorum.

Araştırmanın yürütüldüğü Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi çalışanlarına, Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine, uygulama ortamının hazırlanması ve gerekli araçların temininde her türlü imkânı sağlayan Rektörlük Bölümleri Koordinatörü Doç. Dr. Turan SÖNMEZ’e ve Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Başkanı Doç. Dr. Mehmet KARAKAŞ’a teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak, bana maddi-manevi her konuda destek olan aileme; anneme, ağabeyim Yard. Doç. Dr. Abdulaziz KARDAŞ’a, çalışma boyunca bana verdiği desteği artırarak sürdüren, bu anlamda bana güç ve cesaret veren eşime teşekkürler...

Erzurum 2013

Mehmet Nuri KARDAŞ

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	II
ÖZET	III
ABSTRACT	V
ÖN SÖZ	VII
TABLolar DİZİNİ	XV
GARFİKLER DİZİNİ.....	XX
KISALTMALAR DİZİNİ.....	XXI

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Çalışmanın Amacı.....	8
1.3. Önemi.....	9
1.4. Varsayımlar	10
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar	11

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	15
2.1. Yazılı Anlatım.....	15
2.1.1. Yazma /Yazılı Anlatım Kavramı	15
2.1.1.1. Yazılı anlatımlarda bulunması gereken özellikler	16
2.1.1.2. Yazma becerisi ve edinimi	19
2.1.1.3. Yazma gereksinimi ve önemi.....	21
2.1.1.4. Yazılı anlatım eğitiminin amaçları.....	24
2.1.1.5. Yazılı anlatımın diğer dil becerileriyle ilişkisi.....	27
2.1.1.5.1. Okuma-yazma ilişkisi	27

2.1.1.5.2. Konuşma-yazma ilişkisi.....	29
2.1.1.5.3. Dinleme-yazma ilişkisi	32
2.1.2. Yazılı Anlatımın Unsurları.....	34
2.1.2.1.Tema.....	34
2.1.2.2.Konu.....	35
2.1.2.3. Plan.....	37
2.1.2.3.1.Yazılı anlatımda dış plan.....	39
2.1.2.3.1.1. Sayfa düzeni	39
2.1.2.3.1.2. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri.....	41
2.1.2.3.1.3. Başlık	45
2.1.2.3.2.Yazılı anlatımda iç plan	47
2.1.2.3.2.1. Sözcük.....	47
2.1.2.3.2.2.Cümle	50
2.1.2.3.2.3. Paragraf	53
2.1.2.3.2.4. İmla ve noktalama	59
2.1.3. Yazı Yazma Teknikleri ve Yazılı Anlatım Türleri	60
2.1.4. Türkçe Öğretim Programının (1-5) Özellikleri ve Yazılı Anlatım	
Becerisinin Programdaki Yeri.....	66
2.1.5. Türkçe Öğretim Programında (1-5) Yazma / Yazılı Anlatım ve Amaç	
Kazanımlar	69
2.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Vasıfları ve Türkçe Eğitimindeki Rollerini	75
2.2. İş Birlikli Öğrenme Yöntemi	79
2.2.1. İş Birlikli Öğrenme Kavramı	79
2.2.2. İş Birlikli Öğrenme Yöntemi İçin Temel İlkeler	84
2.2.2.1.Grup ödülü/ ortak ürün.....	84
2.2.2.2. Pozitif bağımlılık.....	84
2.2.2.3. Bireysel sorumluluk ve değerlendirilebilirlik	85
2.2.2.4.Yüz yüze (destekleyici) etkileşim	86
2.2.2.5. Sosyal beceriler	86
2.2.2.6.Grup sürecinin değerlendirilmesi.....	86
2.2.2.7.Eşit başarı fırsatı.....	87

2.2.3. İş Birlikli Öğrenme Gruplarının Geleneksel Öğrenme Gruplarından Farkı	87
2.2.4. İş Birlikli Öğrenme Çalışmalarında Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Süreçleri.....	89
2.2.5. İş Birlikli Öğrenmenin Avantajları	93
2.2.6. İş Birlikli Öğrenmenin Olası Dezavantajları ve Çözüm Önerileri.....	96
2.2.7. İş Birlikli Öğrenme Yönteminde Kullanılan Teknikler	99
2.2.7.1. Birlikte öğrenme tekniği	99
2.2.7.2. Akademik çelişki.....	99
2.2.7.3. Öğrenci takımları	100
2.2.7.3.1.Öğrenci takımları-başarı bölümleri (ÖTBB) tekniği	100
2.2.7.3.2.Takım oyun turnuva tekniği (TOT)	101
2.2.7.4. Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon (BİOK)	102
2.2.7.5. Grup araştırması tekniği.....	103
2.2.7.6. İşbirliği-işbirliği tekniği	104
2.2.7.7. Birleştirme (Jigsaw) I.....	105
2.2.7.8. Birleştirme (Jigsaw) II	106
2.2.7.9. Konu (Subject) jigsawı.....	108
2.2.7.10. Birlikte soralım birlikte öğrenelim (BSBÖ)	109
2.2.8. Türkçe Eğitiminde İş Birlikli Öğrenme Yöntemi	110
2.2.8.1. Türkçe eğitiminde kullanılan iş birlikli öğrenme teknikleri	112
2.2.8.2. Türkçe yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde kullanılan iş birlikli öğrenme teknikleri	117
2.2.8.3. Türkçe yazılı anlatım becerisi ve birlikte öğrenme tekniği.....	118
2.2.8.4. Tutum ve yazılı anlatım derslerine yönelik öğrenci tutumları.....	120
2.3. İlgili Araştırmalar.....	124
2.3.1. Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Üzerine Yapılan Bazı Araştırmalar	124
2.3.2. İş Birlikli Öğrenme Üzerine Yapılan Araştırmalar.....	132
2.3.2.1. İş birlikli öğrenme yöntemi kullanılarak temel dil becerileri üzerine yurt dışında yapılan bazı araştırmalar.....	132
2.3.2.2.İş birlikli öğrenme yöntemi kullanılarak temel dil becerileri üzerine yurt içinde yapılan bazı araştırmalar	138

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	144
3.1. Araştırmanın Modeli	144
3.2. Evren ve Örneklem	145
3.2.1. Uygulama Süreci.....	148
3.2.1.1. Kontrol Grubuna Yönelik İşlemler	149
3.2.1.2. Deney grubuna yönelik işlemler	151
3.2.1.3.Uygulama Takvimi ve Etkinlikler.....	155
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	162
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	162
3.3.2. Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Testi (YAABT).....	163
3.3.4. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği (YADÖ).....	163
3.3.5. Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (YADTÖ)	165
3.3.6. İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Görüşme Formu (İÖYGF)	165
3.4. Verilerin Analizi	166

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR.....	169
4. 1. İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Yazılı Anlatım Alan Bilgisine Etkisiyle İlgili Bulgular	169
4.1.1. Cinsiyet Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular	172
4.1.2. Serbest Yazma Çalışması Yapma Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular .	174
4.1.3. Günlük Tutma Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular.....	176
4.1.4. Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular	177
4.1.5. Anne Eğitim Durumu Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular	178
4.1.6. Baba Eğitim Durumu Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular.....	180
4. 2. İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Yazılı Anlatım Becerisine Etkisiyle İlgili Bulgular	181
4.2.1. Cinsiyet Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular	184
4.2.2. Aile Gelir Durumu Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular.....	186
4.2.3. Anne Eğitim Durumu Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular	187
4.2.4. Baba Eğitim Durumu Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular.....	189

4.2.5. Serbest Yazma Çalışması Yapma Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular .	190
4.2.6. Günlük Tutma Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular	192
4.2.7. Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular	194
4.2.8. Kitap Okuma Oranı (yıllık) Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular	195
4. 3. İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutuma	
Etkisiyle İlgili Bulgular	197
4.3.1. Cinsiyet Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular	200
4.3.2. Serbest Yazma Çalışması Yapma Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular .	202
4.3.3. Günlük Tutma Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular	204
4.3.4. Kitap Okuma Oranı (yıllık) Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular	205
4. 4. İş Birlikli Öğrenme Yöntemine Yönelik Öğrenci Görüşleriyle İlgili Bulgular	207

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	235
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	235
5.1.1. Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Testiyle İlgili Sonuçlar ve Tartışma	235
5.1.1.1. İş birlikli öğrenme yöntemi'nin yazılı anlatım alan bilgisine ve	
hatırda tutmaya etkisi ile ilgili sonuçlar	236
5.1.1.1.a. Cinsiyet değişkeninin yazılı anlatım alan bilgisine etkisiyle ilgili	
sonuçlar.....	238
5.1.1.1.b. Serbest yazma çalışması yapma değişkeninin yazılı anlatım alan	
bilgisine etkisiyle ilgili sonuçlar.....	239
5.1.1.1.c. Günlük tutma değişkeninin yazılı anlatım alan bilgisine etkisiyle	
ilgili sonuçlar	239
5.1.1.1.d. Çalışma odasına sahip olma değişkeninin yazılı anlatım alan	
bilgisine etkisiyle ilgili sonuçlar.....	240
5.1.1.1.e. Anne eğitim durumu değişkeninin yazılı anlatım alan bilgisine	
etkisi ile ilgili sonuçlar	241
5.1.1.1.f. Baba eğitim durumu değişkeninin yazılı anlatım alan bilgisine	
etkisi ile ilgili sonuçlar	241
5.1.2. Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesi İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma.	242

5.1.2.1. İş birlikli öğrenme yönteminin yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesine ve kalıcılığına etkisiyle ilgili sonuçlar	242
5.1.2.1.a. Cinsiyet değişkeninin yazılı anlatım becerisine etkisiyle ilgili sonuçlar.....	245
5.1.2.1.b. Aile gelir durumu değişkeninin yazılı anlatım becerisine etkisiyle ilgili sonuçlar	246
5.1.2.1.c. Anne eğitim durumu değişkeninin yazılı anlatım becerisine etkisiyle ilgili sonuçlar	247
5.1.2.1.d. Baba eğitim durumu değişkeninin yazılı anlatım becerisine etkisiyle ilgili sonuçlar	247
5.1.2.1.e. Serbest yazma çalışması yapma değişkeninin yazılı anlatım becerisine etkisiyle ilgili sonuçlar	248
5.1.2.1.f. Günlük tutma değişkeninin yazılı anlatım becerisine etkisiyle ilgili sonuçlar	249
5.1.2.1.g. Çalışma odasına sahip olma değişkeninin yazılı anlatım becerisine etkisiyle ilgili sonuçlar	250
5.1.2.1.h. Kitap okuma oranı (yıllık) değişkeninin yazılı anlatım becerisine etkisiyle ilgili sonuçlar	251
5.1.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutumları İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma	252
5.1.3.1. İş birlikli öğrenme yönteminin yazılı anlatım dersine yönelik tutumlara etkisiyle ilgili sonuçlar	252
5.1.3.1.a. Cinsiyet değişkeninin yazılı anlatım dersine yönelik tutumlara etkisiyle ilgili sonuçlar	254
5.1.3.1.b. Serbest yazma çalışması yapma değişkeninin yazılı anlatım dersine yönelik tutumlara etkisiyle ilgili sonuçlar.....	255
5.1.3.1.c. Günlük tutma değişkeninin yazılı anlatım dersine yönelik tutumlara etkisiyle ilgili sonuçlar	256
5.1.3.1.d. Kitap okuma oranı (yıllık) değişkeninin yazılı anlatım dersine yönelik tutumlara etkisiyle ilgili sonuçlar	257
5.1.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İş Birlikli Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma.....	257

5.2. Öneriler	266
5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler	266
5.2.2. Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler	269
KAYNAKLAR	272
EKLER	296
Ek.1. Kişi Bilgi Formu	296
Ek.2. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği (YADÖ)	297
Ek.3. Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Ölçeği	298
Ek.4. Yazılı Anlatım Dersi'ne Yönelik Likert Tipi Tutum Ölçeği	302
Ek.5. İş Birlikli Grup Çalışmalarına Yönelik Görüş Bildirim Formu	303
K.6. Uygulamada Kullanılan Çalışma Yaprakları, Formlar.	304
Ek.7. Uygulamalarla İlgili Fotoğraflar	312
ÖZ GEÇMİŞ	317

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. İlköğretim Türkçe Öğretim Programı (1-5) Sınıflara Göre Amaç Kazanımlar	71
Tablo 2.2. İş Birlikli Öğrenme Grupları İle Geleneksel Çalışma Grupları Arasındaki Farklar	88
Tablo 2. 3. Jigsaw Tekniklerinin Uygulama Aşamalarının Karşılaştırılması	107
Tablo 2. 4. İş Birlikli Öğrenme Yöntemi Kullanılarak Türkçe Temel Dil Becerileri Üzerine Yapılan Çalışmalar	113
Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	146
Tablo 3.2. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Karşılaştırması	147
Tablo 3.3. Uygulama Süreci	148
Tablo 3.4. Hazırlık Çalışmaları, Uygulama Takvimi (Konular- Etkinlikler-Sınavlar, Gruplar, Yöntem ve Teknik)	155
Tablo 3.5. Kompozisyon Konuları ve Frekans (f) Değerleri	164
Tablo 3.6. Değişkenlerin Dağılımının Normalliğine İlişkin Test Sonuçlarıyla İlgili Bulgular.....	167
Tablo 4.1. YAABT (Kontrol Grubu) Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçlarıyla İlgili Bulgular	169
Tablo 4.2. YAABT (Deney Grubu) Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçlarıyla İlgili Bulgular	170
Tablo 4.3. Kontrol ve Deney Gruplarının YAABT Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Karşılaştırma Sonuçlarıyla İlgili Bulgular	171
Tablo 4.4. Cinsiyet Değişkeninin (Kontrol Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular	173
Tablo 4.5. Cinsiyet Değişkeninin (Deney Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular	173
Tablo 4.6. Serbest Yazma Çalışması Yapma Değişkeninin (Kontrol Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular	174
Tablo 4.7. Serbest Yazma Çalışması Yapma Değişkeninin (Deney Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular	175

Tablo 4.8. <u>Günlük Tutma Değişkeninin (Kontrol Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular</u>	176
Tablo 4.9. <u>Günlük Tutma Değişkeninin (Deney Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular</u>	176
Tablo 4.10. <u>Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkeninin (Kontrol Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular</u>	177
Tablo 4.11. <u>Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkeninin (Deney Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular</u>	178
Tablo 4.12. <u>Anne Eğitim Durumu Değişkeninin (Kontrol Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular</u>	179
Tablo 4.13. <u>Anne Eğitim Durumu Değişkeninin (Deney Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular</u>	179
Tablo 4.14. <u>Baba Eğitim Durumu Değişkeninin (Kontrol Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular</u>	180
Tablo 4.15. <u>Baba Eğitim Durumu Değişkeninin (Deney Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular</u>	181
Tablo 4.16. <u>YADÖ (Kontrol Grubu) Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçlarıyla İlgili Bulgular</u>	182
Tablo 4.17. <u>YADÖ (Deney Grubu) Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçlarıyla İlgili Bulgular</u>	182
Tablo 4.18. <u>Kontrol ve Deney Gruplarının YADÖ Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçlarıyla İlgili Bulgular</u>	183
Tablo 4.19. <u>Cinsiyet Değişkeninin (Kontrol Grubu)YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular</u>	185
Tablo 4.20. <u>Cinsiyet Değişkeninin (Deney Grubu) YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular</u>	185
Tablo 4.21. <u>Aile Gelir Durumu Değişkeninin (Kontrol Grubu) YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular</u>	186
Tablo 4.22. <u>Aile Gelir Durumu Değişkeninin (Deney Grubu) YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular</u>	187
Tablo 4.23. <u>Anne Eğitim Durumu Değişkeninin (Kontrol Grubu) YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular</u>	188

Tablo 4.24. Anne Eğitim Durumu Değişkeninin (Deney Grubu) YADÖ	
Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular	188
Tablo 4.25. Baba Eğitim Durumu Değişkeninin (Kontrol Grubu) YADÖ	
Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular	189
Tablo 4.26. Baba Eğitim Durumu Değişkeninin (Deney Grubu) YADÖ	
Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular	190
Tablo 4.27. Serbest Yazma Çalışması Yapma Değişkeninin (Kontrol Grubu)	
YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular	191
Tablo 4.28. Serbest Yazma Çalışması Yapma Değişkeninin (Deney Grubu)	
YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular	192
Tablo 4.29. Günlük Tutma Değişkeninin (Kontrol Grubu) YADÖ	
Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular	193
Tablo 4.30. Günlük Tutma Değişkeninin (Deney Grubu) YADÖ	
Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular	193
Tablo 4.31. Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkeninin (Kontrol Grubu)	
YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular	194
Tablo 4.32. Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkeninin (Deney Grubu)	
YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular	195
Tablo 4.33. Kitap Okuma Değişkeninin (Kontrol Grubu) YADÖ Ön Test-Son Test	
Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular	196
Tablo 4.34. Kitap Okuma Değişkeninin (Deney Grubu) YADÖ Ön Test-Son Test	
Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular	197
Tablo 4.35. YADTÖ (Kontrol Grubu) Ön Test - Son Test Karşılaştırma	
Sonuçlarıyla İlgili Bulgular	198
Tablo 4.36. YADTÖ (Deney Grubu) Ön Test - Son Test Karşılaştırma	
Sonuçlarıyla İlgili Bulgular	198
Tablo 4.37. Kontrol ve Deney Gruplarının YADTÖ Ön Test ve Son Test	
Karşılaştırma Sonuçlarıyla İlgili Bulgular	199
Tablo 4.38. Cinsiyet Değişkeninin (Kontrol Grubu) YADTÖ Ön Test-Son Test	
Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular	201
Tablo 4.39. Cinsiyet Değişkeninin (Deney Grubu) YADTÖ Ön Test-Son Test	
Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular	201

Tablo 4.40. Serbest Yazma Çalışması Yapma Değişkeninin (Kontrol Grubu) YADTÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular.....	202
Tablo 4.41. Serbest Yazma Çalışması Yapma Değişkeninin (Deney Grubu) YADTÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular.....	203
Tablo 4.42. Günlük Tutma Değişkeninin (Kontrol Grubu) YADTÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular	204
Tablo 4.43. Günlük Tutma Değişkeninin (Deney Grubu) YADTÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular	205
Tablo 4.44. Kitap Okuma Değişkeninin (Kontrol Grubu) YADTÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular	205
Tablo 4.45. Kitap Okuma Değişkeninin (Deney Grubu) YADTÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisiyle İlgili Bulgular	206
Tablo 4.46. Bu Çalışmayla Öğrendiğiniz Şeylerin Gerçek Yaşamla İlişkinine dair Düşünceleriniz Nelerdir? Sorusuyla İlgili Bulgular.....	207
Tablo 4.47. Bu Çalışmada “Eleştirel Düşüncelerinizi” İfade Etmeye İlişkin Görüşleriniz Nelerdir? Sorusuyla İlgili Bulgular	205
Tablo 4.48. Bu Çalışmadaki Rollerinizi Nasıl Algılıyorsunuz? Kendi Öğrenmelerinizin Sorumluluğunu Alıyor Musunuz? Öğrenmelerinizle İlgili Kararlara Katılabiliyor Musunuz? Sorusuyla İlgili Bulgular.....	211
Tablo 4.49. Değerlendirme Süreçleri Hakkında Ne Düşünüyorsunuz? Sizin Önerileriniz Nelerdir? Sorusuyla İlgili Bulgular.....	213
Tablo 4.50. Bu Çalışmayı Yaptığımız Sınıftaki Fiziksel Ortama İlişkin Görüşleriniz Nelerdir? Sınıfın Grup Çalışmalarına Uygunluğu Hakkındaki Görüşlerinizi Belirtiniz? Sorusuyla İlgili Bulgular.....	215
Tablo 4.51. Bu Çalışmada Öğretmenin Rollerine İlişkin Görüşleriniz Nelerdir? Sorusuyla İlgili Bulgular	217
Tablo 4.52. Bu Çalışmada Kullanılan Yöntem ve Teknikle (İş birlikli grup çalışması, grup tartışması, araştırma vb.) Hakkında Ne Düşünüyorsunuz? Sorusuyla İlgili Bulgular	219
Tablo 4.53. Bu Çalışmada Sizi En Çok Motive Eden Şeyler Nelerdir? Sorusuyla İlgili Bulgular	222

Tablo 4. 54. Bu Süreçte GÜdülenmeniz (Motivasyonunuz) Nasıl Gerçekleşti? Güdülenme Düzeyiniz Hakkında Bilgi Veriniz? Sorusuyka İlgili Bulgular.....	223
Tablo 4.55. Bu Çalışmadan Sizi Soğutan, Şevkinizi Kıran Şeyler Nelerdir? Sorusuyla İlgili Bulgular.....	225
Tablo 4.56. Grup Çalışmasında Öğretmenin Grup ve Grup Üyeleriyle Olan İletişimi Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir? Sorusuyla İlgili Bulgular ...	226
Tablo 4.57. İş Birlikli Grup Çalışması İle Öğretmen Merkezli Geleneksel Yöntem Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir? Neden? Sorularıyla İlgili Bulgular ..	228
Tablo 4.58. Grup Çalışmalarına Etkin Katılımınızla İlgili Görüşleriniz Nelerdir? Sorusuyla İlgili Bulgular.....	231
Tablo 4.59. Grup Çalışmalarındaki Konu ve Görev Dağılımı İle İlgili Görüşleriniz Nelerdir? Sorusuyla İlgili Bulgular.....	232
Tablo 4.60. Eklemek İstedikleriniz?	233

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 3.1. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Karşılaştırması.....	148
Grafik 4.1. Kontrol ve Deney Gruplarının YAABT Ön Test ve Son Test Karşılaştırması.....	172
Grafik 4.2. Kontrol ve Deney Gruplarının YADÖ Ön Test ve Son Test Karşılaştırması.....	184
Grafik 4.3. Kontrol ve Deney Gruplarının YADTÖ Ön Test ve Son Test Karşılaştırması.....	200

KISALTMALAR DİZİNİ

İBÖ	: İş Birlikli Öğrenme
BÖ	: Birlikte Öğrenme
TOT	: Takım Oyun Turnuva
BİOK	: Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon
ÖTBB	: Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri
BSBÖ	: Birlikte Sorulmuş Birlikte Öğrenelim
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YAB	: Yazılı Anlatım Becerisi
YAAB	: Yazılı Anlatım Alan Bilgisi
YAABT	: Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Testi
YADÖ	: Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği
YADTÖ	: Yazılı Anlatım Dersi Tutum Ölçeği
İÖYGF	: İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Görüşme Formu
DG	: Deney Grubu
KG	: Kontrol Grubu
YL	: Yüksek Lisans
DR	: Doktora
DGY	: Düşüncüyü Geliştirme Yolları
s.	: sayfa
S.	: Sayı
f	: Frekans
c.	: Cilt
OECD	(Organisation for Economic Co-operation and Development): İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
PISA	(Programme for International Student Assessment): Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı
PIRLS	(Progress in International Reading Literacy Study): Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
TIMSS	(Trends in International Mathematics and Science Study): Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Araştırma Projesi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölüm; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlardan oluşmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Hemen her alandaki gelişmelerin baş döndürücü bir hızla gerçekleştiği günümüzde, toplumları oluşturan bireylerin çağın gereklerine uygun bilgi ve becerilerle donanımlı olması, güçlü ve başarılı toplumlar meydana getirebilmek açısından büyük önem taşımaktadır. Güçlü toplumların ancak çalışkan, eleştirel düşünme yeteneğine sahip, problemler karşısında farklı çözüm yolları geliştiren, öz güven sahibi, girişken, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından takip eden ve kendini bu gelişmelere göre yenileyebilen, millî değerleri benimseyen, bireylerce olumlu yönde şekillenebileceği bir gerçektir.

Toplumların bu gerçekten hareketle, uluslararası rekabette bir adım önde olabilmek için millî gelirlerinin büyük çoğunluğunu her yönüyle donanımlı, çalışkan ve üretken bireyleri yetiştirmek üzere eğitim faaliyetlerine ayırdıkları bilinmektedir. Bilgi toplumu olma yolunda bu tür adımların atılması gayet doğaldır. Nitekim eğitim, toplumsal ve ekonomik kalkınmanın en büyük itici gücü olarak insan yaşamının bütün alanlarını etkilemektedir. Çünkü insanların bilişsel ve davranışsal becerilerinin şekillenip gelişmesi, bireysel ve toplumsal sorumluluk almaları, büyük ölçüde aldıkları eğitime bağlı bulunmaktadır.

Küreselleşen dünyada söz sahibi olmak isteyen toplumların eğitim faaliyetlerini çağın gereklerine göre güncelleyerek yapılandırmaları, başarı ve başarının devamı için önem arz etmektedir. “Bilginin güç olarak görüldüğü çağımızda ‘bilgi toplumu’ olma çabasındaki toplumların hedefi; eğitimin tüm yönleriyle ele alınıp değerlendirilmesi ve gelişim esaslarının bireysel, ulusal ve evrensel boyutlarıyla dönüştürülmesi olmalıdır.

Bu dönüşüm çalışmaları her toplumun üzerinde önemle durduğu bir konudur. Özellikle ekonomi ve teknolojiye gözlenen küreselleşme ve uluslararası rekabette, her alanda eğitimi sürekli bir etkinlik olarak gören ve bilgiye sahip olan toplumlar avantajlı hâle gelmiştir.”(Arslan ve Eraslan, 2003, s. 1; Şahin, 2011, s. 2).

Gardner da eğitim uygulamalarında değişikliğin gerekliliğini ve nedenlerini, “Şimdiki uygulamaların etkili olmaması, dünyadaki yaşam standartlarının sürekli değişmesi ve var olan eğitim anlayışının bu sürece ayak uyduramaması” şeklinde açıklamaktadır (Yıldırım, 2010). Gardner’in bu açıklaması, dünyada söz sahibi olmak isteyen toplumların eğitim çalışmalarını çağın gereklerine göre yenilemelerinin bir zorunluluk olduğuna işaret etmektedir.

Dünyaya yön veren politika, teknoloji ve ekonomi alanındaki gelişmelere ortak olmak isteyen ülkeler, uluslararası alandaki başarıyı besleyen en önemli faktörün iyi eğitilmiş ve donanımlı bireylerden oluşan toplumlar meydana getirmek olduğunun bilinciyle çalışmaktadır. Bu bilinçle özellikle son yıllarda öğrencilerin akademik başarılarının ölçüldüğü uluslararası araştırmaları (TIMSS, PISA vb.) yakından takip etmektedirler. Bu ülkelerin, söz konusu araştırmalarda elde edilen neticeler ışığında eğitim sistemlerinde çağın gereklerine göre düzenlemelere gittikleri söylenebilir.

Son yıllarda ilk ve ortaöğretimde eğitim alan öğrencilerin akademik başarıları üzerine yapılan TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Araştırması) ve OECD tarafından gerçekleştirilen PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi araştırmalardan elde edilen verilerden hareketle yapılan başarı sıralamasında ülkemiz; araştırmaya katılan ülkeler arasında son sıralarda yer almıştır (<http://www.pisa.oecd.org>). Söz konusu araştırmalardan elde edilen veriler, ülkemizin geleneksel (davranışçı model) eğitim yaklaşım, yöntemlerine uygun eğitim-öğretim programlarıyla dünya devletleri ile yarışamayacağını açıkça göstermiştir. Bu nedenle 2004 yılına kadar eğitim sistemimizde uygulanan “davranışçı yaklaşım” ve davranışçı yaklaşıma göre hazırlanan eğitim programlarında köklü değişikliklere gidilmiştir. Bu kapsamda, eğitim çalışmalarından istenen düzeyde verim alınamayan davranışçı yaklaşım terk edilmiştir.

Ülkemiz eğitim sisteminde 2004 yılına kadar uygulanan davranışçı yaklaşımın ihtiyaçlara cevap verememesinin birçok nedeni bulunmaktadır: Bu nedenlerin en

önemlisi, davranışçı yaklaşımın öğrenen merkezli değil, öğretene merkezli olması ve beceri geliştirmek yerine davranış değiştirmeyi ön plana çıkarmasıdır.

Yıldırım (2010)'a göre, bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği; bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülebilmesi için bilgi üretimine dayalı çağdaş eğitim yöntemlerinin kullanılması bir zorunluluktur.

Dünya'nın pek çok gelişmiş ülkesinde (ABD, İngiltere, Kanada, Avustralya, İsrail vb.) uzun yıllardan beri, öğrenciyi merkeze alan, bilgi üretimini ve yapılandırılmasını önemseyen eğitim yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalar (Johnson, Johnson ve Stanne, 2000; Prapphal, 1991; Slavin, 1990; Yager, Johnson ve Johnson, 1985), öğrenci odaklı eğitim faaliyetleriyle yetişen nesillerin hemen her alanda başarı gösterdiğine işaret etmektedir.

Ülkemizde de özellikle 2005 yılı itibarıyla öğrenciyi merkeze alan, yaparak yaşayarak öğrenmeyi önemseyen, bireyi bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sosyal anlamda besleyen eğitim yaklaşım ve yöntemlerine yer verilmeye başlanmıştır. Öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışına göre yenilenen öğretim program ve uygulamaları beraberinde öğrencinin özelliklerini temele alan, pratiklerle beceri geliştiren, problem çözmeye imkân veren ve öğrencinin aktif katılımını sağlayan; Tam Öğrenme, Çoklu Zekâ Kuramı, Beyin Temelli Öğrenme, Etkinlik Temelli Öğrenme, Aktif Öğrenme, İnternet ve Bilgisayar Destekli Öğrenme, Altı Şapkalı Düşünme, Öğrenme İstasyonu, Öğrenme Galerisi, Akvaryum, Sokrat Tartışması, İş Birlikli Öğrenme gibi çağdaş yöntemleri kullanmayı zorunlu hâle getirmiştir.

Yeni programla (yapılandırmacı yaklaşım) bu yöntem ve tekniklerin geç de olsa ülkemiz eğitim etkinliklerinde kullanılmaya başlanması olumlu bir gelişmedir. Nitekim geleneksel, öğretmen merkezli yaklaşımla eğitim etkinliklerinden başarılı neticeler alınamadığı bilinmektedir. Bu başarısızlığın en büyük nedenlerinden biri de; geleneksel anlayışla gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin öğrencilerin derse olan ilgisini ve şevkini artırmada ve dolayısıyla severek öğrenmeyi sağlamada yetersiz kalmış olmasıdır.

Öğrenci merkezli çağdaş yaklaşımlarla, öğrencilerin iletişim ve zihinsel becerilerinin geliştirilmesi, bilgiyi işleyerek yapılandırmaları ön plana çıkmaktadır.

Öğrencilerde öğrenme isteğini uyandırarak onların eğitim çalışmalarına aktif olarak katılmalarını sağlamada en büyük etken iletişimidir. İnsanlar arasındaki en etkili iletişim aracı da dildir.

Dil, bireyin toplumla uyumunu sağlayan temel araçtır. Dil, bireylerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak anlamalarına, olayları farklı açılardan değerlendirmelerine, sosyalleşmelerine, bilgiyi üretmelerine ve kullanmalarına aracılık ederek kişisel gelişimlerine önemli katkı sağlamaktadır. Bu nedenle toplumları oluşturan bireylerin okul yıllarında temel dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yeterli düzeyde kazanmış olmaları gerekmektedir.

Bilindiği gibi günümüzdeki teknolojik gelişmeleri takip edebilmek ve bunlardan gerektiği gibi yararlanabilmek için artık temel okur-yazarlık seviyesi yeterli olamamaktadır. Teknolojik ve politik gelişmeleri yakından takip edebilmek, bu gelişmelere ortak olabilmek ve politikada doğru konum alarak söz sahibi olabilmek için bireylerin temel okur-yazarlıktan profesyonel okur-yazarlık seviyesine çıkarılmaları önem taşımaktadır.

Dil becerilerinin her alanı, bireyin kendini gerçekleştirmesinde büyük önem arz etmekle beraber bu becerilerin son halkası olan yazma ve yazılı anlatımın bir anlatma aracı olarak ayrıca önem taşıdığı söylenebilir. Çünkü “yazılı anlatım” becerisi en az “konuşma” kadar önemli bir işlevi yerine getirmekle beraber geliştirilmesi en güç olan beceri alanıdır.

Yazma becerisini Gündüz ve Şimşek (2011, s.17), “Hem bir düşünme aracı hem de düşünceleri, duyguları, hayalleri ve izlenimleri en iyi şekilde ifade edebilmek için bir takım sembol ve işaretleri belli bir disipline göre düzenleme becerisi” olarak açıklamaktadır. Keskinlik ve Keskinlik (2007, s.198) da yazmayı, “Duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretlerle iletilmesi” olarak açıklar.

Alanyazındaki bu açıklamalar yazılı anlatımın diğer dil becerileri ile beraber duyuşsal, bilişsel ve devinişsel becerileri de gerektirdiğine işaret etmektedir. Bu anlamda yazmanın birçok nitelik taşıyan karmaşık bir etkinlik olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ilköğretimi tamamlayan her bireyde, diğer dil becerilerinin yanısıra “yazılı anlatım” becerisinin de istenen düzeyde geliştirilmiş olması beklenmektedir (MEB, 2009). Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine yapılan araştırmalar, klasik

yöntemlerle verilen yazma eğitiminin bireylerdeki yazılı anlatım becerisini; öğrencilerin buluş, planlama, doğru anlatımlar yapmaları bakımından pek geliştirmedini göstermektedir (Alkan, 2007, Aşıcı ve Mataracı, 2000; Avcı, 2006; Büyükkiz, 2007; Çağınlar ve İflazoğlu, 2002; Çelikpazu, 2006; İlaslan, 2007; İnce, 2006; Kırbaş, 2006; Tekin, 1980; Temizkan, 2001; Töremen, 2008; Özbay, 1995; Uça, 2003; Yeşil, 2003).

Üniversite öğrencilerinin (Kaygas, 2002; Tekin, 1980) ve hatta üniversitelerde ana dili (Türkçe) üzerine eğitim alan ve öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde kılavuzluk yapma göreviyle meslek yaşamına atılacak olan öğretmen adaylarının (Sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni) da yazılı anlatım becerisi noktasında oldukça yetersiz oldukları görülmektedir (Babacan, 2003; Bağcı, 2007; Doğan, 2002; Köstekçi, 1992; Temizkan, 2008; Temizkan, 2003). Bu endişe verici durum, ilköğretim kademelerinde ana dili eğitimi vermekle görevlendirilen öğretmenlerin ve görevlendirilecek öğretmen adaylarının ana dili etkili ve güzel kullanma bakımından yeterli bilgi ve becerilere sahip olmadıklarını göstermektedir. Temel dil becerilerini yeterli düzeyde kullanamayan öğretmenlerin öğrencilere sağlıklı ve etkili bir ana dili eğitimi veremeyecekleri açıktır. Söz konusu durum, eğitim sistemimizde yazma ve yazılı anlatım öğretimi ile ilgili bir problem olduğunu göstermektedir. Bu problemin birçok nedeni olabilir: Öğretmen yetiştiren programlarda uygulanan yaklaşım, yöntem ve tekniklerin beceri geliştirmeye yönelik olmaması, üniversitelerde öğrenci merkezli bir eğitimin verilmiyor olması ve öğretim elemanlarının da eski yöntemlerle eğitim etkinliklerini sürdürüyor olması, öğretmen adaylarının yeterli donanımlarla mezun olamamalarının nedenleri arasında sayılabilir. Bu sebeple, vakit geçirmeden eğitim fakültelerinin özellikle öğretmen yetiştiren programlarında uygulanan yaklaşım, yöntem ve tekniklerde değişikliğe gidilerek öğrenci merkezli, beceri odaklı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi önemseyen çağdaş yaklaşım, yöntem ve teknikler benimsenmelidir.

Eğitim kurumlarında ana dili eğitimi verecek öğretmen adaylarının (Sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri) eğitiminde, temel dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili olabilecek beceri odaklı yöntem ve tekniklerin kullanılması önem taşımaktadır. Çünkü bilgi üreten ve işleyen, her alandaki gelişmeleri yakından takip eden ve kendini bu gelişmelere göre yenileyen bireylerin yetişmesi için ön koşul; toplumu oluşturan bu bireylerin etkili bir dil eğitiminden

geçmelerini sağlamaktır. Ana dilini etkili kullanamayan bireylerin diğer alanlarda da başarılı olması oldukça güçtür.

Ana dili eğitiminin her aşamasında rahatlıkla uygulanabilecek, beceri odaklı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan çağdaş eğitim yöntemlerinden birisi, gelişmiş ülkelerde yoğun olarak kullanılmakta olan “İş Birlikli Öğrenme” yöntemidir.

Yapılan araştırmalar özellikle fen bilimlerinde sıklıkla kullanılan bu yöntemin ana dili eğitiminde de başarılı neticeler verdiğini göstermektedir (Aksakal, 2002; Aktaş, 2006; Albayrak, 2006; Bromley ve Modlo, 1997; Çörek, 2006; Doğan, 2002; Gömleksiz 1993; Karabay, 2005; Kuşdemir, 2007; Kuşdemir ve İflazoglu, 2007; Maden, 2011; Susar, 2006; Şahin, 2011; Tok, 2008; Özer, 2002; Yaman, 1999).

İş birlikli öğrenme üzerine yapılan bu araştırmalar, öğrencilerin iş birlikli öğrenme etkinliklerinde karşılıklı etkileşimde buldukları için paylaşmayı, grup içi ve gruplar arası çalışmalarda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları için dayanışmayı, grup içinde fikir alışverişleriyle kararlar aldıklarından eleştirmeyi öğrendiklerini göstermektedir. Öğrencilerde birçok sosyal becerinin gelişimini sağlayan bu yöntemin, ana dili eğitiminde temel dil becerilerinin kazandırılmasında da etkili olacağı düşünülmektedir.

İş birlikli öğrenme yönteminde, hedeflenen öğrenme ortamını sağlamak için birçok teknik kullanılmaktadır. Bu tekniklerden biri de birçok araştırmada kullanılan ve dikkat çeken “Birlikte Öğrenme”dir. Nitekim yurt dışında en çok kullanılan ve verim alınan tekniklerin başında bu teknik gelmektedir. İş birlikli öğrenmenin önemli özelliklerini barındıran bu tekniğin Türkçe temel dil becerilerinin geliştirilmesinde de etkili olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden, bireylere güçlükle kazandırılabilen “Yazılı anlatım” becerisinin geliştirilmesinde bu tekniğin kullanılmasından olumlu neticeler alınması, yazma eğitiminde “birlikte öğrenme” alternatif bir yol olacaktır.

İş birlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme tekniğinin uygulandığı bu deneysel çalışmada, ilköğretim birinci kademedeki öğrencilere ana dili eğitimini vermekle görevlendirilecek sınıf öğretmeni adaylarının “Yazılı anlatım” becerilerinin geliştirilmesine etkisi araştırılmıştır.

İçinde yaşadığımız iletişim çağı, ana dili öğretiminde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan ve onların farklı öğrenme biçimlerine uygun -bu yöntem ve

teknığe benzer-çağdaş ve etkili yöntem ve tekniklerin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır (Yaman, 2006).

Bahsedilen gerekçelerden hareketle, araştırmanın problem cümlesi, “*İş Birlikli Öğrenme Yönteminin (Birlikte öğrenme tekniği) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi Var Mıdır?*” olarak belirlenmiş ve bu doğrultuda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. İş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun yazılı anlatım “Alan Bilgisi” ön-son test ve izleme testi akademik başarıları arasında fark var mıdır?

a. Cinsiyet değişkeninin deney-kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım alan bilgilerine etkisi ne düzeydedir?

b. Serbest yazma çalışması yapma değişkeninin deney-kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım alan bilgilerine etkisi ne düzeydedir?

c. Günlük tutma değişkeninin deney-kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım alan bilgilerine etkisi ne düzeydedir?

d. Çalışma odasına sahip olma değişkeninin deney-kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım alan bilgilerine etkisi ne düzeydedir?

e. Anne eğitim durumu değişkeninin deney-kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım alan bilgilerine etkisi ne düzeydedir?

f. Baba eğitim durumu değişkeninin deney-kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım alan bilgilerine etkisi ne düzeydedir?

2. İş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun “Yazılı Anlatım Becerileri” ön-son test ve izleme testi verileri arasında fark var mıdır?

a. Cinsiyet değişkeninin deney-kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi ne düzeydedir?

b. Aile gelir durumu değişkeninin deney-kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi ne düzeydedir?

c. Anne eğitim durumu değişkeninin deney-kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi ne düzeydedir?

d. Baba eğitim durumu değişkeninin deney-kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi ne düzeydedir?

e. Serbest yazma çalışması yapma değişkeninin deney-kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi ne düzeydedir?

f. Günlük tutma değişkeninin deney-kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi ne düzeydedir?

g. Çalışma odasına sahip olma değişkeninin deney-kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi ne düzeydedir?

h. Kitap okuma oranı (yıllık) değişkeninin deney-kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi ne düzeydedir?

3. İş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun “Yazılı anlatım dersine yönelik öğrenci tutumları” ön-son test verileri arasında bir fark var mıdır?

a. Cinsiyet değişkeninin deney-kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarına etkisi ne düzeydedir?

b. Serbest yazma çalışması yapma değişkeninin deney-kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarına etkisi ne düzeydedir?

c. Günlük tutma değişkeninin deney-kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarına etkisi ne düzeydedir?

d. Kitap okuma oranı (yıllık) değişkeninin deney-kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarına etkisi ne düzeydedir?

4. Yazılı anlatım dersinde iş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin “İş birlikli öğrenme uygulamaları”na ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri üzerinde iş birlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme”nin etkisinin belirlenmesi

amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, Birlikte Öğrenme tekniğinin sınıf öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım Becerileri, Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarıları ve Yazılı Anlatım dersine Yönelik Tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Uygulama sonunda Yazılı Anlatım dersini Birlikte Öğrenme tekniği ile alan deney grubu öğrencilerinin uygulamayla ilgili görüşlerine başvurularak öğretmen adaylarından iş birlikli öğrenme yaşantılarına ilişkin dönütler alınmıştır.

1.3. Önemi

Duygu ve düşünceler sözle ifade edilebileceği gibi yazıyla da ifade edilebilir. Yazmak, insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar, meslekî bilgilerini başkalarına aktarması açısından da bir ihtiyaçtır ve konuşma gibi hayatın ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Bu yüzden doğru ve amacına uygun yazılı anlatım becerisi kazanmanın önündeki engeller aşılanmalıdır (Bağcı, 2007, s. 26). İnsanlardan duygu ve düşüncelerini yanlış anlaşılmaya yer vermeyecek şekilde anlatabilmeleri beklenir. Nitekim bu, ilköğretimi bitiren her öğrencinin kazanması gereken bir beceridir. Dolayısıyla, toplumun bütün fertlerinin kendilerine verilmiş olan sorumlulukları yerine getirmeleri ve haklarını eksiksiz olarak kullanabilmeleri için dil eğitimi ve öğretiminin mutlaka başarılı bir şekilde yapılması gereklidir.

Türkçe dersinin bir bilgi dersi olmaktan ziyade beceri dersi olma özelliği gösterdiği bilinmektedir. Bireylere temel dil becerilerini etkili ve doğru kazandırmanın hedeflendiği ilköğretim birinci kademedeki eğitim faaliyetlerini sürdüren öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumlulukların başında öğrencileri dinleme, konuşma ve okumanın yanı sıra yazma becerisinde de istenen düzeye çıkarmak gelmektedir. Bunun için öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde özellikle yazılı anlatım becerisi açısından eksiklerini tamamlayıp yeterli donanıma sahip olmaları büyük önem taşımaktadır.

İlgili alan yazın (literatür) incelendiğinde, öğretmen adayları ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin durumunu tespit etmeye yönelik yapılan araştırmaların tamamında, yazılı anlatım becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı açıkça görülmektedir (Arıcı, 2008; Babacan, 2003; Bağcı, 2007; Büyükkız, 2007; Doğan, 2002; İnce, 2006; Kaygas, 2002; Koçak, 2005; Özbay, 1995; Samur, 2002; Saraç, 2002; Temizkan, 2003; Temur, 2004; Uça, 2003; Yeşil, 2003). Bununla birlikte yazılı anlatım

becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı birkaç araştırma dışında çalışma yapılmadığı da göze çarpmaktadır (Anılan, 2005; Çakır, 2003; Hamzadayı, 2010; Kareteke, 2006; Karadağ ve Kayabaşı, 2011; Kırbaş ve Orhan, 2011; Maden ve Durukan, 2010; Pek az, 2007; Sever, 1993).

Ana dili eğitiminde iş birlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaların tamamında ise etkili bir dil eğitiminin gerçekleştiği görülmektedir (Aksakal, 2002; Aktaş, 2006; Albayrak, 2006; Cora İnce, 2007; Çalha, 2012; Çörek, 2006; Görgülü, 2009; Gümüş ve Buluç, 2007; Gündüz vd., 2009; Güngör ve Açıkgöz, 2006; Karabay, 2005; Karaçöp, 2009; Karakoyun, 2010; Kayıran Kuşdemir, 2007; Kayıran Kuşdemir, 2007; Kılıç., 2004; Kırbaş, 2010; Maden, 2010; Maden, 2011a, 2011b; Susar Kırmızı, 2006; Şahin, 2010, 2011; Şahin, Maden, Kardaş ve Şahin, 2011; Uysal, 2009; Yaman, 1999; Yıldırım, 2010). Bu durum, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde etkili olacağı düşünülen iş birlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden “Birlikte Öğrenme”nin denenmesi ihtiyacını ortaya çıkartmaktadır.

Birlikte Öğrenme tekniğinin uygulandığı bu çalışmada, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde başarılı sonuçlar alınması hâlinde, dil eğitimi sürecinde istenen düzeyde geliştirilemeyen bu becerilerin kazandırılmasında iş birlikli öğrenme, alternatif bir yol olacaktır. Diğer bir ifadeyle geleneksel yöntemlerle istenilen oranda geliştirilemeyen yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi, bu yöntemle mümkün hâle gelecektir. Bu sayede, önce bu becerileri kazandırmakla görevlendirilecek öğretmen adaylarının yeterli donanıma sahip olmaları sağlanabilecek, buna bağlı olarak ilköğretimde ana dili eğitimi alan öğrencilere sağlıklı ve etkili bir dil eğitimi verilmiş olacaktır.

1.4. Varsayımlar

1. Sınıf öğretmeni adayları ölçme araçlarının seçeneklerine içtenlikle cevap vermişlerdir.
2. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğretmen adayları ölçme araçlarının uygulanması süreçlerinde yaklaşık olarak aynı düzeyde güdülenmişlerdir.
3. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenler, deney ve kontrol gruplarını aynı ölçüde etkilemiştir.

4. Öğretmen adaylarından oluşturulan deney ve kontrol grupları benzer özellikler (akademik başarı, cinsiyet, serbest yazma çalışması yapma, kitap okuma, günlük tutma, sosyo-ekonomik yapı, anne-baba eğitim durumu vb.) taşımaktadır.

5. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında oluşan farklar salt iş birlikli öğrenme yönteminden kaynaklanmamış, deney ve kontrol grupları arasında oluşan farkları, araştırmada ele alınmayan diğer değişkenler de (bilişsel farkındalıklar, yazılı anlatıma ilişkin ön bilgi ve beceriler vb.) etkilemiştir. Bu etkilenme deney ve kontrol gruplarında aynı oranda gerçekleşmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2011- 2012 öğretim yılı güz döneminde Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 1. sınıfta öğrenim gören ve deney-kontrol gruplarını oluşturan 74 öğretmen adayı ile sınırlıdır.

2. Araştırma yazılı anlatım dersi ve sınıf öğretmenliği öğretim programı yazılı anlatım ders müfredatı ile sınırlıdır.

3. Araştırma bulguları Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Ölçeği, Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği, Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Deney-Kontrol) ve İş Birlikli Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Görüşme Formu (deney grubu) ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

4. Araştırma 2 haftalık bilgilendirme (farkındalık) programı ve 12 haftalık asıl uygulama süreci olmak üzere toplamda 14 haftalık süreyle sınırlıdır.

5. Deney grubunda yapılan uygulamalar İş Birlikli Öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme tekniği uygulamaları ile sınırlıdır.

6. Kontrol grubunda yapılan uygulamalar geleneksel öğretmen merkezli (sözlü anlatım, soru-cevap) yöntemle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

1.6.1. İş Birlikli Öğrenme Yöntemi: Öğrencilerin küçük karma gruplarda birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek birlikte çalışmalarına dayalı öğrenme yöntemidir. Bu öğrenme yöntemi öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirmek amacıyla

değişik kabiliyetteki öğrencilerin küçük gruplar hâlinde çalışarak ortak bir hedefe ulaşmalarını ifade eder (Johnson ve Johnson 1992, 1994 ve 1999).

1.6.2. Birlikte Öğrenme Tekniği: Bu teknik, Johnson ve Johnson tarafından 1960'lı yılların ortalarında geliştirilmiştir. İş birlikli öğrenmenin en eski tekniği olması nedeniyle iş birlikli öğrenme denince akla gelen ilk tekniktir.

En önemli özelliği grup amacının olması, düşünce ve malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülüdür. Bu teknikte öğrenciler öğrenme etkinliklerinde düşüncelerini, öğrenmelerini ve gereçlerini sistemli olarak bir paylaşma etkinliği içinde olurlar. Ortak ürün ortaya koymak için grup hâlinde yardımlaşarak çalışırlar. Birbirlerinin öğrenmelerini irdelemek suretiyle öğrendiklerini yapılandırırlar. Çalışmalar sırasında karşılaştıkları soru ve sorunları önce bireysel olarak çözmeye çalışırlar. Bireysel olarak çözemedikleri problemleri grupça çözmeye yönelirler. Grup olarak çözemedikleri problemlerin çözümü için öğretmenden yardım alırlar. Öğrenme etkinlikleri sonunda gruplar, gösterdikleri performansa göre ödüllendirilirler. Zaman içinde gelişme ve değişme gösteren tekniğin son şeklinde bulunan işlemler şunlardır:

1. Öğretimsel Hedeflerin Belirlenmesi: Çalışma başlatılmadan önce hedef kazanımlar (akademik ve iş birliği becerilerinin geliştirilmesi) öğretmen tarafından belirlenerek grup üyeleri bu konuda bilgilendirilir.
2. Grupların Oluşturulması: Sınıf mevcuduna göre 2 ile 6 kişi arasında değişen grup büyüklüğüne, zamana ve malzeme sayısına karar verilir.
3. Öğrencilerin Gruplara Dağıtılması: Öğrencilerin cinsiyet, akademik başarı, sosyoekonomik özellik, yetenek vb. özellikleri dikkate alınarak heterojen gruplar oluşturulur. Grupların heterojen özellik taşıması için grupların öğretmen tarafından oluşturulması gerekmektedir.
4. Eğitim Ortamının Hazırlanması: Öğrencilerin grup içi ve gruplar arası iletişimlerini kolay sağlayabilmeleri dikkate alınarak sınıf düzenlenir. Grup içinde yüz yüze iletişimi sağlamak için kare, yuvarlak veya U şeklindeki masalar tercih edilmelidir.
5. Bağımlılığı Sağlamak İçin Grup Üyelerine Roller Verme: Grup üyelerine çalışmalarını anlatacak; özetleyici, denetleyici, araştırmacı-koşturmacı, baş kurucu,

malzemeci, yazıcı, özendirici vb. roller verilerek grup içinde olumlu bağımlılık sağlanmaya çalışılır.

6. Konu İle İlgili Malzemelerin Belirlenmesi: Grupların belirlenen konulara hazırlanmaları için kullanacakları malzemeler (Kitaplar, çalışma yaprakları, görsel-ışitsel materyaller...) öğretmen tarafından hazırlanır ve grupta olumlu bağımlılığı destekleyecek şekilde dağıtılır.
7. Grup Çalışma Konularının Dağıtılması: Konular grup bağımlılığı oluşturacak şekilde dağıtılır. Gruptaki öğrenci sayısı dikkate alınarak bir ana konu eşit alt başlıklara bölünür ve grup üyelerine çalışmaları için verilir. Konu dağıtımında ve yönlendirmelerde kolaylık sağlaması açısından gruplara verilen isimler dikkate alınarak gruplardaki her bireye kod verilebilir. Örneğin 32 kişilik bir sınıfta 4'er kişiden 8 grup oluşturduğumuzu ve bu gruplara; A, B, C, D, E, F, G, H isimlerini verdiğimizizi düşünelim. A grubundaki bireylere A1, A2, A3, A4; B grubundaki bireylere B1, B2, B3, B4; C grubundakilere C1, C2, C3, C4 gibi kodlar verilerek bu işlem bütün gruplara aynı şekilde uygulanır. Çalışılacak konu, gruptaki bireylere eşit olarak bölüştürülür.
8. Akademik İşin Bildirilmesi: Grup çalışmalarında ulaşılması hedeflenen akademik başarı ve davranışlar gruplara bildirilir.
9. Bireysel ve Grup Başarısının Değerlendirilmesi İle İlgili Bilgilendirmenin Yapılması: İş birlikli öğrenme etkinliklerinde grup başarısı bireysel başarıya bağlıdır. Grupların başarılı olabilmesi için gruptaki her bireyin sorumluluklarını yerine getirmesi gerekmektedir. Her konu veya ünite sonunda yapılacak değerlendirme sınavları ve bu sınavlarda kullanılacak ölçme araçları hakkında grup bireyleri bilgilendirilir.
10. Grupların Konulara Hazırlanması: Bu aşamada belirlenmiş ve gruplara dağıtılmış konulara hazırlanılır. Gruplar kendi içinde konulara çalışır ve tartışır. Konu testleri ile öğrenmeleri ölçülür. İstenen davranışların gerçekleşmesi için öğrenciler yönlendirilir. Öğretmen gerektiğinde iş birliği becerilerini öğretebilmek için grup çalışmasına yardımcı olur.
11. Çalışmaları Sona Erdirme ve Değerlendirme: Grup çalışmalarında grup ve bireysel başarılar nitel ve nicel yöntemlerle değerlendirilir. Değerlendirme aşamasında

gruplar konu ile ilgili genel ölçeklerle test edilirler. Ulaşılan sonuçlar gruplara duyurulur ve ödüllendirmeler yaş, sınıf vb. özellikler dikkate alınarak yapılır (Açıkgöz, 2006; Sharan, 1990).

1.6.3. Geleneksel Öğretim Yöntemi: Öğretmen merkezli, öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarma sürecini içeren ve sözlü anlatıma ağırlık veren yöntemdir (Demirel, 2004, s. 72).

1.6.4. Yazılı Anlatım: İnsanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları dil denilen sistemi, belli işaretler ağıyla gösteren ikinci bir sistem; bir başka ifade ile sözün resimleştirilmiş şeklidir (Özbay, 2010, s. 49).

1.6.5. Beceri: İnsanın yatkınlık ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma mahareti (Özbay, 2006, s. 19).

“Beceri; yapılacak işle ilgili bilgiler, işin uygulanmasıyla ilgili bilgiler, yani zihinsel ve fiziksel kaynaklar ve işi yapma olarak açıklanmaktadır. Uygulamaya dönük ve karmaşık olması, sürekli olarak geliştirilip yapılandırılabilir olması, hazır güç olması, kesintisiz bir bütün olması, başka durumlara aktarılabilir olması becerinin belli başlı özellikleridir” (Güneş, 2007, s. 58)

1.6.6. Tutum: Tutum, kişinin belli bir konuya karşı anlayış ile duygularının bir göstergesi olan ve onu olumlu ya da olumsuz bir davranış göstermeye güdüleyen bir özelliktir (Aksoy, 1989, s. 12; Kağıtçıbaşı, 1988, s. 83-100; Traindis, 1971, s. 3).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yazılı Anlatım

2.1.1. Yazma /Yazılı Anlatım Kavramı

Ana dili eğitiminde temel dil becerileri, anlama ve anlatma ana başlıkları altında toplanmıştır. Okuma ve dinleme becerileri “anlama” başlığı altında ele alınırken konuşma ve yazma, “anlatma” becerileri olarak kabul edilmektedir.

Düşünebilmek, düşünülenleri dile dökülebilmek ve başkalarıyla çok yönlü iletişim kurabilmek insanoğlunu diğer varlıklardan ayıran temel özelliklerdendir. Birey dinlemeyi ve buna göre tepki vermeyi henüz anne karnındayken öğrenmeye başlarken, bir-iki yaşından itibaren de ebeveynlerin ve aile çevresinin etkisiyle konuşmaya dolayısıyla çevresiyle sözlü iletişime girmeye başlar. Bu süreci okuma ve son olarak yazma takip eder. Bu anlamda yazma, temel dil becerilerinin edinim süreci ve zincirinin son halkasıdır

İnsanoğlu kendini ispatlamak, toplumda bir yer edinebilmek için ilk çağlardan beri dili etkin olarak kullanmaktadır. İlk zamanlarda sözlü gelenekle iletişimini gerçekleştiren insan, yazının icadıyla beraber hem söz hem yazıyla duygu, düşünce ve fikirlerini ifade etmeye ve bunları gelecek nesillere aktarmaya başlamıştır. Günümüze gelindiğinde yazılı iletişimin konuşma kadar vazgeçilemez bir anlatım aracı olduğu görülmektedir.

Sosyal hayattaki iletişim durumlarında, buluşlarda, ulusal ve uluslararası anlaşma ve sözleşmelerde büyük önem arz eden yazı ve bütün olarak yazılı anlatım terimini açıklayıp anlatabilmek ve bu sayede söz konusu terimin doğru anlaşılmasını sağlamak üzere alan uzmanları tarafından çeşitli tanım ve açıklamalar yapılmıştır.

Ağca (2006, s. 61) yazıyı, “Her türlü olay, durum, fikir ve duyguların, meydana geldiği durumların kalıcılığını sağlayarak gelecek nesillere kalmasına imkân veren bir

araç...” olarak açıklar. Bu özelliğinden dolayı yazıya, “insan aklının en güzel icadıdır.” da denilmektedir.

Yazma, “Ana dili (Türkçe) geliştirme, güçlendirme, daha iyi öğrenme ve öğretme değil, düşünülen her şeyi doğru, anlaşılır, etkili ve sistemli bir biçimde aktarma alanıdır.” (Gedizli, 2004, s. 24). Yazma, “İletişim kurmanın, duygu düşünce ve tasarılarımızı, görüp yaşadıklarımızı anlatmanın bir yoludur.” (Ünalın, 2006, s. 99). Yazma, “Konuşma gibi duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı anlatma aracıdır.” (Sever, 2004, s. 24). Özbay (2010, s.49) yazıyı, “İnsanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları dil denilen sistemi, belli işaretler ağıyla gösteren ikinci bir sistem, bir başka ifadeyle sözün resimleştirilmiş şekli...” olarak anlatmaktadır.

Yazma ve yazma becerisi üzerine yapılan bu tanım ve açıklamalar, yazmanın birçok dil becerisi ile karmaşık ve zor bir süreç gerektiren önemli bir yeti olduğuna işaret etmektedir (Kirby ve Liner, 1998). Çünkü yazabilmek; dinlemek, okumak ve bilgi edinebilmekle yakından ilişkilidir. Bu etkinliklerin temelinde, insanlara yazı yazma gücünü veren bilgi vardır. Bilgi, çalışarak, okuyarak, araştırarak elde edilir; önceki bilgilerle ilişkilendirilip yapılandırılarak anlamlandırılır ve söz ya da yazıyla paylaşılır. Ayrıca bilgi de tek başına yazabilmek için yeterli değildir. Başarılı yazılar meydana getirebilmek için istekli ve azimli olmak gereklidir. Bu nedenle sağlıklı ve etkili bir yazma becerisi kazanabilmek için iyi planlanmış, bütün ayrıntıları düşünülmüş, temel dil becerileri noktasında yeterli donanıma sahip öğretmenlerin (Sınıf öğretmenleri, Türkçe Öğretmenleri, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri) kılavuzluğunda yürütülen, çağdaş yöntem ve tekniklerin kullanıldığı uzun soluklu ve ciddi bir eğitim süreci gerektiği anlaşılmaktadır.

2.1.1.1.Yazılı anlatımlarda bulunması gereken özellikler

Yazılı anlatım; yazı yazmak, yazılı ifade, kompozisyon gibi adlarla anılmaktadır. Yazılı anlatım için sıkça kullanılan “kompozisyon” kelimesi İngilizcede “composition”, Fransızcada “composer-action” yani birleştirme, bir araya getirme anlamını karşılamaktadır.

Yazmak; sosyal yaşamı anlamak, anladıklarımız üzerinde düşünerek başkalarını da düşündürmek, konu üzerinde derinleşmek, yeni boyutları keşfetmek, bütün bunları ilgili dile hâkimiyet ölçüsünde planlı olarak ifade etmek gibi çok yönlü özellikleri ihtiva eder (Ağca, 2006, s. 109). Bu yönüyle yazı ve yazılı eser, insanın kendisiyle, yakın-uzak çevresiyle, kutsalları ile iletişimini sağlaması ve bunun zaman içinde denetlenmesine imkân vermesi yönüyle ayrıca önem taşır (Ağca, 1999, s. 61). Bu nedenle anlatma becerisi olarak yazılı anlatım, insanoğlunun binlerce yıldır kullandığı en önemli iletişim araçlarından. İnsanlar yazı sayesinde medeniyetlere önemli katkılar sağlamışlardır. Bilgi ve kültür aktarımının daha pratik ve kalıcı olması, yazının sağladığı önemli bir katkılardandır. Bu katkı ancak doğru, etkili, güzel ve yazının amacına, türüne uygun anlatımlarla mümkün olabilmektedir.

Özkan, Ersin ve Tören (2001)'e göre de yazılı anlatımda düşünceler gelişigüzel ifade edilmez. Bu nedenle yazıya belli bir amaçla başlanır. Örneğin okuyucu veya dinleyicide heyecan uyandırmak isteniyorsa anlatım bir olaya bağlanır ve okuyucu olayın içine çekilmeye çalışılır. Anlatılanların canlandırılması gerekiyorsa tasvirler yapılarak konu ve olay canlandırılır. Anlaşılması güç durum ve olaylar da açıklama yoluyla aktarılır. Eğer amaç hedef kitleyi belli bir fikir ve davranışa yöneltmek ise o zaman konu eksi ve artı yönleriyle tartışma havasında aktarılır.

Duygu ve düşünceler hangi yolla ifade edilirse edilsin iyi bir anlatımın temelini, doğru, orijinal ve özgün fikirler oluşturur. Bunun için anlatıma başlamadan önce sağlıklı fikir üretilebilmeli (buluş) ve bunlar belli bir düzen içinde (plan) bir araya getirilerek amaca uygun olarak ifade (anlatım) edilmelidir. Yazılı anlatımda malzeme (konu, tema vb.) ne kadar ilgi çekici ve güncel olursa olsun, buluş ve planlama iyi yapılmazsa istenen etkiyi yaratmaz. Yani yazının iyi ve başarılı olması, ele alınan konunun iyi anlatılmış olmasıyla doğrudan ilgilidir.

Başarılı bir yazılı anlatımda şu özelliklerin bulunması gereklidir (Bağcı, 2007; Beyreli, Çetindağ ve Çelepoğlu, 2010; Gündüz ve Aktaş, 2011):

Açıklık: Açıklık gerek sözlü gerekse yazılı anlatımda, anlatılanın şüpheye, belirsizliğe imkân vermeyecek şekilde anlaşılır olma özelliğidir. Oluşturulan cümlenin değişik anlama ve yorumlara yer vermeyecek açıklıkta olması gerekir. Düşüncenin,

fikrin, mesajın, olay ve durumun kolayca anlaşılabilmesi, anlatımın açık ve net olmasına bağlıdır.

Yazılı anlatımda açıklık; sözcüklerin, deyimlerin, mecazların, atasözlerinin anlam ve işlevlerine uygun kullanılmasını gerektirir. Bunun yanında sözcüklerin ve noktalama işaretlerinin cümlelerde doğru yerde kullanılması da anlatımın açık ve anlaşılır olması için büyük önem arz eder. Değişik anlamlara gelen sözcük ve cümleler, mantıksal yapıdaki kopukluklar da anlatımdaki duruluğu önemli ölçüde önler. Bu nedenle, yazılı anlatımlarda sözcükleri yerli yerinde ve anlamına uygun kullanmak, sözcük tekrarıdan kaçınmak, anlatılmak isteneni tam karşılayacak sözcükler seçmek, sözcükleri doğru yazmak, konuya uygun deyim ve atasözü kullanmak yazılı anlatımların açık ve anlaşılır olmasını sağlayacaktır.

Duruluk: Duruluk anlatılmak isteneni yeterli sözcük kullanarak anlatmaktır. Duru anlatımlarda kullanılan sözcükler ne fazla ne eksik olur. Duru anlatımlarda gereksiz sözcük bulunmaz.

Özlük: Az sözle çok şey anlatma niteliğidir. Türkçede dikkate alınan “en az çaba yasası”nda, kişinin anlatacaklarını en kısa ve öz anlatmasına dikkat çekilir. Gerektiği kadar sözcük kullanarak okuyucuyu düşündüren, derinliği ve anlam yoğunluğu olan anlatım, özlü anlatımdır. Eş veya yakın anlamlı sözcük ve bağlaçları peş peşe sıralamak anlatımda özlüğü önler.

Yalınlık: Anlatımın süsten, gösterişten, özentiden, basmakalıp söyleyişlerden uzak olması özelliğidir. Yalın ve etkili bir anlatım; düşünceyi, olayı, durumu dolambaçlı yollara sapmadan doğrudan ortaya koyan, sözcüklerin zorlamasız kullanıldığı anlatımdır. Az sözle çok şey anlatma yazıyı sadece en güzele ve kusursuza değil aynı zamanda en doğala da yaklaştırır.

Doğallık: Yapay olmayan anlatımdır. Duygu, düşünce, görüş ve hayallerin içten geldiği ya da olduğu gibi anlatılmasıdır.

Akıcılık: Okuyucuda dikkat dağılmasına neden olan sözcük ve eklerin olmamasını gerektirir. Yazıda dil ve anlatım bakımından bütünlük sağlanması; yazının amaca uygun anlatım biçimi ile oluşturulması; kullanılan sözcüklerin anlam ve söyleyiş bakımından birbirine yakın olmaması, duygu ve düşüncelerin belli bir plan içinde

verilmesi, anlatılanların tutarlı olması; noktalama işaretlerinin işlevlerine uygun kullanılması anlatımda akıcılığı sağlayan unsurlardır.

Çeşitlilik, özgünlük ve etkileyicilik gibi hususlar da başarılı yazılı anlatımların taşıması gereken özelliklerdendir: Anlatımlarda değişik yapı, yüklemli ve kipli cümlelere yer vererek, deyim, mecaz ve atasözü kullanmak çeşitlilik; anlatıcının kendine has üslubuyla yazması özgünlük; iyi seçilmiş ve yerinde kullanılmış sözcük ve deyim anlatımdaki etkileyiciliği belirler. Anlatımın etkileyici olması, anlatıcının eğitim düzeyi ve sözcük dağarcığı ile yakından ilgilidir.

2.1.1.2. Yazma becerisi ve edinimi

Özby (2006, s. 19) beceriyi, “İnsanın yatkınlık ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma mahareti” olarak açıklar. Genel manada beceri, bilinçli bir öğrenme sürecini gerektiren ve öğrenildikten sonra farklı aralıklarla yinelenen iş yapabilme yetisi olarak açıklanabilir.

Beceriler bilinçli olarak geliştirilebildiği gibi bilinçsiz, farkında olmadan da gelişebilir. Bir becerinin bilinçli veya bilinçsiz gelişebilmesi içi bir öğrenme süreci gerekmektedir. Bu öğrenme sürecinde, bilgiyi edinmek ve analiz etmek becerinin zihinsel boyutunu oluştururken; öğrenilenlerin uygulanması ve buna yatkınlık fiziksel boyutunu oluşturmaktadır. Bu iki unsurun ürünü olarak kabul edilen becerinin; geliştirilebilir olması, uygulamalar için bir güç olması, kesintisiz olması, başka durumlara aktarılabilir olması gibi özellikler taşıdığı söylenebilir.

İltişimin etkin olarak gerçekleştiği bir alanda başarılı olabilmek, temel dil becerileri bakımından yeterli donanıma sahip olmaya bağlı bulunmaktadır. Bu anlamda ana dili eğitiminde, temel dil becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Uygulamada olan Türkçe dersi öğretim programıyla ana dili eğitiminde geliştirilmesi amaçlanan temel beceriler şu şekildedir:

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi; okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü, doğru, tam ve hızlı olarak anlayabilme; duygu, düşünce, hayal ve isteklerini açık ve anlaşılır bir şekilde eksiksiz ifade edebilme; Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurma zengin bir söz varlığına sahip olma ve estetik bir bakış açısı kazanma

gibi becerileri içerir. Yazma becerisi, bu iletişim beceriler içinde ele alınan önemli bir beceri alanıdır.

Yazma beceri alanında; kurallara uygun olarak cümleler kurmak, söz varlığını yazma uygulamalarıyla geliştirmek, yazarken amacına uygun anlatım tür ve üslubunu belirleyip kullanma, kendi ve başkalarının yazdıklarını değerlendirme, analiz etme vb. geliştirilmesi amaçlanan becerilerdir. Bu nedenle yazma eğitiminde temel (ilk) yazma becerilerinden başlayarak alt yazma becerilerini kazandırmaya dönük eğitim verilmektedir.

Akyol (2007, s.75); Miller, Rakes ve Choate'nin yazma ile ilgili ilk becerileri beş temel başlık altında ele aldıklarını belirtir. Bunlar: 1- Küçük kas hareketlerine dayalı motorsal beceriler, 2- Derslerde okunaklı yazma, 3- Yazmada esneklik, 4- Sol elle yazma, 5- Düzenli bir şekilde –devamlı olarak- okunaklı yazmadır.

Yazma çalışmalarında okunaklı yazamama problemi, öğrencinin yetersiz ve özensiz bir yazma eğitimi aldığını gösterir. Bu sorunu gidermek için öğretmen gözetiminde tahtada yazma çalışması yaptırılabilir. Ayrıca anlatarak yazdırma, noktalarla çalışma ve uygun yazı modellerinin sınıfta bulundurulması okunaklı yazma çalışmalarına katkı sağlar. İş başvuru formu doldurma, mektup zarfı üzerine adres yazma, yazılı sorusuna cevap verme, telefonda mesaj yazma, birisine yazılı not bırakma gibi etkinlikler farklı dikkat, hız ve şekillerde yazma becerileri gerektirir. İşinde bilinçli ve başarılı sınıf öğretmenleri bu fiziksel ve düşünsel becerileri öğrencilerine kazandırmaya çalışırlar.

Sol elle yazan öğrencilerde genelde temiz ve okunaklı yazamamak, yazarken sol elini hilal şeklinde bükme, defteri sol elle yazmaya uygun şekilde tutamamak, harflerin uzantılarını yanlış yapmak, harf ve kelime boşluklarını gelişigüzel ayarlamak, kolay yorulmak, kalemi yanlış tutmak, doğru oturmamak gibi istenmeyen davranışlar görülür. Bu problemleri gidermeye yönelik yavaş yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.

Öğrenci okunması zor ödevler veriyorsa, düzensiz ve kirli yazıyorsa, yazılı ödevleri tamamlamada dikkatsiz ve düzensizse, yazmayı sevmiyorsa, bir yazıda bazen dik temel, bazen de bitişik yazı kullanıyorsa, devamlı ve düzenli yazma sabrını ve becerisini gösteremiyor demektir (Akyol, 2007). Bu öğrencilerin temel yazma düzeyinden buluş, planlama ve anlatımı doğru yapabilecekleri üst düzey yazma

düzeyine çıkarabilmek için yapılması gereken, öğrencilere sürekli yazma etkinlikleri yaptırmaktır. Bu etkinlikler, öğrencilerin amaca uygun, doğru ve akıcı anlatım yapmalarına katkı sağlayacaktır.

Sürekli yazma çalışmalarında üst düzey yazma becerilerini geliştirmek için öğrencilere ilk olarak zihinsel hazırlık yaptırılmalıdır. Bu kapsamda; yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma üzerinde durulmalıdır. Sonrasında kendini yazılı olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilir. Bu kapsamda ön bilgileri harekete geçirme, görsellerden yararlanma, düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde yazma, yardımcı fikirlere dönük ifadeler kullanma, sebep sonuç ilişkisi kurarak karşılaştırma yapma, sınıflama, değerlendirme ve özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara bolca yer verilmelidir (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007, s. 200).

2.1.1.3. Yazma gereksinimi ve önemi

Kendini ifade etme insanda bulunan doğal bir eğilimdir. Çünkü insanlar duygu ve düşüncelerini, tasarılarını ve sezgilerini, bir konu hakkındaki görüşlerini belirtme ve paylaşma ihtiyacı hisseder. Çocukluk dönemindeki ağlama, bağırtı, el yüz hareketleriyle görünürlük kazanan bu istekler, daha sonra konuşma ve yazma aracılığıyla gerçekleşir (Bağcı, 2007, s. 55). Okul yıllarında yapılan etkinliklerle bu iletişim becerilerinin daha sistemli ve etkili olarak bireylere kazandırılmasına çalışılır.

Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini doğru ve etkili olarak kazanmalarında, dilin kurallarını, niteliklerini, inceliklerini ve güzeliklerini fark edip benimsemelerinde temel becerileri edinmeye yönelik yapılan etkinliklerin ve bilhassa bu yönde yapılan yazılı anlatım çalışmalarının önemli bir yer teşkil ettiğini söylemek mümkündür.

Günümüzde yazılı anlatım insanın temel ihtiyaçları arasında yer alan, kendisi ve yakın-uzak çevresi ile iletişim kurmanın vazgeçilmez aracı olarak kabul edilmektedir. Diğer becerilerin yanı sıra yazma becerisi, toplumları oluşturan geniş halk kitlelerine kazandırılması gereken önemli bir nitelik olmakla beraber bunun milletlerin kalkınmasında önemli bir itici güç olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle bireylerin

yazma ihtiyaçlarının doğru ve yeterli düzeyde karşılanmasında, okul yıllarında yapılan yazılı anlatım çalışmaları önem taşımaktadır.

Leibnitz, millet olma yolunda yazmanın önemini şöyle özetlemektedir: “Bana güzel bir alfabe verin, size güzel bir lisan ve o kuvvet ile güzel bir millet yapayım.” Leibnitz, bu sözüyle milleti millet yapan ana unsurun dil olduğunu, dilin de ancak yazıyla milletler arası bir işleve sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle millet olma yolunda yazılı anlatım (kompozisyon) eğitimine önem verilmesi gerektiği açıktır.

Kavcar ve Kantemir (1986, s. 80), “Duygu ve düşüncelerin düzgün ve etkili biçimde anlatımı demek olan kompozisyon (yazılı anlatım), her şeyden önce düzenli düşünme alışkanlığı kazandırır.” diyerek yazmanın önemine işaret eder. Nitekim “iyi düşünen iyi anlatır” sözü de bu yönde söylenmiştir.

Yazma, öğrencinin öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma duyguları aktarma gibi becerilerine de doğrudan katkı sağlamaktadır. Zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesini düzenlenmesini, cümlelere aktarılmasını, böylece iletişim kurulmasını kolaylaştırır. Yazma, düşüncelerin kâğıt üzerine dökülerek somutlaştırılmasını ve daha etkili hâle getirilebilmesi için işlenmesine olanak sağlar.

Plancı (2003) yazılı anlatımın, yakınlarımızla iletişim kurmak için “kişisel”; insanları bilgilendirmek, aydınlatmak, onlara yön gösterip aynı amaçlar doğrultusunda hareket etmelerini sağlamak için “toplumsal”; meslekî hayatta başarılı olmakta yazma zorunluluğu olduğu için “uğraşsal” bir ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır.

Ayrıca kişisel gelişim sağlanmasında yazının önemli bir yeri vardır. Yazmak, belleğin geliştirilmesi ve bilginin kalıcılığının sağlanması açısından oldukça önemlidir. Çünkü yazının kurallarına uymaya çalışmak, kişiyi belli bir disiplini kazanmaya zorlar. Bu yönüyle yazmanın, zihni uyanık ve diri tutarak geliştirdiğini söylemek mümkündür.

Ungan (2007) da bireylerin hayatın her alanında başarılı olabilmeleri için iyi bir yazılı anlatım becerisine sahip olmanın önemli bir gereklilik olduğunu ifade etmektedir.

Yazmanın önemi bu şekilde ifade edilirken, yazma ihtiyacını ve sebebini tespit etmeye yönelik yabancı yazarlara yöneltilen “Niçin yazıyorsunuz?” sorusuna yazarların verdikleri cevaplar da yazmanın insanoğlu için ne denli büyük bir ihtiyaç olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Yazarlar bu soruya şu şekilde cevap vermişlerdir:

Jacques Duchateau, “İnsan kendinden bahsetmek, dünyadan söz açmak istiyor.” diyerek cevap verirken Pierre Hulin, “Ben varlığımı duymak için yazıyorum.”, Francoise Emmanuel Sauron ise, “Yazmak, duygularımı ve yaşadığımı göstermektedir.” cevabını vermiştir. Aynı soruya Eric Westphal, “Yazıyorum çünkü bu, kendimi anlatmamın en doğal biçimi. Hepimiz şu ya da bu yoldan kendimizi anlatmak gereği duyarız. Bir şeyden, bir sıkıntıdan, bir sorundan kendimi kurtarmak için yazıyorum. Yazıyorum çünkü bir şey söylemem gerek, bunu başkalarıyla paylaşmam gerek.” karşılığını vermiştir (Bağcı, 2007, s. 56).

Ünlü İngiliz yazar George Orwell ise insanların yazma ihtiyaçlarını şu alt başlıklar altında ele almaktadır:

Bencillik; zeki görünmek, hakkında konuşulmak, ölümünden sonra hatırlanmak isteği,

Estetik heyecan; dış dünyayı tanıma sonucu kişide bu güzellikleri kelimelerle ifade etme somutlaştırma isteği,

Tarihi dürtü; tarihi olayları ve gelişmeleri, olduğu gibi görmek, gerçekleri bulmak ve onları sonraki nesillerin istifadesi için depolamak arzusu kişiyi yazmaya iter.

Siyasi amaç; kişinin inandığı değerler ve siyasi hedeflerini paylaşmak, dünyaya yön vermek ve insanlara inandığı idealleri, doğruları anlatma ihtiyacı, yazmanın önemli sebepleridir (Erim, 2011, s. 3).

Önemli yazarlarımızdan Memduh Şevket Esendal, insanın dünya hayatında yaşadığı inkisarlar, üzüntüler karşısında kendini avutmak isteğinin onu yazmaya ittiğini ifade eder. Abasıyanık, hırs ve hiddetin kendisini yazmaya ittiğini anlatır. “Yazmazsam çıldıracaktım.” diyerek yazma ihtiyacını dile getirir. Karaalioğlu (1987, s.78) da yazma ihtiyacını şöyle ifade eder: “İçimizdeki uçurumları doldurmak, yalnızlığımıza yepyeni bir dil öğretmek ve ıssız bir adadan ötedeki Robenson’a seslenmek, yaklaşmak ve bütünleşmek için yazarız.”

İlgili açıklamalar, yazmanın psikolojik, sosyal, pedagojik ve dil gelişimi için önemli yararları olduğunu göstermektedir. Kişi yazmak suretiyle psikolojik problemlerinden sıyrılabilir ve kendini ifade etmenin rahatlığıyla huzur bulabilir.

Herhangi bir eser yazmak suretiyle öz güvenini kazanan kişi sosyal açıdan da kendini farklı hissedecektir.

Yazma etkinlikleri sayesinde kişide dil gelişimi daha çabuk ilerleme kat eder. Yazmanın insanları psikolojik olarak rahatlatıcı ve huzur verici olduğunu ünlü Alman yazar Goethe'nin yazdığı "Genç Werther'in Acıları" için sarf ettiği "*Yazmasaydım intihar ederdim.*" sözü teyit etmektedir (Yıldız, 2006).

Kaplan (2002, s. 128) da yazılı anlatımın önemini şu sözlerle aktarmaktadır:

"Yazı, düşünceyi tespit etmek suretiyle, sözden daha çok fikri çalışmaya yardım eder. Konuşmada fikir her an uçar. Yazı, düşünceyi başka mekân ve zamana taşımak suretiyle, hakikatlerin keşfi için lazım bir şart olan, ayrı kafaların aynı mevzu üzerinde karşılaşmasını sağlar. Yazar zaman ve mekân içinde, çok geniş bir diyalog kurar. Dünya tefekkürü bu diyalog sayesinde teşekkül eder ve gelişir."

"Söz uçar, yazı kalır; hatırdan kalmaz, satırda kalır", "Kaydetmeyen kaybeder" gibi sözler de yazmanın bu önemini anlatmak için söylenmiş olsa gerek.

Sonuç olarak, kişinin kendini kanıtlayarak topluma kabul ettirme ihtiyacı; sözle anlatılamayacak durumları yazı vasıtasıyla anlatmak ve aktarmak; içini dökerek huzur bulmak, duygu yoğunluğunu yazıya dökerek rahatlamak; herhangi bir konuda bir şeyler söyleme ihtiyacı hissetmek; kendinden bahsetmek, kendi fikirlerini yaymak, gelecek kuşaklara hoş bir seda bırakmak; gelenek-görenekleri, millî değerleri geleceğe aktarmak; bilgi ve tecrübeleri başkalarıyla paylaşmak; hatırlanmak, dünya görüşünü başkalarına anlatmak; başkalarından bir adım önde olmak; teknolojik gelişmeleri ve sonuçlarını aktarmak; mutluluğu ve mutsuzluğu paylaşmak vb. ihtiyaçların kişiyi yazmaya yönelttiği görülmektedir.

2.1.1.4. Yazılı anlatım eğitiminin amaçları

İnsanı diğer varlıklardan ayıran temel özellik, düşünebilmesi ve düşündüklerini dille yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesidir. Bu anlamda, iletişimin temel unsuru olan dilin insan hayatında oldukça önemli bir yeri vardır. Günlük yaşamın hemen her anında kullanılan "konuşma dili" ne kadar önemliyse geleceğe bir seda bırakmak adına "yazı dili" de o kadar önemlidir.

Kişinin duygularını, bilim ve sanatla ilgili fikirlerini, buluşlarını değişmeden gelecek nesillere aktarmada aracılık eden yazı dili, aynı zamanda gelenek-görenekleri, millî ve manevi değerleri koruma ve bunları yaşatması bakımından da topluma millet olma şuurunu kazandıran önemli bir etkidir.

Kişinin duygu ve hayallerini, fikirlerini sağlıklı ve etkili ifade ederek toplumda kendini ispatlayabilmesinin yolu, iyi planlanmış, etkili bir ana dili eğitimi almasından geçer. Bu nedenle kişiyi sosyal hayata hazırlayan ana dili eğitiminde dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) üzerinde titizlikle durulmalıdır. Çünkü dil becerileri gelişmemiş kişiler, toplumu oluşturan diğer bireylerle sağlıklı bir iletişim kuramayacaklardır Bu durum pasif, başarısız bireylerden oluşan toplumların meydana gelmesine neden olur. Sonuç olarak, kendi sorumluluklarını yerine getiremeyen ve en temel haklarını savunamayan böyle fertlerden oluşan toplumların dünya muvazenesinde kendilerine yer bulamayacakları açıktır.

Ana dili eğitiminde temel amaç, bireylerin temel dil becerilerini çağın gereklerine uygun olarak geliştirecek yöntem, teknik ve etkinliklere yer vererek hedef becerilerin en etkili şekilde gelişmesini sağlamaktır.

Dil eğitiminde en az “konuşma” kadar üzerinde önemle durulan beceri, hem gelişimsel özellik gösteren bir süreç hem de sosyal bir davranış olan “yazmadır (Pritchard ve Honeycutt, 2007). Yazılı anlatım yalnızca yaşamsal etkinliklere katılımın temel gerekliliği değil, aynı zamanda yaşam boyu başarının bir göstergesidir (Graham ve Perin, 2007). Yazılı anlatım, bireyin duygularını, fikirlerini ifade edip savunmasında ve geleceğe dair bir kimlik oluşturmasında önemli işlevi yerine getirmektedir. Bu nedenle öğretim programlarında bu beceri alanı üzerinde önemle durulmaktadır.

Türkçe öğretim programında (2005, s. 30), Türkçe eğitiminde gerçekleştirilen “yazılı anlatım” etkinliklerindeki temel amaçlar, şu şekilde aktarılmaktadır:

Günlük hayatta güzel ve doğru yazmanın önemini kavrayabilme; sağlıklı bir kişilik geliştirmede güzel yazmanın rolünü kavrayabilme; meslek hayatında güzel yazmanın önemini kavrayabilme; kitle iletişim araçlarının güzel yazma üzerindeki etkilerini açıklayabilme; duygu ve düşüncelerini amaca uygun olarak yazıyla anlatabilme; sözcük dağarını zenginleştirebilme; düşünce ile dil arasındaki ilişkiyi kavrayabilme; birikim elde etmenin güzel yazmada önemini kavrayabilme; kitap okuma alışkanlığının güzel yazmadaki rolünü kavrayabilme; bilimsel,

eleştirici, doğru ve yaratıcı düşünebilme; güzel yazmadan zevk alabilme; güzel yazmanın önemini takdir edebilme; Türkçenin günlük yaşamdaki yanlış kullanımlarına karşı duyarlı olabilme; Türkçeyi doğru kullanmayı alışkanlık hâline getirebilme...

Yapılandırmacı eğitim anlayışında temel iletişim becerilerinin yanında; düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz-sentez yapma, problemler karşısında çözüm yolları bulma gibi zihinsel becerileri geliştirmeye önem verilmektedir. Bunların dışında, çağdaş toplumda yaşamının sorumluluklarını yerine getirme, yaşamın her aşamasında ihtiyaç duyulan öğrenmede süreklilik, bağımsız zihinsel becerileri geliştirme ve bağımsız iş yapabilme becerisi kazanmanın önemi üzerinde durulmaktadır.

Yazma eğitiminin burada ifade edilen temel amaçlarının yanında, geliştirilmesi hedeflenen alt dil becerileri şu şekilde açıklanabilir:

Diğer dil becerilerini geliştirme: Yazma eğitiminin temel amaçlarından biri etkili iletişim becerilerini geliştirmektir. Çünkü yazma eğitimi diğer temel dil becerileri olan dinleme, okuma, konuşmayı etkileyerek bunların gelişimine katkı sağlamaktadır.

İletişim becerilerini geliştirme: Yazma, bireyin isteklerini ihtiyaçlarını duygularını paylaşmasını sağlamaktadır. Bu yolla çeşitli bilgi, duygu, düşünce gibi ihtiyaçlar başkalarına aktarılmaktadır.

Öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme: Yazma; bilgilerin, yeniliklerin, düşüncelerin, kâğıda dökülerek somutlaşmasını sağlar. Bu durum bilgileri birleştirmeyi, genişletmeyi, özetlemeyi, eklemeyi, kısaca öğrenmeyi geliştirir. Böylece düşünceler daha kolay incelenmekte, karşılaştırılmakta, genişletilmekte, yeniden düzenlenmekte ve sistemli hale getirilmektedir. Bu düzenleme işlemi hem düşünceleri, hem de öğrencinin zihin yapısını düzenlemesini sağlamaktadır.

Zihinsel becerileri geliştirme: Yazma, öğrenciyi düşünme, zihinsel becerileri harekete geçirme, görüşleri netleştirme, sorunları ortaya koyma, çözme vb. işlemleri yapmaya zorlar. Böylece öğrenci yazarak düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, eleştirme, analiz- sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirir.

Sosyal becerileri geliştirme: Kişi, yazarak düşüncelerini, duygularını, sosyal olayları, kültürel değerleri, başkalarına aktarır. Bu durum öğrencinin kendini çevreleyen sosyal yapıyı anlamasına ve kendini başkalarına tanıtmaya yardım eder. Böylece

öğrenci başkalarıyla iyi ilişkiler kurma, iş birliği yapma, çatışmaları çözme ve yönetme becerilerini geliştirir.

Zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme: Özellikle son yıllarda zihinsel bağımsızlık önemli bir beceri olma yolundadır. Bu beceriler; karar verme, seçme, amaçlarını gerçekleştirme, ihtiyaçlarını, ilgilerini, haklarını ifade etme ve savunma becerileri olarak sıralanmaktadır. Yazma eğitiminde öğrencilerin bu becerilerine önem verilmeli ve geliştirici çalışmalar yapılmalıdır (Güneş, 2007, s. 163)

Yazılı anlatımın bu temel ve alt amaçları incelendiğinde, hepsinin genel amacının insana kendini gerçekleştirme için ihtiyaç duyduğu bilişsel, iletişimsel ve psikomotor (devinişsel) becerileri ile ilgili donanımları kazandırmak olduğu görülmektedir.

Yazma eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için “okuma”, “konuşma”, “dinleme” gibi diğer temel dil becerileri ile iç içe (sarmal) yapılması gerekmektedir. Çünkü bu beceriler, birbirini besleyerek tamamlamaktadır. Bu yönüyle yazma becerisinin okuma, konuşma ve dinleme becerileri alanlarıyla sıkı bir ilişki içinde olduğu açıktır.

2.1.1.5. Yazılı anlatımın diğer dil becerileriyle ilişkisi

2.1.1.5.1. Okuma-yazma ilişkisi

Bir anlama becerisi olarak “okuma” insanlığın hayatı boyunca, kendi kimliğini oluşturmak, kendini ispatlamak, kültürel değerleri ve medeniyetleri tanımak ve anlamak, nihayetinde okumayla edindiği bilgi ve deneyimleri yazıyla sonraki kuşaklara aktarmak için sürdürdüğü zor ve anlamlı bir uğraştır.

Bağcı (2007)’ya göre, uygar insanın en önemli gereksinmelerinden olan okuma, kişinin yaşamında önemli bir yer tutar. Sağlıklı bir ana dili öğretimiyle okuma eyleminin bir alışkanlığa dönüştürülmesi gerekir. Çünkü okuma, yaşamın belirli bir aşamasında biten bir etkinlik değil, bir yaşam boyu kullanılan ve sürdürülen bir etkinliktir.

Kavram olarak okuma, alan araştırmacılarınca şöyle açıklanmaktadır: Özdemir (1990, s.3) okumayı, “Basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir

etkinlik” şeklinde açıklamaktadır. Okuma, “İnsanların kendini geliştirmesi için fiziksel ve zihinsel unsurların birlikte işlenmesiyle oluşan bir beceridir”(Özbay, 2009, s.1). Okuma, “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkileşime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir”(Akyol, 2007, s. 1).

Okuma sürecinde algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak yazılı metindeki kelime ve cümleler anlaşılmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, anlama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir (MEB, 2009). Bu açıdan okuma ve okumayı öğrenme bilişsel, gelişimsel ve etkileşimsel bir süreçtir. Okuyucu-metin ve sosyal çevre etkileşimi okuma için önemli unsurlardır. Kişi okuma yoluyla, çeşitli yaşantılar edinir ve elde ettiği yaşantıları sosyal hayatta amacına uygun kullanmaktan büyük yarar sağlar.

Ana dili eğitiminde etkili bir okuma becerisi kazanabilmek için başlangıçta araç olarak kullanılan çizgi, sembol ve harfler, sonraki aşamada -yazma eyleminde- okuma eylemi ile elde edilen değerlerin kalıcılığını sağlamak için kullanılmaktadır.

Başarılı bir yazılı anlatım için gerçekleştirilen okuma eylemi ve süreci, bir beynin diğer bir beyinle belirli bir konu etrafında diyalogu olarak algılanır. Bu süreçte yazmak (yazılı anlatım) da kişinin kendi beynini tanıma sürecidir. Yazma, bir bakıma bireyin şemalarında var olanları bulup düzene koymasüdür. Bu nedenle yazma süreci, okumanın aynası olarak görülebilir.

Yazma, kaligrafik bir eylemin adı olsa da aynı zamanda bir metin oluşturmak anlamında düşünme yeteneği en üst düzeyde kullanma işlevidir. Bu noktada okuma, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri okul ve sosyal hayattaki başarının temelini oluşturmakta ve bireyde kişisel başarının sınırlarını belirlemektedir (Karadağ ve Kayabaşı, 2011, s. 990).

Başarılı bir yazılı anlatım için sağlam ve zengin bir kelime hazinesine sahip olmak, iyi bir gözlemci olmak, dilin inceliklerini iyi bilmek, geniş düşünmek, duygu ve düşüncelerini mantıklı ve ahenkli sunabilmek çok önemlidir. Bütün bu becerileri kazanmak için de okumak ve anlamak ön koşuldur. Çünkü düşünme ve anlama becerisini geliştirebilmek, başarılı okuma ve yazma etkinlikleri ile mümkün olmaktadır.

Bireye daha çok, formal eğitimle kazandırılabilen okuma ve yazma becerileri kendi aralarında da öncelik ve sonralık sırasını takip etmektedir. Bireyin yazabilmek için okuyup anlaması gerekmektedir. Çünkü ancak okumayı öğrenen bir kişi, yazmayı başarabilmektedir. Bu öncelik ve sonralık sırası, araya giren bir zaman dilimi değil, birbirini takip eden faaliyetler olarak, cümlelerin önce okutturulup sonra yazdırılmasını ifade etmektedir. Bu ardışıklık devamlı olduğundan okuma-yazma becerilerinin kazandırılması bir bütünlük arz eder. Okuma beceri ve alışkanlığı kazanamamış bir kişinin etkili ve başarılı yazılar yazması çok güçtür.

Okunan metinlerde, kelimelerin kullanım özelliklerini, cümle yapılarını, paragraf düzenlerini, paragraflar arası anlama dayalı olarak yapılan geçişleri, metnin genel tertip ve planını, noktalama ve imla özelliklerini somut olarak gören kişinin başarılı yazılı anlatım metinleri oluşturması beklenir (Bağcı, 2007).

Eğitim sistemimiz okuma ve yazma üzerine bina edilmiştir. Bu nedenle okuma ve yazmanın, eğitimde başarılı olmakta hayati önemi vardır. Okuma ve yazma; anlama ve anlatma işlevlerini yerine getirdiği için her ders ve alanın önemli birer parçasıdır. Yazmanın gerçekleşebilmesi için okuma ve anlamamanın sağlıklı gerçekleşmesi gereklidir. Aynı şekilde sağlıklı ve etkili bir okumanın gerçekleşmesi de uygun yazılı metinlerin varlığına bağlıdır.

2.1.1.5.2. Konuşma-yazma ilişkisi

Yazının icadından önce, insanların birbiriyle iletişiminin konuşma ile gerçekleştiği bilinmektedir. Bu dönemde insanlar haber ve bilgileri yaymak, tarihlerini korumak ve kültürlerini kalıcı kılmak için konuşma dilini kullanmışlardır. Sözlü gelenekle gerçekleşen bu etkileşimde, hafızası ve ezberi güçlü bireyler bu önemli öz görevi üstlenerek bunu yerine getirmek için büyük çaba göstermişlerdir. Çünkü dinlemek ve nihayet ezberlemek için büyük zihinsel çaba harcayan insan için “unutma” günümüzde de olduğu gibi büyük bir tehdit olarak görülmüştür. Zira ezberleme ve hatırlama insan için ne kadar doğalsa unutma da o kadar doğal bir olgudur.

Dinleyerek zihinsel güç ve çaba harcarak öğrenilen, ezberlenen tarihsel, dinsel ve kültürel değerlerle ilgili bilgilerin unutulması; tarih ve kültürlerin kısa sürede değişmesine ve kaybolmasına neden olmuştur. Bu olumsuz durum, insanoğlunu yeni ve

kalıcı bir anlatım aracı bulmak için arayışlara sevk etmiş ve nihayet günümüzde de önemini koruyan ve koruyacak olan anlatım aracı “yazı” icat edilmiştir. Yazının icadından sonra en az konuşma kadar önem arz eden yazılı anlatım, formal eğitimin verildiği kurumlarda dil becerisi olarak ele alınmaya başlanmıştır.

Ana dili eğitiminde dört temel beceriden biri olan konuşma, dinlemeden sonra öğrenilen önemli bir anlatma aracıdır. Konuşma, insanın öteki insanlarla ilişkilerini sürdürebilmesi için en çok gereksinim duyduğu ve yararlandığı önemli bir dil etkinliğidir. İnsanlar arasındaki iletişim, büyük ölçüde konuşma aracılığıyla gerçekleşir. Buna göre konuşma, duygu ve düşüncelerin dil aracılığıyla sözlü olarak aktarılması olarak tanımlanabilir (Aktaş ve Gündüz, 2009, s. 99; Gündüz, 2007, s. 94). Konuşma, düşüncelerin, görüşlerin, bilgilerin olayların, izlenimlerin, dileklerin, önerilerin, isteklerin, işitilenlerin sözlerle karşı tarafa anlatılmasıdır (Sarıca ve Gündüz, 1995, s. 217).

Konuşma zihinde başlayan ve duygu-düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Konuşmada ilk olarak bilgiler zihinde yapılandırılır ve değerlendirilir. Bu değerlendirme işleminde konuşmanın konusu, teması, sınırları belirlenir. Birikimin de harekete geçirilmesiyle konuşma amacına uygun hazırlanan bilgiler, zihinde bir analize tabi tutulur. Aktarılmasına karar verilen bilgiler son olarak sesler yoluyla ifade edilir. Bu sürecin olumlu tamamlanması ve yöresel söyleyiş farklılıklarının giderilmesi için öğrencilere formal bir konuşma eğitimi verilmektedir.

Okulda verilen konuşma eğitimiyle öğrencinin bütün olarak dil becerilerini; iletişim becerileri, öğrenme ve anlama becerileri, zihinsel becerileri, sosyal becerileri ile birlikte zihinsel bağımsızlık becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Konuşma, yazmaya nazaran günlük hayatta daha yoğun kullanılsa da bu iki anlatma becerisi arasında sıkı bir ilişki vardır. Nitekim fikirlerin, buluşların, icatların, gelenek-göreneklerin, sosyal yaşantıların, kültürlerin, dini değerlerin, sanat eserlerinin, siyasi ve sosyal olayların gelecek nesillere aktarılmasında hayati önem taşıyan yazı ve yazılı anlatımlar en az konuşma kadar etkilidir. Bu nedenle yazıların yanlış anlaşılmalara meydan vermeyecek kadar kusursuz ve güzel hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca etkili ve güzel yazılı anlatım sahibi kişilerin, etkili ve başarılı konuşmalar yapabileceği de unutulmamalıdır. Zira bu iki anlatma aracı, birbirini besleyip

desteklemektedir. Konuşmanın kusurlu olması yazının da kusurlu olmasına neden olabilir. Aynı şekilde başarılı ve kusursuz bir konuşma, başarılı ve kusursuz yazılı anlatımların oluşturulmasına yardımcı olur. Çünkü yazılı anlatımlar konuşmaların bir tür aynasıdır. Bununla birlikte her güzel ve etkili konuşanın etkili ve güzel yazılı anlatımlar meydana getiremeyeceği de bilinmelidir.

Dil becerileri özellikleri yönüyle birbirinden ayrılrsa da bunlar bir bütünü parçalarıdır. Birer anlatma becerisi olarak konuşma ve yazmanın biçim ve işlev bakımından birçok benzerlikleri olsa da bunların birbirinden ayrıldıkları noktalar da vardır:

Etkili konuşmalar yapmak için kullanılan vurgu, tonlama ve duraklamaları yazılı anlatımlarda noktalama işaretleri karşılar. Konuşan da yazan gibi düşünür, sözüne giriş arar, düşüncelerini sıralar, kelimelerini seçer; ama yazıda bunlar daha çok önem kazanır, çünkü yazı kalıcıdır ve değiştirilmesi konuşmaya nazaran daha güçtür (Bağcı, 2007, s. 60). Yazılı anlatımda plana göre hareket edilir. Düşüncelerin yazılması sırasında başlık, giriş, bölüm, paragraf gibi anlamı etkileyen biçim ve düzenlemeler gerekir (Özbay, 2009, s. 117).

Yazan kişinin konuşana göre daha çok dikkatli olması gerekir. Yazan kişinin konuşana göre geniş zamanı olduğu için, kişi acele etmeden yazacaklarını hatırlayıp toplarlar; eksiklerini farklı kaynaklardan arayarak tamamlar. Böylelikle yazı, anında ve irticalen yapılmış bir konuşmaya göre tam ve daha güvenilir bir özellik taşır (Özbay, 2009). Yazma, insanı araştırmaya, eksikliklerini tamamlamaya, yanlışlarını düzeltmeye yönelttiği için, insanın bilgi edinmesi, zihince olgunlaşması ve tutarlı düşünce alışkanlığı kazanmasına da yardımcı olur.

Konuşma dilinde kullanılan sözcük ve tümce yapısı daha çok konuşma ortamına ve dinleyiciye göre tayin edilir. Yazılı anlatımlarda da bu durum benzerdir. Hedef kitleye göre yazılı anlatım türlerinin, yapı ve içerikleri değişiklik gösterir. Konuşmada dinleyiciden gelen tepkiler, konuşmaya yön verebilir; fakat yazılı anlatımda buna olanak yoktur. Daha etkili ve güçlü bir anlatım için önceden plan yapmak gerekir. Yazıda her şeyi önceden hesaplayarak, yazıyı okuyacak kişinin düşünce ya da duyguları tam istenilen biçimde anlamasını sağlayıcı önlemlerin alınması gerekir. Çünkü yapılacak

yanlışlar sonradan şu ya da bu biçimde düzeltilemez ve varsa eksiklikler tamamlanamaz.

Konuşmalardaki birtakım yanlışlar dinleyici tarafından fark edilmez. Dinleyici, konuşanın gagesini kavramaya çalıştığından sözcüklerine ayrı ayrı dikkat etmez. Buna karşılık yazıdaki gereksiz bir sözcük, bozuk bir cümle hemen göze çarpar. Yazar, bu yönleriyle yazısına daha fazla özen göstermelidir. Bundan dolayı yazının, konuşmaya göre daha açık, doğru ve özlü bir nitelik taşıdığı söylenebilir.

Yazının mektup, telgraf, dilekçe, duyuru, inceleme, makale, görüşme (mülakat) gibi türleri, kendine has biçimler, düzenlemeler ister. Yazarın bu türlerin özellikleri hakkında bilgi sahibi olması gerekir.

Yazı yazmanın tekniğini de iyi bilmek gerekir. Karşımızda bir okuyucu olduğunu varsayarak iyi düşünmek, amacı tam tespit ettikten sonra konuyu kavrayıp anlamak ve düşünceleri sistemli bir şekilde düzenlemek gerekir. Konuşma ile bir duygu ya da düşünceyi sınırlı olarak iletebilen insan, yazı ile konuşmanın sınırlarını genişletmiştir. İnsan ancak yazı sayesinde geçmişin toplumsal, kültürel ve sanatsal değerlerini bugüne aktarmış ve bugünden de geleceğe aktarabilecektir (Bağcı, 2007, s. 61; Özbay, 2009, s. 118).

2.1.1.5.3. Dinleme-yazma ilişkisi

Dinleme, bireyin henüz anne karnındayken gelişmeye başlayan ve ömür boyu süren önemli bir beceri ve öğrenme alanıdır. Konuşma ve yazma becerisi ile dinleme becerisi arasında sıkı bir ilişki vardır. Etkili bir anlatma becerisi (konuşma-yazma) , yöntem ve tekniklere uygun, bilinçli yapılan anlama (dinleme-okuma) çalışmalarına bağlıdır. Çünkü birey ancak bilinçli yaptığı dinleme etkinliği sayesinde bilgiyi anlayarak yapılandırır ve işler.

Dinleme, ses ve konuşmaların anlamlandırılarak zihinde yapılandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç; işitme, anlama ve zihinde yapılandırma aşamalarını içermektedir (MEB, 2009, s. 13). Bu nedenle öğrenmenin gerçekleşmesi büyük ölçüde, temel dil becerilerinin ilk halkası olan dinlemeye bağlıdır. İnsan, yaşamı boyunca bilgilerin çoğunu dinleme ve gözlem yolu ile elde etmektedir. Günlük hayattaki olay ve gelişmelerin neredeyse tamamı dinleme etkinliği üzerine gelişir. Dolayısıyla dinlemenin

olmadığı yerde sağlıklı bir iletişim de olmaz denilebilir (Umagan, 2007). Dinleme etkinliği ve becerisi dört temel beceri içinde konuşma ile birlikte en çok kullanılanıdır. Bu nedenle bu beceri, öğrenme yöntemlerinin temelini oluşturmaktadır. Atalarımız “Yüz dinle, bin düşün, bir söyle” diyerek dinlemenin algılama ve anlamadaki önemli işlevini dillendirmişlerdir.

İnsanın gün içindeki etkinliklerinin ortalama olarak yarısına yakını dinleme durumları oluşturur. Minnesota Üniversitesi’nden Dr. Lyman K. Steil’in dinleme ile ilgili yaptığı araştırmalarda insanların iletişimde her gün ayırdıkları sürenin %9’unda yazı yazdıkları, %16’sında okudukları, %30’unda konuştukları ve %45’inde ise dinledikleri ortaya çıkmıştır (Aktaran Yıldız, 2010, s. 179). Araştırmanın bulgularından da anlaşıldığı üzere insanların iletişimlerinin neredeyse yarısını dinleme oluşturmaktadır.

Dinleme ve başarı arasında doğrudan bir ilişki vardır. Dinleme becerisi gelişmiş ve bu beceriyi etkin olarak kullanan öğrenciler bunları kullanmayanlara göre daha başarılı; sınıfta anlatılanları iyi dinleyen öğrenciler diğer öğrencilere nazaran daha aktif olabilmektedir. Bu yüzden dinleme, en etkili öğrenme yollarından biri olarak kabul edilir ve kişiyi başarıya götüren becerilerin başında gelir.

Dinlemenin temelini ses bilinci olarak bilinen, seslere duyarlı olma, sözcüklerin seslerini tanıma, ayırt etme, sesleri ve heceleri birleştirme, değiştirme becerilerinin gelişmesi oluşturur. Bu beceri sayesinde birey dikkatini sözcüklere yoğunlaştırarak sözcüklerin ses ve eklerden oluştuğunu anlayabilmektedir. Bu aşamadan sonra; ses, ek ve sözcükleri anlayan birey, bilgilerini kullanarak yeni sözcükler oluşturabilmektedir.

Ses bilinci; kişinin okuma-yazma sürecinde sesleri harflerle ilişkilendirmeyi, eşleştirmeyi, harfleri tanımayı, okumayı, yazmayı sonrasında yazılı heceleri, sözcükleri tanımayı beraberinde getirmektedir (Güneş, 2007).

Dinleme yoluyla ses bilinci ve becerisi gelişmiş bir kişi, konuşma sırasında anlama etki eden vurgu ve tonlamaları, duraklamaları ve ses özelliklerini kolaylıkla fark edebilir. Bu özellikleri kazanmış kişinin yazılı metinlerde de anlamı doğrudan etkileyen noktalama ve imlâ kurallarını yerli yerinde kullanması gerekir. Çünkü başarılı bir dinleme için yazılı anlatımlardaki noktalama ve imla kurallarının anlam ve işlevlerinin bilinmesi ve zengin bir söz dağarcığına sahip olunması gerekmektedir.

Etkili yazılı metinler oluşturmak ve konuşmalar yapmanın zengin bir kelime dağarcığıyla mümkün olacağı bilinen bir gerçektir. Zengin bir kelime hazinesine sahip olmanın da iki önemli yolu vardır: okumak ve dinlemek. Okuma ve dinlemenin yazma ve konuşma üzerindeki açık etkilerinden biri de budur. Bu açıklamalardan hareketle yazma veya yazılı anlatımın sistemli ve eksiksiz dinleme, konuşma ve okuma eylemlerine bağlı olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte bütünlük arz eden her bir dil becerisinin gelişim düzeyi bireyden bireye farklılıklar da gösterebilir. Kendini yazılı olarak daha iyi ifade eden bireylerin yanında kendini konuşarak eksiksiz ifade eden bireyler de olabilir. Aynı şekilde, dinleyerek daha etkili anlayabilen bireylerin yanında okuyarak anlayan ve kendini bu yolla daha iyi geliştiren bireyler de bulunabilir.

"Genel olarak düşünüldüğünde bir dil becerisindeki gelişmişliğin diğer becerilerin de gelişmesine yardımcı olacağı unutulmamalı ve ana dili eğitiminde hedef kitlenin bütün dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar gerçekleştirilmelidir" (Bağcı,2007, s. 62).

2.1.2. Yazılı Anlatımın Unsurları

2.1.2.1.Tema

Türkçe Sözlükte tema, "Asıl konu, bir eserde işlenen konu, bir besteyi oluşturan temel motif" şeklinde açıklanmaktadır.

Beyreli ve diğerleri (2010, s.39) de temayı sınırlanmış olan konu, işlenilmek üzere tespit edilen fikir olarak açıklarlar, buna göre:

Konu her şey olabilir; ama tema konunun şekillenmesiyle ortaya çıkar. Tema ham malzeme olan konunun belli bir amaç doğrultusunda biçimlendirilmesidir. Konu maddi bir süreçtir, buna karşılık tema manevi sorundur; dinsel, felsefi, kısaca insan ilişkilerindeki manevi çatışmadır. Sözelimi, ölümün fizyolojik olarak anlatılması konudur; ancak ölüm düşüncesinin bir yapıtta sezdirilmesi, hatırlatılması temadır.

Burada açıklanan konu ve tema terimlerinin pratik ve uygulamada sıklıkla birbirine karıştırıldığı ve birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu karışıklığın sebebi sözlüklerdeki tanımların uygulamada karşılık bulmamasıdır. Yani temanın tanım ve açıklamalarda farklı, uygulamada farklı şekilde karşımıza çıkmasıdır.

Uygulamalardan yola çıkıldığında ve terim olarak düşünüldüğünde “tema”nın daha çok “benzer konular” ya da “konular topluluğu” anlamlarını karşılayacak tarzda kullanıldığı görülmektedir.

“Türk romanında Kurtuluş Savaşı” teması, “Halk şiirinde gurbet” teması, “Türk romanına tematik yaklaşım” vb. örneklerden de anlaşılacağı üzere tema terimi tek bir yazı, bir paragraf değil, birden çok eser ve aynı konudaki birden çok uygulama için kullanılmaktadır.

“Doğa teması” dendiğinde ormanıyla, çeşit çeşit bitki ve hayvanıyla, dağı, taşı, ovasıyla benzer veya birbirine yakın konular topluluğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde “değerlerimiz teması” dendiğinde bizi biz yapan gelenek-göreneklerimiz; dini yaşantımız, halk oyunlarımız, tarihi mirasımız, doğa güzelliklerimiz, kavgalarımız, hüznlerimiz, sevinçlerimiz, milli bayramlarımız, sanat eserlerimiz, türkülerimiz vb. içerecek bir bütünlük anlaşılmaktadır. Bu konularda yazılan eserler bir araya gelerek aynı temanın (değerlerimiz) elemanlarını oluşturmaktadır. Bu açıklamadan hareketle “tema” terimini bir konuda yazılmış bir paragraf veya bütünlük ve tutarlık arz eden bir yazıdan ziyade, farklı yazar ve yazıların ortak yanı için kullanılmasının daha doğru olacağı anlaşılmaktadır (Cemiloğlu, 2009, s. 10). Bu iki terimle ilgili söz konusu problemin alan araştırmacıları tarafından düzeltilmesi gerekmektedir.

2.1.2.2.Konu

Türkçe Sözlükte (2005), “Konuşmada, yazılı eserde ele alınan düşünce, olay veya durum, mevzu” şeklinde tanımlanan konu, aynı zamanda üzerinde söz söylenen, düşünce yürütülen olay, varlık ya da kavramdır (Cemiloğlu, 2009, s. 10; Ağca, 2006, s. 39). Kantemir (1991, s.139) de konuyu, “Üzerinde düşünülen, söz söylenen, yazı yazılan, düşünce üretilen bir duygu, bir fikir, bir problem ya da bir olay...” olarak açıklar.

Hayatımız boyunca bir şeyler okur, yazar, dinler ve konuşuruz. Bütün bu eylemlerimizin ele aldığı ve işlediği birer konusu vardır (Bağcı, 2007, s. 70). Olaylar, olgular, her türlü insanî durumlar, insan ilişkileri, kısaca doğal ve toplumsal çevremizdeki her şey yazı konusu olabilir. Çünkü bunların hepsinin anlatılacak

hususları vardır. Bu durumda düşünmeye, dinlemeye, izlemeye, konuşmaya ve yazmaya değer her şey bir yazılı anlatım (kompozisyon) konusu olabilir.

Yazıda sık sık vurgulanan, tanıtılan, sözcük veya sözcük gruplarıyla dile getirilen ifadeler konuyu oluşturduğundan, konu bir yazıyı oluşturan öğelerin başında gelir. Bu yönüyle konu yazının ana unsurudur. Yazı yazmaya karar veren kişi için bilgi ve birikimler de dikkate alınarak her varlık, durum, olay, düşünce vb. konu olarak seçilebilir.

Başarılı bir yazı oluşturmanın ilk aşaması, hakkında yazı yazılacak konuyu belirlemektir. Bu basamak aynı zamanda yazma çalışmasının en zor aşamasıdır. Zira yazma girişimlerimizde buluş, planlama ve anlatımda karşılaştığımız güçlükler kendimizi en yeterli sandığımız konularda bile belli bir hazırlık çalışması yapmamız gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle yazı yazılacak konuyu belirlerken en önemli ölçütümüz konuyla ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olup olmadığımızdır. Hakkında yeterli bilgi sahibi olduğumuz konularda daha kolay ve etkili yazarız. Özgüvenimizi kaybetmemek ve etkili yazılar yazmak adına az bilgi sahibi olduğumuz konularda yazmaktan kaçınmamız gereklidir.

Yazmak için dikkat etmemiz gereken bir husus da güncel ve ilgi çekici konuları seçmektir. Güncel ve ilgi çekici konular yazılarımızın çok kişi tarafından okunmasını sağlayacaktır. Bunun için yaşadığımız zamana ait buluşlar, yeni düşünceler, yurt ve dünyadaki önemli gelişmeler, sorun ve çözüm önerileri, farklı kültürlerle özgü yaşam tarzları gibi konular okuyucunun her zaman ilgisini çekecektir (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 124). Ayrıca yazılacak konu tespit edilirken şu hususlara dikkat edilmesi yazılı anlatımların başarılı olmasına katkı sağlayacaktır:

Hakkında yazı yazılacak konunun hangi türde (şiir, makale, roman, deneme, hikâye, masal vb.) ele alınacağı öncelikle tespit edilmelidir. Çünkü yazılı anlatım türlerinin kendilerine has özellikleri (üslup, olay, zaman, kişiler vb.) vardır.

Ele alınacak konunun hangi anlatım biçimiyle yazılacağı, yazının türü ile birlikte hazırlık çalışmasında belirlenmelidir. Çünkü yazının türü ve anlatım biçimi yazarın üslubunu da etkileyecektir.

Seçilecek konu ilgi çekici, açık ve inandırıcı olmalıdır. Yazarın inanmadığı ve ilgisini çekmeyen bir konuya okuyucuyu inandırması kolay olmayacaktır. Ayrıca

yazarın inanmadığı konuyu anlatmaya ve okuyucuyu buna inandırmaya çalışması etkili olmayacağı gibi etik de değildir.

Etkili anlatım yapabilmek için konunun sınırlandırılması gerekmektedir. Konuyu sınırlandırma, anlatımda işlenen ana ve yardımcı fikirlerin daha kolay anlaşılmasını, anlatımın bir derinlik kazanıp zenginleşmesini sağlar. Konuyu sınırlandırırken şu özelliklere dikkat edilmesi başarılı yazılı anlatımlar için önemlidir:

1. İlk olarak yazıların hitap edeceği hedef kitlenin belirlenmesi gerekir. Hedef kitlenin yaş aralığı, ilgileri, kültür düzeyleri, toplumsal durumunun bilinmesi amacına ulaşan yazıların yazılmasını sağlayacaktır.
2. Yazının uzunluğunun belirlenmesi, konunun dağınıklığını önleyip etkili anlatımlar yapmaya yardımcı olacaktır..
3. Konunun hangi yönü üzerinde derinlemesine bilgi ve tecrübe varsa yazının amacından sapmadan, konuyu o yönde açmaya ve genişletmeye çalışmalı, hakkındaki bilginin yetersiz olduğu ayrıntılara girmekten kaçınmak, hata yapmayı önleyeceği gibi etkili anlatımları da koruyacaktır.
4. Konuyu geliştirmek için gerekli kaynakları temin edebilir miyiz? Bunlardan kolayca yararlanabilir miyiz? Sorularını dikkate almak önemlidir (Özbay, 2011, s. 92).
5. Yazının amacı ve konunun hangi anlatım biçimiyle anlatılmaya uygun olduğunun tespiti de önem arz eder. Nitekim amacı ve tekniği belli olmayan hiçbir çalışma başarılı olamaz.

Hakkında yazı yazılacak konunun belirlenip sınırlandırılmasında yazarın; bilgi birikimi, konuyla ilgili kaynaklara ulaşabilme durumu, buluş yapma becerisi, olay ve durumları anlayıp yorumlama kabiliyeti, kütüphanesinin yeterliliği, konuyla ilgili kişilerle görüşebilme imkânı önemli unsurlardır.

2.1.2.3. Plan

Yazılı anlatımlarda ele alınan tema, konu, olay, düşünce veya durumlar gelişigüzel anlatılamaz. Anlatılacakların birbirleriyle benzerliği, ilgileri, önem durumu

göz önünde bulundurularak sırasıyla bir düzen ve bütünlük dâhilinde anlatılır. Bu düzen, bütünlük ve sıralama işine plan denilmektedir.

Bir başka ifadeyle yazılı anlatımda plan, bir bütünün parçalarının düzenlenişi, bir eserin başlıca bölümlerinin genel düzeni, bir amaca ulaşmak için tasarlanan işlerin sıralanışıdır. Plan yapma yalnız yazılı anlatımlarda değil, hayatın her alanında başarılı olmak için gereklidir (Beyreli ve diğerleri, 2010, s. 45). Yazılı anlatımlarda da başarılı olmanın en önemli yolu başarılı plan hazırlamaktan geçer. İyi bir planda, konu belirlenip buluş yapıldıktan sonra akla gelen fikirlerin öncelik-sonralık sırasına sokulması ilk aşamayı oluşturur. Burada konu ana hatlarıyla tanıtılır ve ana fikir sezdirilir. Bu aşamadan sonra belirlenen amaç doğrultusunda birbiriyle ilgili fikirler belli bir tertip dâhilinde sade, anlaşılır, akıcı, doğal, özgün bir üslupla anlatılır. Son olarak anlatım, okuyucunun kafasındaki soru işaretlerine cevap olacak nitelikte cümle veya cümlelerle bitirilir.

Yazılı anlatımlarda plan yapmanın birçok yararı vardır. Bu yararların bazıları şu şekilde sıralanabilir:

1. Yazıda birlik, bütünlük ve uyumluluk sağlar,
- 2-Düşüncelerin, ele alınan olayın, yaşantıların, kişisel görüşlerin kısaca yazma için edinilen birikimlerin belli bir mantık çerçevesinde anlatılmasına zemin hazırlar,
- 3-Düşünce ve söz tekrarlarını önler,
- 4-Duygu, hayal ve fikirlerin en uygun sözcük ve deyimlerle anlatılmasına yardımcı olur. Bu da dağınıklığı ve karışıklığı ortadan kaldırır.
- 5-Yazmayı kolaylaştırır.
- 6-Yazma süresini kısaltır.
- 7-Yazının anlaşılmasını kolaylaştırır.
- 8-Paragrafların uygun yerlerde yapılmasını ve bulunmasını sağlar.
- 9-Yazıyı, doldurma ve boş sözlerden; bizi de ele alınan konunun dışına çıkmaktan kurtarır.
- 10-Düzenli yazacak kişiyi, kararsızlık ve zaman kaybından kurtarır.
- 11-Gittikçe yerleşen ve gelişen bir anlatım disiplini alışkanlığını kazandırır.

12-Bireyin kendisine olan güven duygusunu sağlamlaştırır.

13-Yazma işini zevk duyarak yapmayı sağlar (Bağcı, 2011, s. 96)

Plan yapmadan, hedef kitle ve ilgileri, yazı türü ve anlatım biçimi belirlenmeden başlanan bir yazının akışı tesadüflere kalmış demektir. Dolayısıyla herhangi bir konuda ifade edilecek bir şeylerin olması etkili yazılar yazmak için yeterli değildir. Hedef kitleye göre verilerin belirlenmesi, sıraya konulması, etkili olabileceklerin seçilmesi, bunların bir bütün hâlinde amaçlara uygun olarak anlatılması planla olur. Gündüz ve Aktaş (2009) göre de, iyi bir yazı planı yapılırken yazılı anlatımın türü ve hedef kitle dikkate alınarak; ne, niçin, nerede, nasıl, ne zaman ve kim (5N 1K) sorularına cevap aranmalıdır.

Yazıda iki tür plandan bahsedilebilir. Bunların ilki; başlık, paragraf, sayfa düzeni gibi metnin dış yapısı ile ilgili unsurları içeren “dış plan” veya “biçimsel plan” iken, diğeri düşüncelerin belli bir düzene göre anlatılması, düşünceler arasındaki mantıki düzenleme, kurgulama gibi metnin içeriği ile ilgili olan “iç planlama”dır.

2.1.2.3.1.Yazılı anlatımda dış plan

Dış (biçimsel) plan ifadesiyle *sayfa düzeni, paragraf bölümlemesi, başlık, malzemenin kullanılışı* gibi yazının dış yapısıyla ilgili unsurlar kastedilmektedir.

2.1.2.3.1.1. Sayfa düzeni

Yazarın vermek istediği mesajın doğru anlaşılmasını sağlayan önemli unsurlardan biri kâğıt düzenidir. İyi tasarlanmış ve etkili ifade edilmiş duygu ve düşünceler, kâğıdın düzensizliği, yazının okunaksızlığı yüzünden okuyucunun ilgisini çekmeyebilir. Uygun bir şekilde kâğıda yerleştiremeyen duygu ve düşünceler, hak ettikleri değeri göremediğinden okuyucuya vermek istediği mesajı aktaramayabilir. Nitekim yazılı eserde kâğıt düzeni eserin vitrini gibidir. Okuyucu için eserin dış görünüşüyle ilgili ilk izlenim eserin okunması için referans niteliğindedir.

Öğretmenlerin, yazılı anlatım çalışmalarında metinlerin dış yapılarının düzenlenmesiyle ilgili hususlar üzerinde önemle durmaları gerekmektedir. Bu noktada sınıf öğretmenlerine büyük iş düşmektedir. Zira öğrenciler düzenli, etkili ve güzel yazma becerisini büyük oranda ilköğretimin birinci kademesinde edinmektedirler.

Yeni Türkçe öğretim programında metnin dış yapısının düzenlenmesiyle ilgili yapılacak etkinlikler açıkça ifade edilmiştir. Bu bağlamda İlköğretimin ilk sınıflarından itibaren güzel yazı yazmak ve kâğıt düzeni alışkanlığının kazandırılması için öğretmen rehberliğinde örnek metinlerle çalışılması önerilmektedir.

Öğrencileri kâğıdı güzel ve temiz kullanmaya alıştırmak ve buna teşvik etmek, yazılı anlatım öncesi kazandırılması gereken önemli bir davranıştır. Dolayısıyla sınıf içinde yapılan yazma çalışmalarında yazdırılan metinlerle ev ödevi olarak hazırlatılan metinlerin mutlaka öğretmenler tarafından dış yapı özelliklerine göre değerlendirilmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılması gerekmektedir. Zira öğrenciye yeni bir alışkanlık edindirmek yanlış edinilmiş bir alışkanlığı değiştirmekten çok daha kolaydır.

Bir yazılı anlatım kâğıdının veya kompozisyonun düzgün ve güzel görünmesi için dış yapı özellikleri şöyle sıralanabilir:

- a. İlk olarak yazı yazılacak kâğıt seçilmelidir. Küçük sınıflarda belirli bir tipte basılmış matbu kâğıtlar seçilebilir. Basılı kâğıt yoksa özellikle ödev ve yazılı sınavlarda kullanılan A4 diye adlandırılan 297x210 mm. boyutlarında beyaz çizgisiz kâğıt tercih edilmelidir.
- b. Kâğıdın sol üst köşesine öğrencinin adı, soyadı, numarası, sınıfı yazılır.
- c. Kâğıdın sağ üst köşesine tarih yazılmalıdır.
- d. Yazının başlığı kâğıdın üstten 30 mm altına, sayfa ortalanarak yazılır.
- e. Satırlar aynı hizada başlatılıp aynı hizada bitirilir. Satırlar arasında eşit boşluklar bırakılır.
- f. Paragraflar arasında iki satır kadar boşluk bırakılır.
- g. Kâğıdın sol, sağ, alt ve üst kısımlarında uygun boşluklar bırakılır. Bunda yaygın uygulama şöyledir: A4 boyutunda bir kağıtta sayfanın üst ve sol kenarlarında 4.0 cm, alt ve sağ kenarında ise 2,5 cm boşluk bırakılır. Başlık ve dipnotlar dâhil olmak üzere metin yazılarının eni en çok 15 cm, boyu ise 24 cm olmalıdır.
- h. Harfler doğru ve okunaklı yazılmalıdır.
- i. Paragraflar 5-6 harf içerden başlatılmalıdır.

- j. Sözcük ile noktalama işaretinin bulunduğu yerlerde noktalamadan sonra bir harflik (karakter) boşluk bırakılmalıdır.
- k. Kompozisyonda mümkün olduğunca az silinti ve kazıntı yapılmalıdır. Bunun için yazma çalışmasının önce müsvedde kâğıtlarda yapılarak sonrasında temize çekilmesi yararlı olacaktır.
- l. Madde başları tıpkı paragraf gibi aralarına boşluk bırakılarak ve satır başı yapılarak oluşturulmalıdır.
- m. Yazı bitiminde temiz ve düzgün bir kâğıt verilmelidir (Gündüz ve Şimşek, 2011; Gündüz ve Aktaş, 2009).

Bu özellik ve kurallar daha çok kompozisyon yazımı için kullanılmaktadır. Söz konusu kurallar uzun deneyimler sonucu oluşsa da her yazının kurgusu ve dış planı kendisine özgüdür.

2.1.2.3.1.2. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri

Yazıdaki mesajın okuyucuya tutarlı, uyumlu ve bir bütün hâlinde, tekrarlara düşmeksizin ve eksiksiz iletilebilmesi için yazının gerçek çerçevesinin zihinde veya kâğıt üzerinde önceden düzenlenmesi gerekmektedir. Buna genel plan da denir. Genel planda her yazıda bulunması gereken üç bölüm vardır. Bu bölümler “Giriş”, “Gelişme” ve “Sonuç”tur. Anlatımda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun düşecek fikirler, bakış açısına uygun olarak mantık ve önem sırasına göre düzenlenir.

Giriş bölümü

Bilgi vermeyi amaçlayan düşünce yazıları ile anlatma esasına bağlı kurmaca metinlerin yazma planı birbirinden farklı olmakla birlikte hepsinde bu bölüm bulunur. Anlatmaya dayalı yazılı eserlerde (roman, hikâye, tiyatro...) bu bölüm “serim” olarak yer alır. Düşünce yazılarının giriş bölümü yazının hacmine göre bir ya da birkaç paragraftan oluşabilir.

Giriş bölümünde konu ana hatlarıyla tanıtılır ve konunun önemi vurgulanır. Yazıda nelerin anlatılacağı hakkında ipuçları verilir. Okuyucunun ilgisini çekmesi bakımından anlatımda, tarih sırasına, önem sırasına dikkat edilerek özelden genele ve

kolaydan zora doğru bir geçiş yapılır. İyi ve etkili bir giriş yazılı anlatımın başarısının yarısıdır. Dolayısıyla öğretici nitelikteki bu yazılara farklı girişler yapılabilir:

Konuya doğrudan girmek: Doğrudan girişlerde konu ana düşünceden başlayarak açılır. Bu tür girişleri genellikle deneyimli yazarlar yaparlar. İyi kullanıldığında etkili olan bu yöntem, iyi kullanılmadığında yazının etkisini azaltacağından risklidir.

Konuya betimleyerek girmek: Diğer yöntemlere nazaran daha sık kullanılan bir yöntemdir. Anlatılanları güçlendirmek için konuya uygun olay, yer, eşya ve kişi tasviri yapılarak giriş yapılır. Bu tip girişlerde dikkat edilmesi gereken önemli husus, uzun betimlemelerden kaçınmaktır. Çünkü yapılan uzun tasvirler yazının etkisini azaltabilir.

Öyküyle giriş yapmak: Yazının muhtevasına uygun kısa bir öykü ile giriş yapmak olayı canlandırması bakımından önemlidir. Böyle girişler okuyucunun ilgisini çekmekte etkili olmakla birlikte metnin etkililiğini de artıracaktır.

Bir özdeyiş veya Atasözü ile giriş yapmak: Bu tarzda yapılan girişler okuyucuyu heyecanlandırarak düşünmeye yöneltecektir. Yazılı anlatımın etkisini artırmakta kullanılması gereken yöntemlerden biridir.

Bir alıntı veya özlü sözle giriş yapmak: Bu yöntem de etkili bir başlangıç tarzıdır. Konunun ana fikrini hissettirmekte de kullanılabilir.

Soru sorarak giriş yapmak: Bu tarz girişler yazıyı canlı ve tesirli kılmaktadır. Okuyucunun konuyla ilgili dikkatini toplamasına beyin fırtınası yapmasına imkân tanır (Bağcı, 2011; Gündüz ve Şimşek, 2011; Gündüz ve Aktaş, 2009).

Bir yazılı anlatımda okuyucuyu başlıktan sonra karşılayan ilk bölüm olması yönüyle giriş bölümünün önemi büyüktür. Giriş bölümünü etkileyici ve sürükleyici bulmayan okuyucu eline aldığı eseri okumaktan büyük ihtimalle vazgeçecektir. Dolayısıyla yazılı eserlerimizin vitrini hüviyetinde olan giriş bölümlerini özenle oluşturmak eserlerimizin okunurluk oranını yükseltecektir.

Roman, öykü gibi anlatma esasına bağlı kurmaca metinlerde yazının içerik bakımından planlanması bilgi vermeyi amaçlayan düşünce yazılarından farklıdır. Yazarın kurgulama tekniğine göre bu tür metinlere ana olaya bir hazırlık bölümünden sonra girebileceği gibi doğrudan da girilebilir.

Gelişme bölümü

Konunun örnekler, atasözleri, alıntılarla örneklendirilerek genişletildiği bölümdür. Bu bölümde yardımcı fikirlere yer verilerek ana fikri açıklayıcı, ispat edici, kuvvetlendirici çalışmalarla desteklenir. Yazılı anlatımın en önemli bölümüdür. Bu bölüm amaç, konuyla ilgili bilgi, tecrübe ve malzemeye göre uzun veya kısa tutulabilir. Burada önem arz eden diğer bir husus, yazarın üslubu ve donanımıdır. Gelişme bölümündeki sığ bir anlatımın okuyucunun ilgisini pek çekmeyeceği unutulmamalıdır.

Nitekim yazının geniş kitleler tarafından okunabilirliği ve sonraki kuşaklara ulaşma başarısı, yazarın dili kullanma becerisi ve kişisel yetenekleri ile doğrudan ilişkilidir (Gündüz ve Aktaş, 2009). Yazının bu ana bölümünde yazarın bütün hünerlerini sergilemesi gerekmektedir. Bu noktada yazının başarıya ulaşması için şu hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir.

Okuyucuların beklentilerini dikkate almak: Her yazının bir amacı vardır. Bu amaçlara ulaşmanın yolu okuyucu odaklı yazılar yazmaktan geçer. Yazılarda başarılı olmak için okuyucunun ilgi alanlarının, beklentilerinin eğitim düzeyinin ve yaşının dikkate alınması gerekmektedir.

Anlatım anlaşılır olmalı: Yazı okuyucu tarafından kolayca anlaşılmalıdır. Bunun için anlaşılmaz ve muğlak ifadelerden kaçınılmalıdır. Toplumun büyük bölümü tarafından benimsenmemiş sözcükler yerine yaşayan dil kullanılmalıdır. Uzun ve dolambaçlı cümlelerden kaçınılmalıdır.

Cümleler Türkçenin estetikliğini yansıtmalı: Öncelikle cümlelerin dil kurallarına uygun; öğelerin, eklerin, adların ve eylem sözcüklerinin birbiriyle uyumlu olması gerekir. Her çeşit uyumsuzluğun anlamı düşük cümlelere sebep olacağı unutulmamalıdır.

Yazının belli bir mantıksal bütünlüğe sahip olması gerekir: Gelişme bölümünde cümleler verilirken mantık sırasına dikkat edilmelidir. Bölümler arası geçişlerde kopukluklardan kaçınılmalı, uyumsuzluk durumunda paragraflar ara paragraflarla birbirine bağlanmalıdır. Olayların sıralanmasında sebep-sonuç ilişkisine dikkat edilmelidir. Düşüncelerin sıralanışı parçadan bütüne ya da bütünden parçaya, yakından uzağa ya da uzaktan yakına, günümüzden geçmişe ya da geçmişten günümüze doğru sıralanmalıdır.

Yazı kısa ve öz olmalıdır: Yazıda gereksiz sözlerden, sözcüklerden, cümlelerden kaçınılmalıdır. Gereksiz teferruatlara girilmemelidir. Cümleler kısa ve net olmalıdır.

Yazı ilgi çekici ve inandırıcı olmalıdır: Yazının okunabilmesi ilgi çekici olmasıyla yakından ilgilidir. Hedef kitlenin beklentileri de dikkate alınarak, güncel sorunlar, politik çatışmalar, şaşırtıcı buluşlar vb. konular okuyucunun ilgisini çekmekte etkilidir. Yazarın anlattıklarında samimi ve inandırıcı olması gerekmektedir. Bunun için de öncelikle yazarın kendi anlattıklarına inanması önemlidir.

Yazı bireysellik ve özgünlük taşımalıdır: Özgünlük yazıyı benzerlerinden farklı kılan bir özelliktir. Yazarın kendine has bir üslubu olmalıdır. Ancak taklitten uzak yazılar etkileyici ve kalıcı olur (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Bir metnin gelişme bölümünün hazırlanmasında buraya kadar ifade etmeye çalıştığımız hususlara dikkat edilmesi, yazının amacına ulaşmasında önem arz etmektedir. Bir yazıda bu hususların bulunması, yazarın Türkçeyi kullanma becerisi, hayal dünyası ve sözcük dağarcığının zenginliği ve işini ciddiyetten taviz vermeden sevecek yapması ile yakından ilgili olduğu da unutulmamalıdır.

Sonuç bölümü

Yazıdaki iletinin son bulunduğu, ilk iki bölümde verilenlerin bir sonuca bağlandığı bölümdür. Bu bölümde olayların düğümü çözülüp, düşünce toparlanır ve inandırıcı birkaç cümleyle bitirilir. Gelişme bölümüyle sıkı sıkıya bağlı bulunan duyguların, düşüncelerin, görüşlerin, olayların toparlandığı bölümdür (Beyreli ve diğerleri, 2010, s. 47).

Sonuç bölümün kendisinden sonra bir ifadeyi gerektirmeyecek ve okuyucunun zihninde bir şeyler bırakacak şekilde kuvvetli cümlelerle bitirilmesi gerekir. Yazının giriş bölümü gibi sonuç bölümü de okuyucuda etki uyandırması bakımından çok önemlidir. Kimi zaman yazının ana fikrine bu bölümde yer verilir. Okuyucunun zihninde vuku bulan sorular bu bölümde cevap bulur.

Bu bölümde okuyucu üzerinde etki oluşturmak için şu yollara başvurulmaktadır:

1- Kimi yazılarda giriş ve gelişme bölümünde anlatılanlar ana fikir çevresinde özetlenerek anlatım tamamlanır.

2- Bazı anlatımlar okuyucunun hafızasında iz bırakan güçlü ve etkili bir cümle ile bitirilir.

3- Bazılarında ise yazarlar, sonucu okuyucuya bırakmak için sonucu açık bırakır.

Yazılı anlatımların bir plan dâhilinde geliştirilip bitirilmesi için yazılı eserlerde genellikle bu üç bölüme yer verilir. Bununla birlikte bu üç bölüme dikkat edilmeden de başarılı eserler vermenin mümkün olduğunu belirtmekte yarar vardır. Nitekim “kimi yazarların yazıya çok farklı girişler yapıp, bizce metinde en son söylenmesi gereken hususu birkaç kalem darbesiyle gözler önüne serdikten sonra metne devam ettiklerini görmek mümkündür” (Gündüz ve Aktaş, 2009, s. 184). Burada yazarın yeteneklerinin öne çıktığını belirtmekte yarar vardır.

2.1.2.3.1.3. Başlık

TDK'nın Türkçe Sözlüğü'nde (1998) başlık, “Bir yazının, bir kitabın bölümlerinin başına konulan ve konuyu kısaca tanıtan yazı, serlevha, antet” olarak tanımlanmaktadır. Kısa bir ifadeyle başlık, yazının adıdır.

Çevremizde gördüğümüz her varlığın bir adı olduğu gibi her yazılı anlatımın da bir adı, bir başlığı vardır. Başlık bir metinde bulunması gereken en önemli husustur. Nitekim başlıksız bir yazı eksik bırakılmış, tamamlanmamış demektir. Çünkü bir yazının başlığı, o yazıda ele alınması ve savunulması planlanan duygu ve düşüncelerin özüdür, aynasıdır.

Yazıya etkili ve metnin özünü yansıtacak bir başlık seçmek yazılı anlatım çalışmalarının en önemli aşamalarından birisidir. Çünkü başlığın yazıda işlenen düşünceye uygun olması, okuyucunun hayal kırıklığı yaşamamasını önlemesi bakımından önemlidir. Ayrıca başlığın yazıyı okutturabilecek bir istek uyandırabilme gücüne sahip olması, yazının ruhunu yansıtmasına bağlıdır.

Başlık konu demek değildir. Konu başlığa göre daha geniş bir anlamı ihtiva eder. Başlıklar yazıların vitrinidir. Okuyucu ilk olarak yazının başlığı ile karşılaşır. Bu nedenle yazının okunup okunmaması büyük oranda başlığın güncel, etkileyici, ilgi çekici olmasına bağlıdır. Başlıktan sonra yazının giriş bölümü ve diğer alt başlık ve bölümler de okuyucunun dikkatini çekme bakımından önemlidir.

Başarılı bir başlıkta bulunması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir (Aktaş ve Gündüz, 2001; Bağcı, 2011; Kurudayıoğlu, 2000; Tansel, 1978):

Başlıklar ilgi ve dikkat çekici nitelikte olmalıdır: Okuyucu ilk olarak yazının başlığıyla karşılaşır. Bu yüzden ilgi çekici başlıklar, okuyucuda okuma merakı ve ilgisi uyandırır.

Başlık, kısa ve öz olmalıdır: Bilimsel yazılar ve bu yazıların alt başlıkları dışındaki sanat yazılarında uzun başlıklardan kaçınılmalıdır. Çünkü uzun başlıklar daha işin başından yazının etkisini azaltır. Roman, öykü, şiir, tiyatro vb. eserlerin başlıklarının kısa olması bu yüzden. Bilimsel yazılarda konunun daha iyi yansıtılması için uzun başlıklar kullanılabilir.

Başlıklar anlamlı, orijinal ve doğru olmalıdır: Okuyucuyu aldatıcı ve yanıltıcı bilgiler sunmamalıdır.

Başlık konuyu kapsmalıdır: Başlık konuya uygun olmalı, yazıda anlatılanları özetlemelidir.

Başlık kim, ne, niçin, nasıl, sorularına cevap verebilmeli, içeriği basit bir şekilde özetleyebilmelidir. Başlıklarda tarafgirlik belirten ifadelerden kaçınılmalıdır. Olumsuzluk ifade eden başlıkların okuyucuyu etkilemeyeceği bilinmelidir. Ayrıca betimleyici, okurda hayret uyandıracak tarzda düzenlenmiş başlıkların yazıya canlılık katacağı unutulmamalıdır.

Yazılı eserlerde başlıklar “büyük başlıklar” ve “ara başlıklar” olmak üzere ikiye ayrılır. Büyük başlıklara “ana başlık” adı da verilir. Büyük başlıklar kapsam bakımından geniş bir anlatımı içine alırlar. Kitap, konu, bölüm ve kompozisyon başlıkları büyük başlık olarak kabul edilir. Alt başlık ve yedek başlık adları verilen küçük başlıklar ise büyük başlıklar altında yer alır ve anlatılanların ara bölümleri için kullanılır. Küçük başlıklar, sözcüklerin ilk harfleri büyük olmak şartıyla küçük harflerle yazılır.

Başlıklar yazının üstüne ortalanarak büyük harflerle yazılmalı. Başlığın üstünde 3 cm, altından 1 cm boşluk bırakılmalıdır.

Büyük başlıklarda “ve”, “ile” gibi bağlaçlar kullanılmışsa bunlar da büyük harfle yazılır. Başlıkların başına ve sonuna herhangi bir noktalama işareti konmaz. Küçük harflerle yazılan alt başlıklardaki bağlaçlar da küçük harflerle yazılır (Gündüz ve Aktaş,

2009, s. 176). Bu özelliklerden hareketle başlığın kısa veya uzun olabileceği ama uygun başlıkta bulunması gereken en önemli özelliğın kısa, öz, özgün, güncel, ilgi çekici ve anlamlı olması gerektiği söylenebilir.

Yazılı anlatım çalışmalarında, öğrencilere yazıları için uygun başlıkları belirleyebilme becerisi kazandırılmasına ağırlık verilmelidir. Uygun başlıklar belirleyebilme becerisi kazanamamış öğrenciler eksik yetişmiş demektir (Bağcı, 2011). Bu eksiklerin giderilmesinde en büyük sorumluluk sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Sınıf öğretmenlerince, ilköğretimin ilk kademesinde öğrencilerin bu noktadaki beceri eksikleri tespit edilmeli ve giderilmelidir.

2.1.2.3.2.Yazılı anlatımda iç plan

İç plan ifadesiyle; sözcük, cümle, paragraflar ve özellikleri, imla ve noktalama gibi yazının iç yapısıyla ilgili unsurlar kastedilmektedir.

2.1.2.3.2.1. Sözcük

Sözcük, yazılı veya sözlü anlatımlarda duygu, düşünce, hayal ve fikirleri anlatmak için kullanılan en küçük anlamlı birim olarak tanımlanabilir. Dillerin en temel yapı taşı olan sözcükler, kendi başına bir anlamı olan veya cümle içinde anlam kazanan ses veya sesler topluluğu şeklinde de nitelendirilmektedir (Tansel, 1985).

Sözcükler canlı, cansız varlıkları, kavramları, hareketleri ve onların hâllerini karşılamaya yarar. Bu yönüyle duygu, düşünce, hayaller kısacası canlı cansız bütün varlıklar ancak sözcükler vasıtasıyla vücut kazanır. Bu bakımdan ana dili iyi kullanmak büyük ölçüde sözcükleri anlam ve işlevlerine uygun ve etkili kullanmaya bağlıdır. Ana dilde başarılı yazılı anlatımlar yapmak da sözcüklerin yerli yerinde, dilin inceliklerine uygun, düşünülenleri karşılayacak şekilde kullanılmasına bağlıdır. Nitekim yazılı anlatımlarda yapılan yanlışların büyük çoğunluğu sözcüklerin, mecazların, deyimlerin, atasözlerin anlam ve işlevlerine dikkat edilmeden kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Tansel (1978, s. 68), “İyi bir yazı, iyi düzenlenmiş paragraflardan, paragraflar iyi cümlelerden, cümleler ise doğru ve yerinde kullanılmış sözcüklerden oluşur.” diyerek sözcüklerin anlamlarına uygun ve doğru yerde kullanılmasının önemine işaret eder. Özdemir ve Binyazar (1998, s. 36) da doğru sözcük seçiminin önemini, “Yazılarımızın

somutluğu, düşüncelerimizin görünürlük kazanması, kullanılan kelimelerin seçimiyle mümkündür.” şeklinde dile getirir.

Aktarılmak istenen olay, durum, düşünce, duygu ve hayallerin eksiksiz, doğru ve etkili anlaşılabilmesi, şüphesiz yazarın sözcük dağarıyla ilgili bir durumdur. Bir konuda konuşup yazabilmek için öncelikle sözcük dağarının zengin olması gerekmektedir. Zengin bir sözcük dağarına sahip olmanın yolu da iyi bir okur ve dinleyici olmaktan geçer. Uzun bir çaba ve sabır gerektiren bu işlemle öğrenilen sözcüklerin kalıcılığı ise konuşma ve düzenli bir yazma alışkanlığı ile gerçekleşir.

Sözcük dağarcığının zenginliği öğrencilere okuduklarını doğru anlamalarını, duygu ve düşüncelerini en iyi yansıtacak sözcükleri seçebilmelerini; yakın, zıt ve eş anlamlı sözcükleri ayırabilmelerini; sözcük ve yazım kılavuzundan yararlanabilmelerini; atasözü, deyim, mecaz ve mazmunları yerli yerinde kullanabilmelerini sağlayacaktır. Bu bağlamda dil eğitiminin önemli bir ayağını sözcük öğretiminin oluşturduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1-5. sınıflar)’nın genel amaçları arasındaki “Türlü etkinliklerle öğrencilerin sözcük dağarını zenginleştirmek” ifadeleri ile açıklamalar kısmındaki şu ifadelerle öğrencilere kazandırılacak kelime hazinesinin önemine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2000, Aktaran Bağcı, 2007, s. 90):

İnsan kelimelerle düşünür. Biz, en önemsiz bir ihtiyacımızdan en çapraşık duygu ve düşüncelerimize kadar başkalarına açıklamak istediklerimizi ancak kelimelerle anlatabiliriz. Çocuğun kelime dağarcığı okulda zenginleşir. Özellikle Türkçe dersinin türlü etkinlikleri okuma, dinleme, anlama, anlatma çalışmaları, bu zenginleşmeyi hem bir sisteme bağlar hem de hızlandırır. Öğrenci, okulda duygu ve düşüncelerini, isteklerini daha tam, daha açık ve etkili anlatabilmek için kendine mal etmesi gerekli olan kavramları gittikçe çoğaltarak kazandığı gibi, kelimeler arasındaki ince anlam farklılıklarını ve türlü ilişkileri de öğrenir.

Öğrencilerin, yazılı anlatımlarda sözcüklerin ince anlam farklılıklarına dikkat ederek işlevlerine uygun kullanabilmeleri için öğretmenlerin kılavuzluğuna ihtiyaç duydukları görülmektedir. Eğitim kurumlarında öğretmen rehberliğinde yapılan Türkçe derslerinde “söz varlığını geliştirme” ile ilgili yapılan etkinliklerde öğrencilerin;

Kullandıkları sözcüklerin anlamlarını öğrenmeleri; sözcükler arasındaki anlam farklılıklarını görüp onları doğru ve yerinde kullanmaları; sözcüklerin köklerini,

türeme şekillerini ve geçirdikleri değişim sürecini bilmeleri; sözcüklerin yakın, zıt ve eş anlamlarını öğrenmeleri; birleşik sözcük, deyim, terim gibi kümeleşmeleri tanımları; yerel ve argo kullanımları fark edebilmeleri; sözlük ve yazım kılavuzundan yeterli ölçüde yararlanmaları; sözcükleri temel ve yan anlamları ile yazılarında kullanma becerisi edinmeleri amaçlanmalıdır (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 77).

Söz varlığını geliştirme ve zenginleştirme çalışmaları, bireylerin söz varlığı ile ilgili amaç kazanımları göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmelidir. Amaç kazanımlar belirlenirken de öğrencilerin eğitim gördükleri sınıfa, bedensel ve zihinsel gelişim düzeylerine dikkat edilmelidir.

İlköğretim (1-5) Türkçe Eğitim Programı'nda öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflara göre söz varlığı ile ilgili şu kazanımlara yer verilmiştir:

1. Konuşmasında veya yazılarında söz varlığından yararlanır (4-5. Sınıf).
2. Konuşmasında veya yazılarında kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır (1-5), (2-5. Sınıf)
3. Öğrendiği yeni kelimeleri konuşmalarında veya yazılarında kullanır (1-5), (2-5. Sınıf)
4. Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır (3-5.Sınıf)
5. Yazılarında farklı cümle yapılarına yer verir (5.Sınıf)
6. Seslerden/harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak yazar (1-2.Sınıf) , (MEB, 2009, s. 168).

Söz varlığını geliştirmenin en mühim yolu, şüphesiz çok okumak ve dinlemekten geçer. Bu yolla öğrenilen sözleri konuşarak ve yazarak kalıcı kılmak diğer önemli bir husustur. Bunların dışında, sözcük dağarcığını geliştirmek için şu yollara başvurulabilir:

Yeni karşılaşılan sözcüklerin gerçek ve mecaz anlamlarını sözlüklerden araştırıp öğrenmek [Bunun için Eş Anlamli Kelimeler Sözlüğü, Zıt Anlamli Kelimeler Sözlüğü, Kavramlar (Terimler) Sözlüğü ve Atasözleri Deyimler Sözlüğü'ne sınıf kitaplıklarında yer verilmelidir.]; sözcüklerin köklerine ekler getirerek yeni sözcükler türetmek; geniş anlamli sözcüklerin farklı anlamlarını fark ettirmek; dilimize girmiş

yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını öğrenmek (münekkit-tenkitçi-eleştirmen, amel-iş, setr etmek-gizlemek...); birbirine karıştırılan sözcüklerin anlam farklılıklarını öğrenmek [bilakis (aksine), bilhassa(özellekle); cürüm(suç), cirm(büyükölük); cefakar(eziyet eden), cefakeş(eziyet çeken); mütehassis(duygulanan), mütehassıs(uzman)...]; kimi sözcük ve deyimlerin gerçek ve mecaz anlamlarda kullanılışlarını öğrenmek: fındık kırmak (gerçek anlam, fındığın kabuğunu kırarak içindeki taneyi çıkarmak), fındık kırmak (çapkınlık yapmak); bir kavramla, durumla ilgili sözcükleri belirleyerek küme oluşturmak (Eğitim-öğretim(sınıf, derslik, laboratuvar, aile birliğı, eğitimci, rehberlik...); yazılması ve söylenmesi güç olan yabancı kökenli sözcüklerin yazılışları ve okunuşları üzerinde çalışmak (laboratuvar, entelektüel, şoför, aliterasyon, bijuteri, cansiperane, maalesef vb.) gibi çalışmalara yer verilmelidir (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 77).

Kelimelerin doğru yazılışlarında, noktalama ve imla kurallarının öğrenilmesinde başvuru kaynaklarımızın başında imla kılavuzu gelmektedir. Bu nedenle Türkçe eğitiminde öğrencilerin imla kılavuzunu kullanmayı bir alışkanlık haline getirmelerine çalışılmalıdır. Örnek teşkil etmesi açısından öğretmenlerin her ders başlangıcında imla kılavuzunu sınıfa getirmeleri ve sözcüklerin yazılışlarına kılavuzdan bakmaları öğrencilerde de imla kılavuzunu kullanma alışkanlığını geliştirecektir.

Öğrencilerin sözcük dağarını geliştirmede şüphesiz en büyük görev sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarının sözcük bilgisi ve kullanımı ile ilgili donanımlarını en yüksek seviyede tutmaları gerekmektedir.

2.1.2.3.2.2.Cümle

Cümle, farklı kaynaklarda benzer ifadelerle açıklanmaktadır. Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (1998, s. 416) cümle, "Arapçadan alınma ve bir yargı bildirmek, tek başına çekimli bir fiil veya çekimli bir fille kullanılan kelimeler dizisi" olarak tanımlanmaktadır. Doğan Büyük Türkçe Sözlük (2011)'te cümle, "Duygu düşünce ve fiil ifade eden söz veya söz topluluğı" olarak aktarılmaktadır.

Yazılı anlatımda cümle en önemli anlatım birimi olarak kabul edilmektedir. Bireyler duygu, düşünce ve olayları ancak doğru ve etkili cümlelerle ifade edebilirler. Cümleler bir yargı yüklendikleri için tek başlarına kullanılabildikleri gibi paragraflarda

farklı görev ve işlevlerde de kullanılabilir. Bu anlamda paragrafların temel unsurları cümlelerdir denilebilir. Cümle için sözcük ne kadar önemliyse paragraflar için de cümleler o kadar önemlidir.

Cümleler yazılı anlatımlarda yüklendikleri görevlere göre önem kazanırlar. Bazı cümleler metnin ana fikrini taşıırken bazıları da bu cümlelere aracılık eder. Cümleler metinlerde yüklendikleri görevlere ve kullanılış biçimlerine göre farklı adlarla anılırlar. Paragrafın ana fikrini veren cümlelere “temel cümle” denilirken, diğer görevlere bağlı olarak, “tanım cümleleri, açıklama cümleleri, betimleme cümleleri ve öyküleme cümleleri” olmak üzere dört başlık altında ele alınmaktadır:

Tanım cümleleri: Bu cümlelerde metinde işlenecek duygu ve düşüncenin ne olduğu tanım yoluyla genellikle giriş bölümlerinde ve yeni bir düşünceye geçişlerde verilir.

Açıklama cümleleri: Açıklama cümleleri genellikle bir yargı, bir hüküm bildiren cümlelerden sonra başlar. Genellikle “çünkü, zira, bu yüzden, bu nedenle, bundan dolayı, bunun için...” gibi bağlaçlardan sonra gelen cümlelerdir.

Betimleme cümleleri: Bir olay, durum, izlenim, hayal sonucu zihinde beliren duygu ve düşüncelerin canlandırılmasında kullanılan cümlelerdir.

Öyküleme cümleleri: Bir olay çevresinde görev alan kişilerin belli bir zaman ve yerde yaşadıkları olayları anlatan kısa cümlelerdir.

Yazılı ve sözlü anlatımlarımızın doğru ve etkili olmasını sağlamak için her yönüyle iyi planlanmış cümlelere gereksinim vardır. Etkili ve başarılı bir cümlede, dilbilgisi kurallarına uygunluk; mantık ve bilgi bakımından doğru ve dengeli; anlatım bakımından açık, kolay anlaşılır; ahenk bakımından akıcı, duru ve yalın olması gibi özellikler aranır.

Cümlede Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluk: Türkçede dilbilgisine uygun bir cümlede sözcüklerin doğru seçilmiş olması, öğelerin ve sözcüklerin yerli yerinde ve birbiriyle uyum içinde olması gibi özelliklerin bulunmasına dikkat edilmelidir. Türkçe söz diziminde özne, dolaylı tümleş, zarf tümleci ve yüklemden oluşan bir sıra kabul görse de bazı türlerde anlatımı daha akıcı ve başarılı kılmak için öge sıralamasında değişikliğe gidilebilir.

Cümlede Mantıksal Uygunluk: Başarılı cümlelerde işlenen düşünce, olay ve durumların mantiken doğru olması gerekmektedir. Bazı yazıların zaman zaman daha önce söylenenlerle çelişen ifadelerle devam ettirilip sonlandırıldığı görülmektedir. Bu yanlışlıkların temelinde dalgınlık, bilgi eksikliği ve yazılarda titiz davranmamanın yattığı söylenebilir.

Cümlede Açıklık: Anlatımı açık cümlelerden her okuyucunun aynı şeyi anlaması beklenir. Dolayısıyla cümlenin bildirdiği yargı, başka anlamlara gelecek şekilde esneklik göstermemeli, okuyucu tarafından kolayca anlaşılmalıdır. Ayrıca duygu ve düşünceler aktarılırken cümlelerin tekrarlarla gereksiz yere uzatılmaması gerekmektedir. Bu yüzden anlatılmak isteneni en açık ve net verecek sözcüklerin seçilmesi önem arz etmektedir.

Cümlede noktalama işaretlerinin yerli yerinde kullanılması, cümlenin gramer ve fikir bakımından iyi tertip edilmesi, sözcüklerin yanlış kullanılmaması cümlenin açık anlaşılır olmasını sağlayacaktır.

Cümlede Duruluk: Cümlede duruluk yazarın üslubunu belirleyen ve yazının akıcılığını sağlayan önemli hususlardan biridir. Duygu ve düşüncelerin en az kelimeyle net olarak anlatılmasıdır. Cümleden bir sözcük çıkarıldığında anlatımda daralma ve bozulma olmuyorsa cümlenin gereksiz sözcük barındırdığı anlaşılmalıdır. Eş anlamlı sözcük ve “ olmak, etmek, eylemek...” gibi yardımcı filleri yerli yersiz kullanmak cümlenin duruluğunu bozmaktadır. Bu nedenle duru cümleler kurabilmek için tekrarlardan ve bir sözcükle ifade edilebilecek olayı, durumu birkaç sözcükle ifade etmekten kaçınılmalıdır.

Cümlede Yalınlık (Sadelik): Cümlelerde yer verilecek sözcüklerin gerçek anlamlarında kullanılması, cümlenin yalın olmasına katkı sağlayacaktır. Cümlelerde süslü anlatımlardan kaçınılmalıdır. Mecaz ve mazmunların kullanımına dikkat edilmeli, anlamı bilinmeyen sözcüklere cümlelerde yer verilmemelidir.

Cümlede Akıcılık ve Ahenk: Cümlelerde kullanılan sözcüklerin titizlikle seçilmesi, uzun-kısa, kurallı-devrik cümlelerin dil kurallarına uygun ve ahenk oluşturacak tarzda kullanılmalıdır. Kısa cümlelerin vurguyu üzerlerine çektiği ve duygu yüklü olduğu, uzun cümlelerin ise düşünce yüklü olduğu bilinmelidir. Bu cümlelerin birbirini tamamlayacak şekilde kullanılması önem arz eder. Cümleye ahenk katmak için

devrik cümlelerin kullanımında abartıya kaçılmamalıdır. Ayrıca cümlelerde zaman uyumuna dikkat edilmelidir (Bağcı, 2007; Gündüz ve Şimşek, 2011; Gündüz ve Aktaş, 2009).

Yazılı anlatım derslerinde başarıyı artırmanın önemli yollarından birisi de öğretmenlerin yazılı ve sözlü anlatımlarında kullandıkları cümlelere dikkat etmeleridir. Öğretmenler davranış, konuşma ve yazılı anlatımlarıyla öğrencilerce model alındıklarını unutmamalıdır. Öğretmenlerin sınıf ortamındaki iletişimlerinde sağlam, doğru, mantıklı ve etkili cümleler kurması teorik bilgi vermekten çok daha etkili olabilir.

Yazılı ve sözlü anlatımlarda öğrencilere etkili cümle kurma alışkanlığı kazandırmak için yazılı anlatım teknik ve etkinliklerinde; “Öğrencilere anlamlı, veciz cümleleri ezberletme çalışmaları”, “Cümle yazdırma çalışmaları”, “Cümle yapılarını değiştirme çalışmaları”, “Hatalı cümleleri düzeltme çalışmaları”, “Eksik cümleleri tamamlama çalışmaları” ve “Eksik metni tamamlama çalışmaları”na yer verilmesi yararlı olacaktır.

2.1.2.3.2.3. Paragraf

Doğan Büyük Türkçe Sözlük (2011, s. 1375)’te paragraf, “Bir yazının bir satır başından diğer satır başına kadar olan ve konunun tek yönünü belirten kısmı, fıkra, bend.” şeklinde açıklanmaktadır. Ağca (2006, s. 142) da paragrafı, “Bir temel fikri değişik yönlerinden biriyle ele alıp ifade eden cümle ya da cümleler topluluğudur. Her bir paragraf, konuyla ilgili hazırlanan malzemenin bir tanesini alarak konuya sağladığı anlam desteğini ifade eden cümle ya da cümlelerden meydana gelir.” şeklinde açıklar.

Bu açıklamalardan hareketle paragraf; bir fikri, bir dileği, bir olayı, bir durumu, bir öneriyi, bir olguyu bir yönüyle açıklayan veya tasvir eden, anlatım ve işlev bakımından birbirine bağlı ve birbirini tamamlayan cümle ya da cümleler bütünüdür, şeklinde tanımlanabilir.

Paragraflarda bir temel cümle ve bu temel cümleyi destekleyen yardımcı fikirlerin dile getirildiği cümleler bulunur. Bu yönüyle her paragraf, taşıdığı özellikler bakımından bir metin, aynı zamanda da metnin bir parçasını oluşturmaktadır.

Başarılı bir metinde ana fikri destekleyen her olay, durum ve değerlendirme farklı paragraflarda işlenmelidir. Bir yazıdaki paragraflar ve bu paragraflarda yer verilen

cümle sayıları ile ilgili belli bir sınırlama da yoktur. Ayrıca ana fikrin anlatıldığı cümle, paragrafta geliştirilmesi planlanan fikirlerin temelini oluşturur. Bu nedenle başarılı bir yazılı anlatımda ana fikri veren cümlenin açıkça belirtilmesi ve diğer cümlelerin temel cümle etrafında düzenlenmesi gerekmektedir.

İyi düzenlenmemiş paragrafların okumayı ve anlamayı zorlaştırdığı düşünüldüğünde, paragraf oluşturmanın önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bu açıdan iç tutarlılığı olmayan, uzun ve karmaşık cümlelerden oluşturulan paragrafların anlamının önünde bir engel teşkil ettiği unutulmamalıdır.

Bağcı (2007), Beyreli ve diğerleri (2010), Cemiloğlu, (2009) Erkul (2004), Tansel (1985) Özdemir ve Binyazar (1998) ile Özbay (2011) iyi kurulmuş bir paragrafta bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Paragraflar rastgele söylenmiş cümlelerin oluşturduğu bir yığın değildir. Paragrafı oluşturan cümleler, bir fikri açıklamak için bilinçli olarak seçilmelidir. Paragrafı oluşturan cümleler arasında bir anlam bütünlüğünün olması, paragrafın vazgeçilmez bir ilkesidir.
2. Paragrafları oluşturan cümleler arasında olmasını istediğimiz anlam bütünlüğünün, paragraflar arasında da olması, iyi planlanmış bir metnin ilk koşuludur. Bir paragraftan diğerine geçerken dil, düşünüş, anlam birliği sağlanmalıdır. İyi bir yazı aynı zamanda paragraflar arası kurulan sağlam bir ilişkiye bağlıdır.
3. Paragrafta ele alınan düşünceyi, olayı, durumu, olguyu vb. kısaca ifade etmeye yarayan cümle, “temel cümle”dir. Bu cümle, başta bulunabileceği gibi sonda veya paragrafın bütününde yer alabilir. Edebi metinlerde iletmek istenen duygu, düşünce, olay, durum vb. metnin dokusu içinde eritilmelidir.
4. Paragrafı oluşturan cümlelerin fikirce sağlam ve zengin, gramer kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun olması gereklidir.
5. Tam bir hüküm belirtme; açık, duru, yalın bir anlatım, belirli anahtar sözcükleri içine alma, örnekleme, tartışma, karşılaştırma metotlarına uygunluk, konuyu işlemedeki tavrı ortaya koyucu ipuçları verme, temel cümlede bulunması gereken özelliklerdir. Bu cümlenin izlerini taşıyan daha sonraki cümleler, temel cümledeki düşünceyi, geliştirerek açar.

6. Temel cümledeki ana fikir, düşünceyi geliştirme yolları ile ortaya konulmaya çalışılmalıdır. Tanıtma ve açıklama, tasvir, örnekleme, karşılaştırma en önemli düşünce geliştirme yollarıdır.
7. İyi bir paragraf, okuyucunun ilgisini canlı tutacak kadar kısa, taşıdığı fikri açıklayacak kadar uzun olmalıdır. Bunun için iyi bir paragraftaki cümle sayısı yedi-sekizi geçmemelidir. Paragrafın uzun ya da kısalığı, içindeki yardımcı fikrin önemine, tartışmayı gerektiren bir özellik taşıyıp taşıyamamasına göre değişir.
8. Her paragraf satırbaşı yapılarak yazılmalıdır. Paragraflar yazının türüne, fikrin önemine göre ayarlanmalı, arka arkaya uzun veya kısa paragraflara yer verilmemelidir.

İyi bir paragraf oluşturmak için cümleler arasında doğal geçişler kurulmalı, boşluklar bırakılmamalıdır. Bunun için cümleler arasında şu uygulamalarla dil ve düşünce bağlantıları kurulabilir:

Bir önceki cümlede geçen sözcük ya da sözcük öbeği bir sonraki cümlede tekrarlanır; bir cümlede geçen kavram ya da sözlerin yerine sonraki cümlelerde onları karşılayan zamirlere yer verilir; cümle başı bağlaçlarından (ama, fakat, çünkü, sanki, yeter ki, belki, oysaki, halbuki, çünkü vb.) yararlanılır; aynı düşünceyi değişik biçimde söyleme yoluna gidilir; düşüncelerin etkili bir şekilde ifade edilebilmesi için paragraftaki her cümle, ana fikirden uzaklaşmadan temel cümleyi tamamlamalıdır; paragrafların ilk cümleleri “giriş”, son cümlesi de “sonuç” bölümüdür. Aradaki cümleler de “gelişme” bölümünü oluşturur. Bir önceki paragrafın sonuç bölümünü oluşturan cümle ile sonraki paragrafın giriş cümlesinin uyum içinde olması gerekir.

Yazılı anlatımlarda cümleler bir paragrafı oluştururken işlev, uyum ve özelliklerine göre nasıl “giriş, gelişme ve sonuç” cümleleri olarak karşımıza çıkıyorsa; metinlerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yer alan paragrafların da bu bölümlerin yapısıyla uyum içinde olması gerekmektedir. Bu itibarla metnin bölümlerini oluşturan giriş, gelişme ve sonuç paragraflarının taşıması gereken özellikler şu şekilde aktarılabilir:

Giriş bölümü paragrafı: Yazıdaki konunun, ana fikrin, ortaya atılarak kısaca açıklandığı bölümdür. Bu nedenle, giriş bölümü paragraf veya paragraflarının okuyucunun ilgisini çekebilecek, konunun ipuçlarını verebilecek yapıda olmasına dikkat

edilmelidir (Beyreli ve diğeri, 2010). Çünkü yazının neyle ilgili olduğunu, hangi sorunun ortaya konulduğunu, bunun hangi görüş açısıyla ele alınacağını bu paragraf gösterir. Gelişme bölümüne geçişi hazırlayan giriş bölümü yazılırken paragrafın ana fikri özetlenmeli, gelişme bölümünün temeli oluşturulmalıdır (Bağcı, 2007). Ayrıca giriş paragrafının başlıkla uyum içinde olmasına da dikkat edilmelidir. Zira okuyucu başlığı okuduktan sonra yazıyı okuyup okumayacağına karar verir. Yazıyı okumaya karar veren okuyucuda, giriş paragrafı görüldükten sonra yazının tamamını okuma isteğinin uyanması sağlanmalıdır.

Giriş paragrafının dikkat çekmesi için genellikle; doğrudan giriş yapmak, zıtlıklardan yararlanarak başlamak, konuyu tanıtarak başlamak, konuyla ilgili atasözü, özdeyiş veya sorulardan yararlanarak başlamak gibi yolların denendiği görülmektedir.

Gelişme bölümü paragrafı: Konunun daha geniş açıklanabilmesi için örneklerden, karşıtlıklardan, benzerliklerden faydalanılan gövde bölümüdür. Bu bölümü oluşturan paragraflarda işlenen fikirler, görüşler, açıklamalar, olay ve durumlar belli bir sıraya konularak neden sonuç ilişkisine dikkat edilerek verilmelidir. Bu bölümü oluşturan paragraflarda giriş bölümü paragrafında verilen konu, geliştirilir, derinleştirilir, örneklendirilir ve tartışılır. Bu yönüyle gelişme bölümü paragrafları görev ve işlevlerine göre çeşitlilik gösterir.

Düşünce Tahlili Paragrafı: Belirli bir düşünce bütünlüğü verildikten sonra onun ayrıntılarıyla ele alınıp açıklığa kavuşturulması “düşünce çözümlemesi” olarak adlandırılır. Bütünlüğü oluşturan parçaları ayırmak ve onları açıklığa kavuşturmak tahlil yapmaktır. Düşünce tahlili paragrafı, düşünce aktaran, bilgilendirici, yönlendirici yazılarda (makale vb.) kullanılan bir paragraf türüdür.

Karakter Tahlili Paragrafı: Belirli bir kişinin kişilik yapısını, herhangi bir kişilik özelliğini ele alıp inceleyen paragraflara olay anlatmaya veya karakter canlandırmaya dayalı eserlerde (roman, hikâye vb.) sıkça kullanılmaktadır. Ancak, bu canlandırmaların malzeme olarak düşünce yazılarında da kullanıldığı görülmektedir.

Tasvir Paragrafı: Düşünce tahlili paragrafları fikir yazılarının önemli bir yapı taşı olmakla beraber karakter tahlili paragrafları gibi, tasvir paragrafları da anlatmaya dayalı eserlerin önemli gereçlerindedir. Yani karakter çözümlemesi ya da tasvir, bir edebiyat türü değildir; aksine bunlar diğer edebiyat türlerinde, söz gelişi romanda ve

hikâyede malzeme olarak kullanılırlar. Yine de nadiren düşünce yazılarında bu paragraflara rastlanır(Cemiloğlu, 2009, s. 41).

Olay Paragrafı: Betimleme paragrafı gibi, olay paragrafı da genellikle anlatma (tahkiye) esasına dayalı eserlerde yer alır. Özellikle romanın ve klasik tarz hikâyenin önemli ölçüde olay akışına dayandığı düşünülürse bu tür paragraflara duyulan ihtiyaç da kendiliğinden ortaya çıkar. Bütünlük taşıyan her küçük parçanın, yani her olay motifinin bir paragraf oluşturması gerektiği düşüncesi, bu tür paragrafların kuruluşunda önemli bir özelliktir (Beyreli ve diğerleri, 2010, s. 64; Yakıcı, Yücel, Doğan, Yelok, 2011, s. 58).

Bağcı (2007, s. 102) gelişme bölümü paragrafları için şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

1. Bu paragraflar kendi başına bağımsız örnekler gibi bütünlük taşımakta ve planlı bir şekilde sona ermektedir.
2. Yazarlar, bu bütünlükle bağdaşacak şekilde paragrafı genel olarak üstteki paragrafa bağlamaktadırlar. Bu bağlantı kimi zaman cümle başı bağlantı sözcükleriyle, kimi zaman bağlaçlarla, kimi zaman da kelimelerin veya benzer kavramların tekrarı ile gerçekleştirilmektedir.
3. Bu paragraflarda hem daha sonraki paragrafa hazırlık yapmak, hem de bu paragrafı alttaki paragrafa bağlamak için bir anlatım tarzına başvurulmaktadır.

Sonuç bölümü paragrafı: Düşünce yazılarında sonuç bölümü, işlenen konu ile bağlantılı olarak varılan neticenin belirli bir yargı şeklinde ifade edildiği kısımdır. Yazının tamamlanmış olduğu izlenimini uyandırılabilmesi, buradaki uygulamalarla mümkün olabilmektedir. Bu yüzden en az giriş paragrafı kadar büyük öneme haizdir (Cemiloğlu, 2009, s. 46). Sonuç paragrafı genellikle tek cümleden meydana gelir. Bu paragrafın okurun hafızasında yer edecek etkili cümlelerden oluşturulmasına dikkat edilmelidir.

Sonuç paragrafı yazının başından beri ileri sürülen düşünceleri derleyip toplaması ve yazının bütünlüğünü göstermesi açısından ayrıca önemlidir. Bu yüzden bu bölüm aynı zamanda bir toparlama ve özetleme bölümüdür.

Bu yönüyle sonuç paragraflarının şu özellikleri barındırması gerekmektedir:

Yazının giriş ve gelişme paragraflarında açıklanan, tartışılan, yorumlanan düşünce, fikir ve olayları toparlamaya yönelik ifadeler taşınmalıdır; yazının tamamında çıkan veya yazı ile ulaştırılmak istenen mesajı içermelidir; kısa ve öz şekilde ifade edilmiş, özdeyişe benzer bir anlatım taşınmalıdır; kararlı ve etkili bir tarzda belirtilmiş kesin yargılara yer vermelidir; anlatımın etkili olabilmesi için tercih edilen cümleler; imla, noktalama ve anlatım bakımından kusursuz olmalıdır (Bağcı, 2007, s. 104; Cemiloğlu, 2009, s. 48; Yakıcı, Yücel, Doğan, Yelok, 2011, s. 61). Sonuç paragraflarının çarpıcı ifadelerle bitirilmesi, okuyucu üzerindeki etkiyi, okuma bittikten sonra da devam ettirebilmesi bakımından önemlidir.

Paragraf oluşturma becerisini kazandırmaya yönelik yapılan çalışmalar, yazılı anlatım becerisini geliştirmek için yapılan çalışmaların en önemli ayağını oluşturmaktadır. Bu nedenle ilköğretim birinci kademe ve ikinci kademe Türkçe eğitimini vermekle görevlendirilen sınıf öğretmenleri ile Türkçe öğretmenlerinin, yazılı anlatımda paragraf oluşturma etkinliklerini büyük bir ciddiyet ve özveriyle gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilere her şeyden önce, yazılı anlatımlarda paragrafların ne işe yaradığı ve paragraf yapmanın yazılı anlatımların doğru ve kolay okunup anlaşılması için ne derece önemli olduğu anlatılmalıdır. Sonrasında seçilmiş nitelikli metinlerdeki giriş, gelişme ve sonuç paragrafları incelenilerek iyi oluşturulmuş paragrafların yapıları ve işlevleri noktasında öğrencilerde farkındalığın oluşturulması yoluna gidilmelidir. Bunun için, öğrencilere giriş, gelişme ve sonuç paragrafları ile ilgili metin tamamlama etkinlikleri yaptırılabilir. Bu çalışmalar yapılırken paragrafları oluşturan sözcük ve cümlelerin yapılarına, bunların birbiriyle bağlantı noktalarına, uyum ve mantiki yönden tutarlılığına dikkat çekilmelidir.

Tekşan (2001, s. 46) iyi ve doğru yazılmış metinlerden hareketle paragraf ve paragrafi oluşturan cümleler üzerine yapılabilecek çalışmalardan bazılarını şöyle aktarır:

Konu cümlesini bulma: İyi oluşturulmuş bir paragrafın konusunun geçtiği cümle öğretmenin rehberliğinde tespit edilmeye çalışılır. Tespit edilen temel cümlenin daha etkili yazılıp yazılmayacağı ile ilgili öğrenciler tartışılır. Temel cümle ile ilgili yan cümlelerin de yapılarına dikkat edilerek aynı konunun işlendiği yeni paragraf oluşturma çalışması yaptırılabilir.

Paragrafta birlik ve bütünlüğü bulma: Doğru ve etkili oluşturulmuş paragrafın konusunun geçtiği temel cümle belirlendikten sonra, temel cümleyi destekleyen diğer cümleler içerik, anlatım ve yapı bakımından incelenerek, bu cümlelerle uyumlu yeni cümleler yazma çalışması yaptırılabilir.

Eksik cümleleri tamamlama: Eksik bırakılmış paragrafları, anlatım, yapı, konu ve anlama dikkat edilerek tamamlama çalışmaları yaptırılabilir. Bu şekilde tamamlanan paragraflar en doğru şekilleri ile öğrencilere yazdırılabilir.

Sıraya koyma: Paragrafı oluşturan cümleler dağınık olarak öğrencilere verilir. Öğrencilerden, kendilerine dağınık olarak verilen cümlelerden, anlatım bakımından uyumlu, mantıklı ve etkili bir paragraf oluşturmaları istenir. Oluşturulan paragraflar öğretmen tarafından incelenir. İstenen anlamı en doğru ve etkili veren paragraflar belirlenerek öğrencilere yazdırılır.

Resim, grafik ve fotoğrafları anlatma: Sınıfa getirilecek resim, grafik ve fotoğraf gibi görsellerle ilgili bilgi, beceri ve görüşlerini paragraf oluşturmak suretiyle yazmalarını istemek önemli ve etkili bir yazma etkinliğidir.

2.1.2.3.2.4. İmla ve noktalama

Bir dilin sözcüklerinin doğru olarak yazıya geçirilmesini sağlayan ortak yazma biçimine imla denir. D uygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlenin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere kullanılan işaretlere de noktalama işaretleri denir (Kavcar ve diğerleri, 2009, s. 42).

Konuşmada sesin belirlediği anlatım değerini yazılı anlatımlarda noktalama işaretleri sağlar. Bu işaretler okumamızı düzenleyerek yanlış anlamaları önler. Diğer bir ifadeyle, trafikte kullanılan işaretler nasıl trafiğin akışını düzenliyor, kaza ve kargaşaların meydana gelmesini önleyorsa; yazılı anlatımlarda da noktalama işaretleri, yazılı ifadelerin kolay okunması yoluyla, anlatılanların doğru ve etkili anlaşılmasını sağlayarak dil kazalarını önler.

Yazılı anlatımlarda imla kurallarını uygulamak ve noktalama işaretlerini doğru ve yerli yerinde kullanmak, okuyucunun anlatımlardan zevk almasına olanak sağlar. Bu

yüzden yazılı anlatımların imla ve noktalama işaretleri açısından kusursuz düzenlenmesi gerekmektedir.

Yazıların doğru ve çabuk anlaşılabilmesi için sözcüklerin yazıya doğru geçirilmesi de en az noktalama işaretlerini doğru kullanmak kadar önemlidir. Nitekim imla ve noktalama işaretlerinin anlatım üzerinde doğrudan etkili olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle yazı yazan her birey, ana dilinin önemli yazım kuralları ile noktalama işaretlerini öğrenmeli, bunları uygulama beceri ve alışkanlığını da kazanmalıdır.

Sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ile Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Türkçe eğitimindeki etkinliklerde, yazılı anlatımlarda imla ve noktalama üzerinde titizlikle durmaları, ders işlerken imla ve noktalamaya dikkat çekmeleri, kendi yazılı anlatımlarında da örnek teşkil etmesi açısından imla ve noktalamaya ayrıca dikkat etmeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin ders işlerken imla ve noktalama bakımından örnek metinler seçmeleri, konuşmadaki vurgu, tonlamanın yazı dilindeki karşılığı olan noktalama işaretlerinin önemli işlevini sezdirecek etkinliklere yer vermeleri, yazılı anlatımların daha kolay ve doğru anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca imla ve noktalamanın önemini kavratılması için öğrencilere imla ve noktalama bakımından kusurlu metinler okutturulmalı, bu metinlerden hareketle imla ve noktalamanın anlatım üzerinde ne denli etkili olduğu anlatılmalıdır.

İmla ve noktalama konularının öğretiminde birçok teknik uygulanabilir. Öğrencilere imla (yazım) yanlışlarının bulunduğu metin verilerek onlardan yazım yanlışlarını bulup düzeltmeleri istenebilir. Başka bir etkinlikte, noktalama işaretleri verilmeyen bir metinde gerekli noktalama işaretlerini kullanmaları istenebilir (MEB, 2009).

2.1.3. Yazı Yazma Teknikleri ve Yazılı Anlatım Türleri

a-Yazı yazma teknikleri

Burada öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerini geliştirmede kullanılan belli başlı yazma teknikleri açıklanmıştır.

Not alarak yazma: Bu teknikte amaç; öğrencilerin okunan veya dinlenenlerin önemli noktalarını seçebilmesini, bilgi ve düşüncelerini sınıflandırabilmesini ve sistemli çalışma becerisini kazanmalarını sağlayarak zaman kaybını önlemektir. Not alma hayatın her safhasında, özellikle de eğitim görülen yıllarda bilgi edinme, bilgiyi anlaşılır kılma, okunan, dinlenen ve görülenleri muhafaza etmekte kullanılan önemli bir yoldur. Not almanın temel işlevi hatırlamak olduğu için ayrıntıya girmeden, özgün cümle ve kelimelerle yazmaya dikkat edilmelidir.

Özet çıkararak yazma: Bu teknikte amaç; öğrencilerin anladıklarını kısa ve öz bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmek, onlara bilinçli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmaktır. Özet çıkarmak metnin temel düşüncelerini ve sırasını bozmadan kısaltmaktır. Okunan, dinlenen/izlenenler özetlenirken konunun iyice anlaşılmalı olması, süslü ifadelerle, tekrarlara yer verilmemesi, ana fikri verecek ifadelerle yer verilmesi, kişisel görüş ve düşüncelere yer verilmemesi ve özgün cümlelerle yazılması, dikkat edilmesi gereken hususlardır.

Boşluk doldurarak yazma: Amaç; öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini/ izlediklerini anlamaları ve anladıklarını, konunun/metnin bağlamına uygun olarak anlatma becerilerini geliştirmektir. Yazma çalışmalarında zaman zaman başvuru olan bu yöntemin, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği bilinmektedir. Öğrencilerin, kendilerine hazır olarak verilen metindeki boş bırakılan yerlere uygun cümle yerleştirebilmeleri önemli zihinsel beceri gerektirir. Bu etkinlik, öğrencilerin verilen konuya ve konunun üslubuna uygun cümle kurmalarını sağlamaya olanak sağlaması yönüyle önemlidir.

Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma: Bu yazma tekniğinde amaç; öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak kalıcı kılmak ve böylece söz varlıklarını zenginleştirmektir.

Bu yöntemin, öğrencilerin dersteki aktivitelerini ve olumlu katkıları artırması, yaratıcılıklarını açığa çıkarması, öz güven kazandırması, eğlenceli bir ortam hazırlaması, tartışma ortamı oluşturması gibi önemli yararları vardır.

Serbest yazma: Bu teknikle öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlayarak ifade güçlerini ve yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmelerini sağlamak hedeflenmektedir. Nitekim herhangi bir konu ve türde yazmak

öğrencinin yaratıcılığını, yazma yeteneğini ortaya çıkaran ve geliştiren önemli bir etkinliktir. Hiçbir kimse beğenmediği, ilgi duymadığı, haz almadığı bir konu ve türde yazamaz. Yazsa da başarılı olamaz. Bu yüzden hakkında yazı yazılacak konu ve türlerde öğrencileri serbest bırakmak büyük önem taşımaktadır.

Kontrollü yazma: Amaç; kelimelerin, cümle yapıları ve ifade kalıplarının Türkçenin kurallarına uygun şekilde yazılmasını sağlamaktır. Kontrollü yazma, kodları ve boyutları öğretmen tarafından belirlenmiş bir konuda yapılan yazma çalışmasıdır.

Güdümlü yazma: Amaç; öğrencilerin konu hakkındaki bilgilerini duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmektir. Güdümlü yazma öğrencilerin önceden belirlenen bir konu hakkında tartışmaları, düşünce üretmeleri ve yargıya ulaşmaları için yapılan sınıf içi çalışmasıdır.

Dikte yöntemiyle yazma: Amaç; öğrencilerin ana dili öğrenme seviyelerini belirlemektir. Dikte yöntemi kısa bir metni öğrencilere okuyarak yazdırmak ya da bir metin okunduktan sonra dinlenenlerin yazılması eylemidir. Öğrencilerin ana dili kullanma ve anlatım düzeylerini belirlemek, söyleyişlerini düzeltmek, sözcük dağarını artırmak ve kuralların öğrenilip öğrenilmediğini denetlemeye imkân sağlaması yönüyle önemli bir etkinliktir.

Yaratıcı yazma: Amaç; öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir. Yaratıcı yazma, bireyin yazma ve üretmedeki yaratıcı yeteneklerini açığa çıkarmayı amaçlayan uygulamaya dayalı bir yazma yöntemidir.

Metni tamamlayarak yazma: Amaç; öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmektir. Metin tamamlama düşünce ağırlıklı ama daha çok kurmaca metinlerin tamamlanmasında başvurulan bir yazma etkinliğidir.

Tahminde bulunarak yazma: Amaç; öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmektir. Metin tamamlamaya benzeyen bu yöntemde öğrenciler ilk olarak düşünce ya da olay ağırlıklı bir metnin başlangıç bölümünü tahmin ederler. Sonra onlardan metnin ana düşüncesine üslubuna ve mantıksal düzenine uygun bir başlangıç bölümü yazmaları istenir.

Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturarak yazma: Amaç; öğrencilerin kendilerine özgü ifade şekillerini geliştirmektir. Bu yazma yönteminde öğrencilere özgün ve rahat okunabilir metinler verip okuttuktan sonra izleği ve konuyu değiştirmeden kendi üsluplarıyla yeni bir metin oluşturmaları sağlanır. Özgünlük ve üslup önem arz eder.

Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma: Amaç; öğrencilerin hangi türde yazmaya yatkın olduklarını belirleyerek yaratıcılıklarını o yönde geliştirmektir. Bu yazma yönteminde öğrenciler farklı türlerde yazma yeteneklerini keşfetmekle yazma becerisi kazanmanın zevkine varırlar. Hakkında yazı yazılacak konunun farklı açılardan geliştirilebilir olması bu teknikle yazmak için önemlidir.

Duyulardan hareketle yazma: Amaç; öğrencilerin algılama güçlerini ve dikkatlerini geliştirmektir. Bu yöntem görmeye ve işitmeye dayalı bir yazma uygulamasıdır. Öğrenci resim, fotoğraf, film vb. görsel ya da müzik gibi işitsel bir uyarıcı sonucu algıladıkları üzerinde tartışma yapar ve izlenimlerini düş dünyasında zenginleştirerek aktarır. Grup olarak yazma: Amaç; öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlamak, böylece kişisel gelişimlerine yardımcı olmaktır.

Tümevarım yöntemiyle yazma: Amaç; öğrencilerin sınıflama, bütüne ulaşma, kanıtlama, akıl yürütme, sorun çözme, bilimsel ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektir. Terim olarak tümevarım, öğretimde örneklerden, olaylardan yola çıkarak genel sonuçlara ulaşmakta yararlanılan bir akıl yürütme yolu olarak açıklanmaktadır.

Tümdengelim yöntemiyle yazma: Amaç; öğrencilerin sınıflama, bütüne ulaşma, kanıtlama, akıl yürütme, sorun çözme, bilimsel ve eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirmektir. Bu yöntemde genelden özele, bütünden parçaya doğru bir geçiş söz konusudur.

Eleştirel yazma: Amaç; öğrencilerin olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir. Öğrencilerin eleştirel yazabilmeleri eleştirel düşünme becerilerinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Bunun yolu da çok okumaktan, olay ve durumlara tek açıdan değil farklı cephelerden bakabilmekten, benzerlikleri ve zıtlıkları görebilmekten, birtakım karşılaştırmalar yapabilmekten geçer.

Eleştirel yazar eserin sadece olumlu yönlerini değil olumsuzluklarını da görür ve saptadıklarını yazısında nesnel olarak anlatır. (MEB, 2006, s. 69-71).

Araştırmaya dayalı bilimsel yazı yazma: Amaç; öğrencinin belirli bir konu üzerinde geniş çaplı araştırma yaparak elde ettiği verileri uygun, özgün üslup ve yöntemle yazma becerisini geliştirmektir (Gündüz ve Şimşek, 2011)

b- Yazılı anlatım türleri

İnsanoğlu günlük ihtiyaçlarını karşılamak ve sosyal çevresiyle ilişkilerini bir düzene koymak için yazıdan yararlanmaktadır. Aynı şekilde, duygularını, fikirlerini, sanatsal çalışmalarını kalıcı kılmak için de yazıyı kullanmaktadır. Kişinin başkalarıyla bilgi alış-verişinde bulunmak ve sanatsal faaliyetlerini gerçekleştirmek için araç olarak kullandığı yazılı anlatım türleri, formları vardır. Yazarın, amacına bağlı olarak bu türlerin bir bölümünü (makale, deneme, mektup, hatıra, ilan, seyahat yazısı, dilekçe, tutanak, rapor vb.) bilgi aktarmak için kullanırken bir bölümünü (öykü, şiir, masal, destan, roman vb.) de sanatsal bir kaygıyla eserler meydana getirmek için kullanmaktadır.

Herhangi bir konuda açıklama yapmak ve bilgi vermek için yazılan türler, “bilgilendirici türler” olarak adlandırılırken estetik bir kaygıyla bir sanat etkinliği ortaya koymak için kullanılan türlere de “kurmaca türler” adı verilmektedir. Bu türlerin her birinin kendine has özellikleri, formları, kuralları vardır. Yazarken hangi, anlatım türü kullanılacaksa o türün kurallarına ve anlatım biçimlerine uymak gerekmektedir. Aşağıda sosyal hayatta en çok kullanılan bazı türler hakkında kısa bilgiler verilmiştir:

Dilekçe: Günlük hayatta en çok kullanılan bilgilendirici yazılı anlatım türlerindedir. Dilek ve şikâyetlerin ilgili makamlara iletilmesi için kullanılmaktadır. Açık, anlaşılır ve kısa cümlelerle yazılması önerilmektedir. Dilekçede bulunması zorunlu hususlar ad-soyad, imza ve adrestir. Anlatım biçimi olarak daha çok, açıklama kullanılır.

Tutanak: En çok kullanılan bilgilendirici anlatım türlerindedir. Bir olay, durumun nesnel bir anlatımla kayda alınmasında kullanılır. Bir kaza sonrası tutulabileceği gibi bir toplantıda tutulabilir. Tutanaklarda olay ve durumlar oluş sıralarına göre aynen yazılır. Tutanakta zaman, tarih, yer bilgileri ve tutanağı tutanların ad-soyad ve imzalarının bulunması gerekmektedir.

Hatıra: Bireyin kendi hayatının belli bir bölümünü veya tanık olduğu önemli bir olayı kendine has bir üslupla kaleme aldığı bilgilendirici anlatım türüdür. Hatıralarda geçmişte yaşanmış bir olay ve durum anlatılır. Hatırada kişi kendi yorumunu kaleme alabilir. Özel bir anlatım türüdür. Anlatılanların belgelenmesi, kanıtlanması gerekmez. Geçmişe ışık tutmaları yönüyle önemli bir anlatım türüdür.

Hikâye: Gerçek veya tasarlanmış, kurgulanmış olayların yer, zaman ve kişilere bağlı olarak anlatılmasıdır. Hikâyelerde anlatılan olaylar gerçek veya kurgulanmış karakterlerin başından geçer. Olaylarda bir oluş sırası takip edilir. Öyküleyici anlatım biçimi tercih edilir. Serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden oluşur. Sanatsal kaygıyla yazılan kurmaca anlatım türüdür

Masal: Olağanüstü olay, yer, zaman ve kişilerin anlatıldığı kurmaca bir türdür. Masallarda anlatılanlar gerçek hayatta karşımıza çıkmaz. Masallar tekerlemelerle başlar. Okuyucunun ilgisini çekmek için kullanılan tekerlemeler olağanüstü özellikler içerir. Masallarda iyiler hep kazanır, kötüler de hep kaybeder. Çocukların hayal güçlerini geliştirmek için kullanılan önemli bir yazılı anlatım türüdür.

Yazma çalışmalarında kullanılan daha pek çok anlatım türü vardır. Deneme, öz geçmiş, mektup, gezi yazısı, günlük, destan, roman, şiir vb. bunların bazılarıdır. Bu yazılı anlatım türlerinin en önemli işlevi, insanların duygu, düşünce ve sanatsal faaliyetlerini anlatmada araç olmalarıdır. Bu anlatım türlerinde ele alınan konulara göre farklı anlatım biçimleri kullanılır. Bilgilendirici türlerde (makale, deneme, tutanak, dilekçe, biyografi, mektup vb.) genellikle açıklayıcı, zaman zaman da (deneme, makale, mektup, biyografide) tartışmacı anlatım biçimi kullanılır. Bu anlatım biçimlerinde tanımlamalara, örneklendirmelere, karşılaştırmalara, tanık göstermelere, sebep-sonuçlara ve istatistiksel verilere yer verilebilir. Kurmaca metinlerde (masal, hikâye, fabl, şiir, roman, destan vb.) de genellikle öyküleyici ve betimleyici anlatım biçimleri kullanılır. Öyküleyici anlatımla olaylar, gelişmeler aktarılırken; kişi, mekân, zaman, nesne tanımlarında betimleyici anlatım kullanılır. Kurmaca metinlerde amaç okuyucunun ilgisini çekmek olduğu için mübalağalara ve olağanüstü unsurlara başvurulabilir.

Yazma eğitiminde, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirme etkinliklerinde bilgilendirici ve kurmaca yazılı anlatım türlerinden yararlanılmaktadır.

Bu türlerin kurallarına uygun olarak yazılı anlatımlar oluşturmak, kişinin yazma becerilerinin gelişmesine ve bir disiplin kazanmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle yazma eğitiminin verildiği her kademede bu türlerle yazma çalışmalarına yer verilmelidir.

Özellikle ilköğretimde eğitim gören öğrencilere masal, hikâye, anı, gezi yazısı yazdırmak ve yazılan eserleri inceleyip dönütler vermek, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine önemli katkı sağlayacaktır.

2.1.4. Türkçe Öğretim Programının (1-5) Özellikleri ve Yazılı Anlatım Becerisinin Programdaki Yeri

Eğitimde gerçekleştirilen öğretim programı değişikliği ile birlikte ülkemizde uzun yıllardan beri uygulanan ve bir türlü beklentileri karşılamayan davranışçı yaklaşım terk edilmiş; bunun yerine dünyanın birçok gelişmiş ülkesinin eğitim sistemlerinde uygulanan, öğrenciyi merkeze alan, yaparak yaşayarak öğrenmeyi ön plana çıkaran yapılandırmacı yaklaşım kabul edilmiştir.

Bu yaklaşım 2004 yılı itibarıyla pilot uygulamalardan sonra peyder pey ülkenin bütün eğitim kurumlarında kullanılmaya başlanmıştır. Bu çerçevede eğitim programlarında köklü değişikliklere gidilmiş, bu değişiklikler dikkate alınarak ders kitapları hazırlanıp kullanıma sunulmuştur. Bu yaklaşımla ele alınan Türkçe Dersi öğretim programında, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma ile ilgili becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini geliştirmeleri, çevreleriyle etkili iletişim kurmaları, okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri bu sayede topluma yararlı bireyler olarak yetişmelerini sağlamak amaçlanmıştır.

İlköğretim birinci kademe ana dili eğitimindeki amaç kazanımlar dikkate alınarak bu kademeye öğretim elemanı yetiştiren lisans programlarında da değişikliklere gidilmiştir. Söz konusu programlardan mezun olan ve ilköğretimde görev alan öğretmenlerden, öğrencilerinden;

Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan; kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen; bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan; hak ve sorumluluklarını bilen çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı;

okumaktan ve öğrenmekten zevk alan; bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğe yön veren bireyler olarak yetiştirmeleri, beklenmektedir (MEB, 2009, s. 3).

Programın bu beklentileri karşılaması için yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde; çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi diğer eğitim yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Bu çok yönlü program;

- a. Bilgi ezberlemeyi değil, bilgiyi araştıran, sorgulayan, üreten bireylerin yetişmesini sağlayacak çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleriyle beslenen,
- b. Türkçeyi doğru, etkili, güzel kullanan; kişiyi sosyal hayata hazırlayan eleştirel ve yaratıcı düşünen, girişken, karar alma ve bunu uygulamada özgüveni tam, hızlı gelişim ve değişimlere ayak uydurabilen, bilgi teknolojilerini kullanan, kişisel ve toplumsal değerleri benimseyen ve bunlara önem veren bireyler yetiştirmeyi gaye edinen,
- c. Eğitim alanındaki bilimsel gelişmelere paralel olarak bireyin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesini önemseyen, bu amaçla; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri ön plana çıkaran,
- d. Türkçe öğrenme alanlarını ihtiyaca cevap verecek tarzda, dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu başlıkları altında ayrıntılı bir şekilde ele alan,
- e. Dilbilgisini diğer öğrenme alanları ile birlikte ele alan,
- f. Kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimlerini dikkate alarak, öğrenme- öğretim süreçlerinin aşamalarını açıklayan,
- g. Tematik yaklaşımın gereği olarak, öğrenme-öğretim sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temaları ayrıntılı olarak veren,
- h. Öğrenme ve öğretim etkinliklerinde çalışmalarını her sınıfın düzeyine uygun olarak metin işleme ve etkinlik örnekleri veren, bu süreçte temel dil becerileri ile ilgili etkinlikleri ayrı ayrı ele alan,

- i. İlk okuma-yazma öğretimi etkinlikleri özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla bütünleştirerek diğer alanlarla iç içe veren,
- j. İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ni benimseyen,
- k. Yazma eğitiminde birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlayan,
- l. Öğrencilerin eğitim etkinliklerinde bireysel farklılıklarını önemseyen, her öğrenme alanı etkinliği için bireyi ayrı ayrı değerlendirerek kişisel gelişimi yakından takip etmeyi önemseyen özellikler taşımaktadır (MEB, 2009).

Öğrenciyi, öğreneni merkeze alan, yaparak, yaşayarak öğrenmeyi önemseyen beceri odaklı bu öğretim programında ana dili (Türkçe) eğitiminde her beceri alanı üzerinde önemle durulmaktadır. Söz konusu program (1-5)’da Türkçe eğitiminin amaçları da şöyle sıralanmıştır:

Öğrencilerin; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek; Türkçeyi sevmelerini, doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirmek; metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek; bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek; bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek; bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek; bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek; kitle iletişim araçlarıyla aktarılanları sorgulayabilmelerini sağlamak; kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak; millî, manevi, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek; yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak; okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 2009, s. 12).

İlköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programında, ana dili eğitimiyle belirlenen amaçlardan hareketle öğrencilerin; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve

sosyal değerlere önem verme gibi önemli becerilerin geliştirilmesinin ön plana çıkarıldığı görülmektedir.

Bu programla diğer beceri alanlarında olduğu gibi “yazma” becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalarda da önemli değişikliklere gidilmiştir. Buna göre yazma eğitiminin temelini teşkil eden dil bilgisinin ayrı bir başlık altında verilmediği, bu disiplinin diğer öğrenme alanlarıyla birlikte ele alındığı görülmektedir. Aynı şekilde ilk yazma eğitimi de okuma, dinleme ve konuşma alanlarıyla bütünleştirilerek iç içe verilmiştir. Bu alandaki diğer önemli değişiklik de “Ses Temelli Cümle Yöntemi” nin benimsenmiş olması ve ilköğretimin birinci sınıfından itibaren “Bitişik Eğik Yazıyla” başlanması oluşturmaktadır.

Bu değişikliklerin yazma becerisinin geliştirilmesinde önceki programa nazaran daha etkili olacağı düşünülmektedir. Nitekim önceki programda yazma alanıyla ilgili çalışma ve uygulamaların daha çok bilgi ezberlemeye yönelik olduğu, ezberlenen bilgilerin de yazma becerisini geliştirmede alan üzerine yapılan araştırmalarla da ispatlanmıştır.

Söz konusu programın belirlenen amaçlar doğrultusunda başarıya ulaşması için en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin belirlenen hedeflere ulaşmak yolunda temel dil becerileri bakımından yeterli olmaları hayati önem taşımaktadır. Bunun için hizmet öncesi eğitimin oldukça verimli geçirilmesi gerekmektedir.

2.1.5. Türkçe Öğretim Programında (1-5) Yazılı Anlatım ve Amaç Kazanımlar

Anlatma becerilerinden yazma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleri ile okuduklarını iyi anlamaları ve zihinlerinde yapılandırmaları gerekmektedir. Genel olarak ön bilgileri harekete geçirme, planlama, düzenleme ve aktarma aşamalarından oluşan yazma etkinliğine, zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, türü, yöntemi, konusu, sınırları, belirlenerek yazılacaklar seçilmektedir. Çeşitli zihinsel işlemlerden geçtikten sonra aktarılmasına karar verilen bilgiler; harf, hece, sözcük ve tümceler aracılığıyla yazıya geçirilmektedir.

Yazma çalışmalarının öğrencilerde birçok becerinin gelişmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Yazmayla; öğrencilerin buluş yapma, düşünceleri sıralama, sınırlama, düzenleme, düzeltme, değerlendirme becerilerinde önemli gelişmeler yaşanır. Nitekim yazma becerisi, dinleme, konuşma, okuma ve bunları besleyen düşünsel becerilerle yakından ilişkilidir. Bu nedenle yazma becerisinin geliştirilmesi diğer dil becerilerinin de geliştirilmesi anlamına gelmektedir.

Daha önce de ifade edildiği gibi yazmayla kâğıt üzerine aktarılan bilgiler, kolay incelenmekte, karşılaştırılmakta, istenen şekilde genişletilmekte, yeniden düzenlenmekte ve değerlendirilmektedir. Bu işlemler öğrencilerin özellikle zihinsel becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Yine yazma becerileri, öğrencilerin düşüncelerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, dili etkili kullanma, öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma ve duygularını aktarma becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunmaktadır (MEB, 2009).

Yeni Türkçe eğitimi anlayışına göre, yazma sürecine zihinsel hazırlıkla başlanmaktadır. Bu aşamada yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma kazanımlarına yer verilmektedir. Sonrasında kendini yazılı olarak ifade etme becerileri ele alınmaktadır. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırmalar yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir (MEB, 2009, s.18).

Bu kapsamda ilköğretim birinci kademedeki yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik yapılacak etkinlikler ve amaç kazanımlar her sınıf için ayrı ayrı belirlenmiştir. Amaç kazanımlar bütün sınıflar için üç başlık altında ele alınmıştır.

Bunlar; “*Yazma Kurallarını Uygulama*”, “*Kendini Yazılı Olarak İfade Etme*” ve “*Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma*”dır.

Bu amaç kazanımlar sınıflara göre şu şekilde tablolştırılmıştır (MEB, 2009, s.124):

Tablo 2.1.

İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nda (1-5) Sınıflara Göre Amaç Kazanımlar

Öğrenme Alanı: Yazma		Sınıflar				
		1	2	3	4	5
Kazanımlar						
1-Yazma Kurallarını Uygulama						
1	Yazmak için hazırlık yapar	X	X	X	X	X
2	Yazma amacını belirler			X	X	X
3	Yazma yöntemini belirler				X	X
4	Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır	X	X	X	X	X
5	Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar	X	X			
6	Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar	X	X	X	X	X
7	Matematiksel ifadeleri doğru yazar	X	X	X		
8	Anlamli ve kurallı cümleler yazar	X	X	X	X	X
9	Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır	X	X	X	X	X
10	Yazılarında imlâ kurallarını uygular	X	X	X	X	X
11	Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder	X	X	X	X	X
12	Sıralamalarda sayı, sembol ve işaretlerden yararlanır				X	X
13	Yazılarında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanır		X	X	X	X
14	Yazılarında kelime tekrarından kaçınır				X	X
15	Konu dışına çıkmadan yazar			X	X	X
16	Yazma konusunu belirler	X	X	X	X	X
2- Kendini yazılı Olarak İfade Etme						
1	Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır		X	X	X	X

Tablo 2.1. (Devamı)

2	Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır		X	X	X	X
3	Yazısına uygun başlık belirler		X	X	X	X
4	Yazısında alt başlıkları belirler				X	X
5	Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer				X	X
6	Yazılarında söz varlığından yararlanır				X	X
7	Olayları, oluş sırasına göre yazar	X	X	X	X	X
8	Yazılarında mizahî öğelere yer verir				X	X
9	Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır			X	X	X
10	Yazılarında farklı cümle yapılarına yer verir					X
11	Mantıksal bütünlük içinde yazar.				X	X
12	Yazılarında genelden özele, özelden genele doğru yazar					X
13	Yazılarında ana fikre yer verir			X	X	X
14	Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir				X	X
15	Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır			X	X	X
16	Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir	X	X	X	X	X
17	Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir		X	X	X	X
18	Yazılarında karşılaştırmalar yapar		X	X	X	X
19	Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar		X	X	X	X

Tablo 2.1. (Devamı)

20	Yazılarında tanımlamalar yapar					X
21	İmza atar ve anlamını bilir				X	X
22	İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar	X	X	X	X	X
23	Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar	X	X	X	X	X
24	Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar	X	X	X	X	X
25	Özet çıkarır			X	X	X
26	Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar		X	X	X	X
27	Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazar		X	X	X	X
28	Bir etkinliğin, işin vb. aşamalarını anlatan yönergeler hazırlar				X	X
29	Formları yönergelerine uygun doldurur				X	X
30	Sorular yazar		X	X	X	X
31	Dilek, istek ve şikâyetlerini yazılı olarak ifade eder					X
32	Eksik bırakılan metni yazarak tamamlar				X	X
33	Hoşlanıp hoşlanmadıklarıyla ilgili yazılar yazar	X	X			
34	Yazılarında önem belirten ifadeleri kullanır				X	X
35	Yazısını anlam ve biçim açısından değerlendirir				X	X
36	Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular	X	X	X	X	X

Tablo 2.1. (Devamı)

3- Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma						
1	Günlük, anı vb. yazar		X	X	X	X
2	Davetiye ve tebrik kartı yazar	X	X	X	X	X
3	Mektup yazar		X	X	X	X
4	Duyuru, afiş vb. yazar			X	X	X
5	Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar			X	X	X
6	Hikâye yazar	X	X	X	X	X
7	Yazılarında betimlemeler yapar	X	X	X	X	X
8	Kısa oyunlar yazar			X	X	X
9	Şiir yazar		X	X	X	X
10	İkna edici yazılar yazar			X	X	X
11	Sorgulayıcı yazılar yazar				X	X
12	İş birliği yaparak yazar	X	X	X	X	X
13	Not alır					X
14	Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar			X	X	X
15	Dikte etme çalışmalarına katılır	X	X			
16	Verilen cümle ya da metne bakarak yazar	X				
17	Seslerden heceler, hecelerden kelimeler; kelimelerden cümleler oluşturur	X	X			
18	İstediği bir konuda yazılar yazar	X	X	X	X	X
19	Planlı yazma yöntemine uygun yazar					X
KAZANIM TOPLAMI						
Tanıtım, öğretim, uygulama, ölçme ve değerlendirme		23	36	44	58	64

Sınıf öğretmenlerinden, yazılı anlatım alanından belirlenmiş bu amaç becerilerin öğrencilere kazandırılması noktasında büyük bir hassasiyet göstermeleri, onların bireysel gelişimlerini izleyerek gerekli yönlendirmeleri yerinde yapmaları beklenmektedir (MEB, 2009).

2.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Vasıfları ve Türkçe Eğitimindeki Rollerini

Toplumunu oluşturan bireylerin çağdaş, sorgulayıcı, gelişmelere açık, dürüst, çalışkan, üretken olmaları, toplumların hemen her alanda hızla gelişmelerine katkı sağlamaktadır. Bu anlamda toplumu oluşturan bireylerin etkili bir eğitim sürecinden geçirilmeleri büyük önem taşımaktadır.

Toplumun ihtiyaç duyduğu bu nitelikli insan gücünü yetiştirme sorumluluğu eğitimciler (öğretmenlere) yüklenmiştir. Geleceğin mimarları olarak da nitelendirilebilen öğretmenlerden, önemli birçok niteliğe sahip olmaları beklenmektedir. Amaçlara uygun eğitim ortamı ve etkinliklerinin hazırlanabilmesi için öğretmenlerin taşımaları gereken nitelikler üzerine yapılmış çok sayıda araştırma bulunmaktadır.

Etkili ve kalıcı eğitim etkinliklerinin gerçekleşmesi üzerinde; eğitim ortamı, araç-gereçler ve eğitim faaliyetlerinde öğrencilere kılavuzluk yapmakla görevlendirilen öğretmenlerden kaynaklanan değişkenlerin etkili olduğu bilinmektedir. Bu değişkenler üç ana boyutta ele alınabilir. Bunların ilkinin öğretmen, öğrenci, konu, okul gibi etkenlerin niteliklerine işaret eden genel durum değişkenleri oluşturmaktadır. İkincisi, öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi öğretme ve öğrenmeye yönelik strateji, yöntem ve teknikleri vurgulayan süreç değişkenleri, diğerini ise öğrencide istenilen hedef kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını ve elde edilen başarının düzeyini belirlemeye yönelik sonuç değişkenleri oluşturmaktadır (Çakmak, 2001). Bu değişkenlerin eğitim etkinliklerini ne yönde ve ne oranda etki edeceği öğretmenlerin performanslarına bağlıdır. Bu nedenle eğitim etkinliklerinin başarıya ulaşmasında en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin sorumlulukları sadece eğitim etkinliklerinde başarılı neticeler almakla da sınırlı değildir. Millî ve ahlaki değerler hakkında öğrencileri bilinçlendirmek, onlara bu değerlerle ilgili hassasiyet kazandırmak da öğrencilerce model alınan öğretmenlerin önemli sorumluluklarıdır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin taşımaları gereken nitelikler; “kişisel nitelikler” ve “meslekî bilgi, becerilerle ilgili nitelikler” olarak ele alınabilir.

Kişisel nitelikler arasında “hoşgörülü ve sabırlı, cesaretlendirici ve destekleyici, açık fikirli ve esnek, ahlaklı ve dürüst olma” gibi özellikler zikredilirken mesleki bilgi ve beceriler için de “genel kültür, konu alanı bilgisi ile mesleğe yönelik bilgi ve becerileri” sıralamak mümkündür (Erden, 1998).

Şişman (1999) ve Küçükahmet (2000)'e göre iyi bir öğretmende bulunması gereken meslekî, bilişsel, duyuşsal ve kişilik özelliklerinden bazıları şunlardır:

1. Türkçeyi kusursuz kullanma, etkili iletişim becerilerine sahip olma,
2. Mesleğini sevme ve millete yararlı hizmetlerde bulunma isteği taşıma,
3. Beklenti ve ihtiyaçları göz önünde bulundurarak görevini ifâ etme,
4. Öğrencilerin dil gelişimlerini takip etme ve bireysel farklılıklara dikkat etme,
5. Öğretim ve öğrenmeyle ilgili süreç ve yöntemleri bilme,
6. Öğrencileri sosyal ve mesleki hayata, bir sonraki öğrenime hazırlama,
7. Bilimsel gelişmeleri yakından takip etme, kendini yenileyebilme,
8. Çağdaş, dürüst, esprili olma; ön yargılı olmama,
9. Alanının uzmanı olma, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma, onları derse güdüleme, dersini sevdirmeye, sınıfta tatlı sert olma.

Başarılı bir öğretmende bulunması gereken temel niteliklerin belki de en önemlisi Türkçenin bütün inceliklerini bilmek ve bunları etkili bir şekilde kullanabilmektir. Nitekim eğitimde başarıyı yakalayabilmenin yolu ana dilin doğru ve etkili kullanılmasından geçer. Bu nedenle ilk ve ortaöğretim kademelerinde öğretmenlik yapacak öğretmen adaylarının nitelikli, etkili bir lisans eğitim sürecinden geçmeleri gerekmektedir.

Ana dilini etkili kullanma bilinç, bilgi ve becerisinin uzmanlık alanı ayrımı yapılmadan her öğretmende yeterli düzeyde bulunması gerekmektedir. Özellikle ana dili eğitimi vermekle sorumlu sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinde en üst seviyede bulunması gereklidir.

Ana dili eğitimi alanında uzman bireylerin yetiştirildiği lisans programlarında verilen eğitimin teorik ve uygulamada kusursuz olması gerekmektedir. Bunun yanında dil eğitimi veren akademisyenlerin de bu alanda uzman olmaları, görev ve sorumluluklarını titizlikle yerine getirmeleri gerekmektedir.

Ana dili eğitimi konusunda uzman olmayan akademisyenler tarafından yetiştirilen öğretmen adaylarının, öğretmenlikte başarılı olmaları güçtür. Bu mesleğin hakkıyla icra edilebilmesi için öğretmenlerin hedef kitleye aktaracağı konu hakkında

yeterli bir alan bilgisi ile birlikte etkili bir dil becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Buna bağlı olarak dil eğitiminde kullanılacak materyal, yöntem ve teknikler noktasında da öğretmenlerin yetkin olması gerekmektedir.

Özbyay (2004)'a göre, ana dili dersleri dışındaki dersleri verecek öğretmenlerin de iyi yetiştirilmesi gerekiyor; fakat ana dili eğitimini verecek öğretmenlerin, diğer derslerin öğretmenlerinden çok daha iyi yetiştirilmesi gerekiyor. Çünkü çocuğun okul öncesinde gelişmeye başlayan anlama ve anlatma becerileri okul ortamında daha sistemli bir gelişim gösterir. Okulda bu becerilerin geliştirilmesi için de nitelikli sınıf ve Türkçe öğretmenlerine ihtiyaç vardır.

Öğrencilerin Türkçeyi kullanmadaki yetersizliklerinin en büyük nedeninin sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin ana dili becerisindeki yetersizliklerinden ileri geldiği söylenebilir. Zira her alanda olduğu gibi, ana dili eğitiminde de başarılı öğrencileri başarılı öğretmenlerin yetiştirdiği unutulmamalıdır. Diğer bir ifade ile bir okul ya da öğretim sistemi ancak içindeki öğretmenlerin niteliği kadar iyidir. İyi ve nitelikli eğitimi, iyi ve nitelikli öğretmenler verir (Kavcar, 2000). Bu sebeple hangi seviyede olursa olsun öğrenciye ana dilini öğretecek, sevdirecek, okuma ve yazma zevk ve alışkanlığı kazandıracak; bu yolla millî kültürümüzü benimsetip birlik ve beraberliğimizin devamını temin edecek nitelikli ve donanımlı yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç vardır.

İlköğretimin birinci kademesinde okula başlayan bireylere temel dil becerilerini kazandırmakla görevlendirilen sınıf öğretmenlerine düşen sorumluluğun büyüklüğü ve önemi daha önce ifade edilmişti. Temel dil becerilerini kazandırmak noktasında sistemli bir eğitimin verildiği bu kademedede, öğrencilerin Türkçe derslerine karşı olumlu bir tutum içinde olmalarını sağlamak, ancak sınıf öğretmenlerinin görevlerini büyük bir özveriyle yerine getirmeleriyle mümkün olacaktır. Öğrencilerin dil eğitimi ders ve etkinliklerine yönelik olan davranışlarını gözlemlemek, davranışı doğuran nedenleri saptamak ve duruma göre yapılacak yerinde müdahaleler, olumlu tutumlara ortam hazırlamakta etkili olacaktır. Bunun için sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin zihinsel, duygusal ve davranışsal özelliklerini ve bu özelliklerindeki değişimleri yakından izlemeleri gerekmektedir.

İlköğretim birinci kademe Türkçe Dersi Öğretim Program (MEB, 2009, s. 148-149)'ında, sınıf öğretmenleriyle ilgili şu beklentilere yer verilmektedir:

Öğretmen, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanarak bütün öğrencilere örnek olmalıdır. Türkçenin güzel kullanıldığı, farklı yazım türleri aracılığı ile öğrencilerin zevk alarak okuma alışkanlığı kazanmalarına yönelik çaba harcamalıdır. Öğretmen dil becerilerini geliştirme sürecinde öğrencilere destek olmalıdır. Öğrencilere saygı duymalı, onları dinlemeli, öğrenme sürecinde güçlü yönlerini öne çıkararak kendilerini ifade etmelerine ortam hazırlamalı ve dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmalıdır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğretmen öğrencileri aktif duruma getirebilmek amacıyla sorun çözme, **iş birlikli öğrenme**, etkileşimli öğrenme gibi çeşitli yöntem ve tekniklere daha fazla yer vermelidir.

Türkçe öğretiminde sınıf öğretmenlerinin buraya kadar ifade edilen sorumlulukları, şu şekilde özetlenebilir: Öğretmen, öğrencilerin öne sürdükleri fikirleri önemsemeli; öğrencilerine Türkçe dersiyle ilgili zengin kaynak ve materyaller sunmalı; Türkçe öğretiminde sınıflandırma, ilişkilendirme, analiz-sentez, tahmin etme, sorun çözme, yaratıcılık gibi zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara ağırlık vermeli; öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalı, uygun yöntem ve teknikleri kullanmalı; çeşitli kavramları açıklamadan önce öğrencilerin bu kavramlar hakkındaki görüş ve düşüncelerini saptamalı; öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişime ve etkileşime girmelerini özendirmeli; açık uçlu sorular sorarak tartışma ortamı yaratmalı; öğrencilere öğrenme sürecinin her aşamasında rehberlik etmeli; öğrencilerin düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştirmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde özel bir iletişim biçimi kullanmalı; bilgileri karşılaştırmaları, bilgiler arasında ilişki kurmaları, kendi görüşlerini geliştirmeleri ve zihinlerinde anlamlandırarak yeniden yapılandırabilmeleri için öğrencilere yeterli süre vermeli; öğrencilerin öğrenme hızlarına müdahale etmemeli, her öğrenme aşamasında kendilerine güvenerek emin adımlarla ilerlemelerini sağlamalı; öğrencileri, kendilerini değerlendirmeye özendirmeli; öğrenciyi bağımsız öğrenmeye yönlendirmeli; öğrenciler arasındaki ilişkilerin demokratik olmasına özen göstermeli; öğrencilere, okul içi ve dışında bilgilerini yapılandırma olanakları sağlamalı, onları okul dışı etkinliklere de yönlendirmeli; dil becerisinin her bir öğrenme alanı için uygun ve etkili yöntem ve teknikleri kullanmalıdır (MEB, 2009, s. 149).

Sınıf öğretmenlerinin bu beklentilere cevap verebilmeleri için hizmet öncesi eğitimlerinin doyurucu geçmesi gerekmektedir. Bunun için Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki ana dili eğitimi ile ilgili derslerin içeriğinde ve ders saatlerinde değişikliğe gidilmesi gerekmektedir. Nitekim bu programda Dinleme, Okuma Yazma ve Konuşma becerilerine yönelik derslerin içeriği ve ders saatleri de oldukça yetersiz görülmektedir. Sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde dil becerilerine yönelik, birinci yarıyıldan haftada 2 saatlik "Yazılı Anlatım" dersi, ikinci yarıyıldan 2 saatlik "Sözlü Anlatım" dersi, beşinci yarıyıldan 3 saatlik "İlk Okuma ve Yazma Öğretimi" dersi, yedinci yarıyıldan da yalnızca 3 saatlik "Etkili İletişim" dersinin yer aldığı görülmektedir. Adı geçen derslerin ders içerikleri incelendiğinde konuların genel manada teorik olarak yer aldığı, uygulamalara pek yer verilmediği de göze çarpmaktadır. Dil becerilerinin ancak uygulamalarla geliştirilebileceği düşünüldüğünde, programda yer alan derslerin oldukça yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Problemin çözümü için derslerin teorik ve uygulama dersleri olarak ayrılması, ders saatlerinin artırılması, uygulama derslerinde çağdaş, etkili öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmesi gerekmektedir.

Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi için uzun soluklu ve etkili çalışmalar yapmak gerektiği düşünüldüğünde, programın her sınıf ve dönemine bu becerinin geliştirilmesine yönelik teorik ve uygulamaya dayalı derslerin konulması ve bu derslerin öğrenci merkezli yöntemlerle yürütülmesi ayrıca büyük önem arz etmektedir.

2.2. İş Birlikli Öğrenme Yöntemi

Bu bölümde, özellikle son yıllarda ülkemizde de farklı alanlarda yoğun olarak kullanılan çağdaş öğretim yöntemlerinden iş birlikli öğrenme yönteminin özellikleri, avantajları ve söz konusu yöntemin Türkçe eğitiminde kullanılması anlatılmaktadır.

2.2.1. İş Birlikli Öğrenme Kavramı

İş birlikli öğrenme yöntemi, gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde 1960'lı yıllardan beri etkin olarak kullanılmakta olan çağdaş öğretim yöntemlerindedir. Uzun bir geçmişe sahip olan bu yöntemin her geçen gün gelişip değişerek farklı alanlara uygulandığı ve alan araştırmacıları tarafından kabul gördüğü bilinmektedir.

Şahin (2011), iş birlikli öğrenme yöntemiyle ilgili ilk çalışmaların 1900'lü yıllarda John Dewey, Kurt Kafka, Jean Piaget ve Lev Vygotsky tarafından grup bireylerinin özellikleri ve birlikte iş yapma ürünleri üzerine yapıldığını ifade etmektedir. 1900-1960'lı yıllarda iş birliğine yönelik çalışmaların bir ivme kazandığı, bu çerçevede “çocuklarda iş birliği ve rekabet”, “iş birlikli öğrenmede anket”, “iş birliğinde doğru ve yanlış durumlar”, “sınıfta iş birlikli öğrenme” vb. konularda çalışmaların yapıldığı anlaşılmaktadır. Zaman içinde ihtiyaçlara cevap verecek şekilde güncellenerek günümüze kadar gelen bu yöntemin, artık eğitim etkinliklerinde öğrenci merkezli öğrenmeler sağlamak için başvurulan en önemli yöntemlerden biri olduğu söylenebilir.

Yaşayarak, öğreterek öğrenme üzerine şekillenen bu yöntem, ülkemizde de özellikle son yıllarda yoğun olarak araştırılmakta ve söz konusu yöntemin eğitim uygulamalarında kullanılabilirliği tartışılmaktadır.

Öğrencilerin küçük karma gruplarda birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek birlikte çalışmalarına dayalı olan bu öğrenme yöntemi, öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirmek amacıyla değişik kabiliyetteki öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ortak bir hedefe ulaşmalarını ifade eder (Johnson ve Johnson 1992; 1994; 1999). Artz ve Newman (1990), “Problem çözmek, alınan görevi tamamlamak ve ortak amacı başarmak için bir araya gelen küçük öğrenme gruplarının kapsadığı bir etkinlik...” olarak açıklarken Slavin (1988) de “Öğrencilerin küçük gruplarla çalıştıkları, grup yeterliliğinin değişik biçimlerde ödüllendirildiği öğretim yöntemlerini içeren öğretim yaklaşımı...” şeklinde açıklamaktadır. Johnson, Johnson ve Holubec (1993)'e göre, “Öğrencilerin 3-4 kişilik heterojen gruplarda ortak bir amaç doğrultusundaki görevler için birlikte çalıştıkları sınıftaki öğrenme etkinliğidir.” Cooper ve Mueck (1990) de “Öğrencilerin aktif roller aldığı öğrenci merkezli bir öğrenme ve öğretim yöntemi...” olarak açıklamaktadır.

Yurt dışında genellikle “Cooperative Learning” olarak bilinen bu yöntemi, Gömleksiz (1993) Anadolu'da halk ağzında kullanılan “kubaşmak” eyleminin anlam ve işlevinden hareketle “Kubaşık Öğrenme” olarak adlandırmıştır. Aynı kavramı Açıkgoz ve Demirel (1987) “ İş Birlikli Öğrenme” olarak adlandırırken, Doymuş ve diğerlerinin (2005) “İşbirlikçi Öğrenme” olarak adlandırdığı görülmektedir. Bunların dışında “Toplu Öğrenme”, “Akran Öğretimi” ve “Grup Çalışması” gibi adlarla anıldığı da

bilinmektedir. Bütün bu adlandırmalar bilimsel çalışmalarda kullanılmakla birlikte Açıkgöz ve Demirel'in kullandığı "İş Birlikli Öğrenme" isminin daha yoğun olarak kullanıldığı dikkat çekmektedir.

"Cooperative Learning" gibi özünde düzenlenmiş öğrenme grupları, düzenlenmemiş öğrenme grupları ve çalışma takımlarının yer aldığı çalışmalar yurt dışında da "Work Group, Collobarative Learning, Peer Learning, Peer Teaching, Team Learning, Team Work, Collective Learning, Learning Communities, Reciproal Learning, Study Circles ve Study Group" gibi terimlerle karşılanmaktadır (Doymuş ve diğerleri, 2005).

Yukarıda farklı isimlerle zikredilen iş birlikli öğrenme yönteminin ilk temsilcileri J.Dewey, Vygotsky, Kafka, Slavin, Piaget, Bandura, Kagan ve Açıkgöz olmakla beraber özellikle son yıllarda akademik çalışmalarını bu yöntemi geliştirmek ve farklı alanlara uygulamak üzerine binâ etmeye çalışan birçok araştırmacı bulunmaktadır. Son yıllarda ülkemizde büyük bir ilgiyle takip edilmekte olan bu öğrenme yöntemi, alan araştırmacıları tarafından şu şekillerde açıklanıp yorumlanmaktadır:

Gömleksiz (1993), öğrencilerin sınıf ortamında, küçük karma gruplar oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, grup başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımı olarak açıklamaya çalıştığı bu yöntemi; Açıkgöz (2006), öğrencilerin küçük gruplar hâlinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınan bir yöntem olarak açıklamaktadır. Şahin (2011, s.8)'e göre de, "Öğrencilerin ilgisini çeken, çalışma isteğini (motivasyonunu) artıran, onların severek ve eğlenerek öğrenmelerine olanak sağlayan, çağın ihtiyaçlarına cevap veren eğitim anlayışını eğitim ortamına taşıyan, geleneksel öğretim süreçlerinin çok ilerisinde, grup çalışması ile başarıya ulaşmanın etkililiğini gösteren bir öğretim biçimidir." Bu önemli yöntemi açıklayıp tanıtmak üzere birçok terimin kullanıldığı görülmektedir.

Bütün bu tanımlamalar ve açıklamalar da dikkate alındığında iş birlikli öğrenme üzerine araştırma yapan alan araştırmacılarının yönetime yönelik şu şekildeki bir tanım ve açıklama üzerinde birleştikleri söylenebilir. Buna göre iş birlikli öğrenme: Öğrencilerin hem sınıf hem de diğer ortamlarda küçük heterojen gruplar oluşturarak

birlikte çalıştıkları; ortak bir amaç doğrultusunda aktif roller alarak birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları; öz güven kazandıkları; iletişim, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği; beceri geliştirme odaklı çağdaş bir öğrenme yaklaşımıdır.

Bu şekilde açıklanan iş birlikli öğrenme yönteminin özünde benzer etkinlikler ve çalışmalar vardır. Yöntemdeki araştırma-öğrenme-öğretme süreci, Sharan (1980)'a göre genel olarak; iş birliğine dayalı öğretimde grupların araştırma ve tartışmaların yapıldığı konularla ilgili veriler toplaması, bireysel olarak yapılan çalışmaların birleştirilerek grup üretimine katkısının sağlanması, elde edilen sonuçların grup içinde tartışılarak yorumlanması ve son aşamada ürün olarak ortaya konması şeklinde işlemektedir.

İş birlikli öğrenme, işlev ve uygulanabilirliği açısından ülkemiz eğitim-öğretim etkinliklerinde 2005'ten itibaren uygulanmakta olan "Yapılandırmacı Yaklaşım" içinde ele alınmaktadır. Buluş yoluyla öğrenmeye önem veren ve öğrenmeyi sosyal bir etkinlik olarak gören yapılandırmacı yaklaşımının sınıf ortamında uygulanması için bu yöntem önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Bilindiği gibi yapılandırmacı yaklaşım; öğretmenin rehberliği, kılavuzluğu ve kolaylaştırıcı rolünde, amaca uygun eğitim etkinliği için gerekli şartları sağlamayı ve öğrenmenin, öğrenenin tecrübesine dayalı olarak etkin inşâsını ön plana çıkarmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğrenen merkezli bir öğretim yöntemi olan iş birlikli öğrenmenin, yapılandırmacılık için önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Öğrenen merkezli bu yöntemde, bireylerin birbirleriyle olan iletişimi ve etkileşimi, yardımlaşması, problemlere yönelik eleştirel düşünüp tartışmaları önemli hususlardır. Bu yüzden iş birlikli öğrenmenin, Vygotsky'nin "Sosyal Yapılandırmacılık" teorisiyle bağlantılı olduğu söylenebilir. Nitekim Vygotsky'e göre bir çocuk ile daha iyi, tecrübeli, bilgili bir birey (akran, öğretmen, ebeveyn vb.) arasındaki iletişim-etkileşim, öğrenmenin daha kolay ve etkili olmasını sağlar. Bugün başkalarının teşvik, yardım ve yol göstericiliğiyle bir işi yapabilen birey, edindiği tecrübeyle yarın bu işi kendi başına yapabilir (Efe ve diğerleri, 2008). Bu durum, İş birlikli öğrenmenin eğitim-öğretim etkinliklerinde ne denli önemli bir ihtiyaca cevap verdiği işaret etmektedir.

İş birlikli öğrenme yöntemlerinin ortaya çıkması ve kabul görmesindeki önemli etkenlerden biri de öğrencileri yarışmacı öğrenmenin neden olduğu sosyal, zihinsel ve akademik zararlarından muhafaza etme gerekliliğidir. Diğer önemli etken ise öğrenciler arasındaki çalışkan-tembel hiyerarşisini ortadan kaldırma ihtiyacıdır. İş birlikli öğrenme üzerine birçok alanda çok sayıda araştırma ve çalışmanın yapılmasının nedeni bu yöntemin öğrencilere sağladığı sosyal, akademik kazanımlar ile farklı yaş, alan ve gruplara kolaylıkla uygulanabilme özelliğinin (Efe ve diğerleri, 2009, s. 7) farkına varılmış olmasıdır.

İş birlikli öğrenme yöntemi üzerine araştırma yapan alan araştırmacıları öğrenme ve öğretme etkinliklerindeki kazanımlarından hareketle bu yöntemin eğitim uygulamalarında uygulanması gerektiğini dillendirmektedirler. Slavin (1999)'e göre iş birlikli öğrenme, çağdaş eğitim anlayışının ve eğitim yapısındaki değişimin en verimli ürünü, en başarılı sonuçlarından biridir. Bu yöntem artık günümüz araştırmacıları ve eğitimcileri tarafından eğitimsel uygulamaların standart bir bölümü olarak görülmektedir. Graham, (2005), Maloof ve White (2005), Johnson ve Johnson (1999)'a göre de iş birlikli öğrenme; öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim bilimcilerin dikkatini önemli ölçüde çekmeye devam eden bir kavram olmanın yanında teori, araştırma ve eğitim uygulamaları alanında yaygın şekilde görülen yaklaşımlardan biridir.

Evans, Gatewood ve Green (1993)'e göre iş birlikli öğrenme yöntemi, bütün öğrencileri öğrenme sürecine katması, akademik başarı üzerinde etkili bir yöntem olması, çocukların grup ve toplum içinde sosyalleşmesini sağlaması ve işbirliği becerilerini kazandırması nedeniyle öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmalıdır.

İş birlikli öğrenme yöntemi ile ilgili önemli çalışmaları olan Beckman (1990), Collier (1980), Johnson ve Johnson (1989) ve Slavin (1980; 1990), öğrencilerin gruplar halinde çalıştıklarında öğretilenleri daha iyi kavradıklarını, öğretilenlerin daha fazlasının kalıcı olduğunu, öğrencilerin sınıf arkadaşları ve çalıştıkları çevre ile daha uyumlu olduklarını tespit etmişlerdir.

Bütün bu tespitler, öğrencilerin bu yöntemle iletişim ve sosyal becerilerini daha kolay geliştirebileceklerini; düşünen, eleştiren, tartışan, problemler karşısında çözümler geliştiren bir kimlik kazanacaklarını göstermektedir. Bu tespitler eğitim kurumlarında,

iş birlikli öğrenme ilklerine göre düzenlenmiş etkinliklerin başarı elde etmede büyük rol oynayabileceğine işaret etmektedir.

Her grup çalışmasının iş birlikli öğrenme olmayacağı da unutulmamalıdır. Bir grup çalışmasının iş birliğine dayalı öğrenme olabilmesi için gruptaki bireylerin her birinin hem kendisi, hem de grup arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeyde sağlama isteği ve faaliyetlerinin olması gerekmektedir (Slavin, 1983). Bir etkinliğin iş birlikli öğrenme etkinliği olabilmesi için taşıması gereken önemli ilkeler vardır. Aşağıda bu ilkelere yer verilmiştir.

2.2.2. İş Birlikli Öğrenme Yöntemi İçin Temel İlkeler

Alan araştırmacıları, bir çalışmanın iş birlikli öğrenmeye uygun olması için çalışmada bulunması gereken birçok öge belirlemişlerdir. Ancak iş birlikli öğrenme yöntemi üzerine yaptıkları çalışmalarla adlarından söz ettiren Açıkgöz (2006), Cohen (1994), Johnson, Johnson ve Smith (1991), Slavin (1980, 1983), Sharan (1980), Stahl (1996) iş birlikli uygulamalarda aşağıdaki öğelerin bulunması gerektiği hususunda hemfikirdirler:

2.2.2.1. Grup ödülü/ ortak ürün

İş birlikli öğrenme üzerinde önemli çalışmalarda bulunan araştırmacıların vardıkları ortak görüş; grup üyelerinin başarılı olabilmesi için önce grubun başarılı olmasının gerektiğidir. Bu başarıyı elde edebilmenin yolu da ödül yapısı ve iş birlikli iş yapısından geçer.

İş birlikli ödül yapısı, grup üyelerinin grup amaçları doğrultusunda grup ürünü ortaya koymalarını ve grup hâlinde ödüllendirilmelerini gerektirir. İş birlikli iş yapısı ise grup üyelerinin bir işi bitirmek amacıyla çabalarının birleştirilmesinin özendirildiği durumlardır. Başarılı olan grup üyelerine ödül verilir. İş birliğini sağlamada ve etkili kılmada esas olan grup ödülünün verilmesi, bir anlamda ödül bağımlılığıdır (Açıkgöz, 2006).

2.2.2.2. Pozitif bağımlılık

Pozitif bağımlılık iş birlikli öğrenmenin en önemli öğelerinden biridir. Pozitif bağımlılık, grup üyelerinin başarısının birbirine bağımlılığını ifade eder.

Ders sırasında yapılan grup aktivitelerinde sorumluluk grup üyeleri arasında paylaşılır. Amaç grup üyelerinin, belirlenen ortak hedefler için birbirlerinin öğrenmelerine yardım etmelerini sağlamaktır. Grup bireylerinin birbirlerine yardımlarını sağlamak için farklı tekniklere başvurulabilir. Buna göre materyaller (çalışma kâğıtları, kitaplar vb.) birlikte çalışmayı zorunlu kılacak şekilde gruplara dağıtılabilir. Yine konu paylaşımında gruptaki her bireye konunun bir bölümü verilerek birlikte çalışmak için ortam hazırlanabilir. Değerlendirme sınavları grup performansını ve önemini öne çıkaracak şekilde yapılarak pozitif bağımlılığa katkı sağlanabilir. Grup bireyelerine, yaşları da dikkate alınarak çeşitli roller verilerek grupta pozitif bağımlılık oluşturulabilir. Çalışmalarda belirlenen amaçlara ulaşan gruplara ödül verilerek amaç ve ödül bağımlılığı sağlanabilir.

Johnson ve Johnson'a göre olumlu bağımlılık, iş birliğinin en önemli koşuludur. Olumlu bağımlılık, bireylerin ortak amaç ve ödül için çabalarını birleştirecekleri bir durum meydana getirir (Johnson ve Johnson, 1989; 1990).

2.2.2.3. Bireysel sorumluluk ve değerlendirilebilirlik

İş birlikli öğrenme yönteminin en önemli amacı, her üyenin bilgi, beceri ve davranış bakımından güçlü olmasını ve potansiyeli ölçüsünde grubun amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmasını sağlamaktır. Bu amacın gerçekleşebilmesi için grup üyelerinin her biri, kendisine düşen görevi en iyi şekilde yerine getirmekle yükümlüdür. İş birlikli grup çalışmalarında her öğrenci ilkin kendi payına düşen bölümü sonrasında diğer grup arkadaşlarının paylarına düşen bölümleri öğrenmek durumundadır. Grup bireyelerinde sorumluluk bilincini geliştirmek için şu yollara başvurulabilir (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005; Eraslan, 1999; Johnson ve diğerleri, 1993; Şahin, 2011) :

1. Gruplardaki öğrenci sayısını az tutarak bireylere daha fazla sorumluluğun düşmesi sağlanabilir. Çünkü grup büyüklüğü düştükçe bireysel sorumluluk artar.
2. Öğretmen, bireysel sorumluluğu kazandırmak için üyelerin her birinin performansını ayrı ayrı değerlendirip sonucu tüm grup üyeleriyle paylaşabilir Sorumluluk almaktan kaçan öğrencilere çalışılan konu veya üniteyle ilgili irticalen

sözlü sorular sorulabilir. Söz konusu öğrencilerden gruba veya sınıfa sunum yapmaları istenebilir.

3. Bütün grupları gözlemek suretiyle her grup üyesinin gruba yaptığı katkı, ilgili öğrenciye sezdirilerek not edilebilir. Çalışmaya büyük önem verildiği, sorumluluk almaktan kaçan öğrenciye sezdirilmelidir.
4. Her gruptan bir öğrenciye kontrol edici rolü verilebilir. Kontrol edici, grup üyelerinden sorulara verilen cevapların nedenini açıklamalarını isteyerek arkadaşlarının öğrenmeleriyle ilgili sorumluluklarını almaları için teşvik edebilir (Johnson ve diğerleri, 1993).

2.2.2.4.Yüz yüze (destekleyici) etkileşim

İş birlikli grup çalışmalarında etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmek için öğrencilerin birbirlerini isteklendirmeleri, cesaretlendirmeleri büyük önem taşır. Grup üyeleri arasında yüz yüze etkileşimin oluşması, üyelerin birbirine karşı sorumluluk duygusunun, akıl yürütme, sonuç çıkarma yetilerinin ve sosyal dayanışma bilincinin artmasını da sağlar. Yüz yüze etkileşim sayesinde sözel olmayan iletişimin yararları da öğrenme ortamına taşınmış olur (Johnson, Johnson ve Smith 1991; Şahin, 2011). Yüzyüze etkileşim için sınıf ortamının amaca uygun hazırlanması gerekmektedir.

2.2.2.5. Sosyal beceriler

İş Birlikli Öğrenme çalışmalarında bireyler arası sözlü ve sözsüz iletişimin yanında, öğrencilere bir fikri eleştirebilme kabiliyeti, öz güven, empati yapabilme, başkalarına güvenme, iyi ilişkiler kurabilme, yardımlaşma, ortak amaçlar için birlikte hareket etme, problemlerin çözümü için alternatif yollar üretme ve aktif dinleme gibi sosyal beceriler kazandırılmaya çalışılır (Doymuş ve diğerleri, 2005).

2.2.2.6.Grup sürecinin değerlendirilmesi

Grup etkinliğinin sonunda, belirlenen hedefler için grup üyelerinin hangi davranışlarının katkı getirip getirmediğinin, hangi davranışların sürmesi, hangilerinin değişmesi gerektiğinin belirlenmesi aşamasıdır (Açıkgöz, 2006). Grup çalışmalarından verim alabilmek için grup süreci ve bu süreçte elde edilen başarının değerlendirilmesi

büyük önem taşır. Değerlendirme işleminin sağlıklı gerçekleşmesi için grup üyelerinin çalışmadaki performansları ile ilgili görüşlerine başvurulması yararlı olabilir. Grup üyelerinin görüşleri ve öğretmenin tespitleri doğrultusunda öğrenme etkinliklerinde ve gruplarda değişikliğe gidilebilir.

Değerlendirme süreçlerinin; grupların çalışmaları ciddiye almalarına, birbirlerini etkinliklere aktif olarak katılmak hususunda teşvik etmelerine, grup başarısını artırmak için bireysel çaba göstermelerine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle değerlendirme süreçlerinde grup bireyelerine, cevaplarını grup içinde tartışmaları için yeterli zaman verilmelidir (Doymuş ve diğerleri, 2005).

2.2.2.7.Eşit başarı fırsatı

Öğrencilerin gruplarına edimlerini geliştirerek katkıda bulunmasıdır. Öğrencilerin başarı durumlarına bakılmaksızın eşit derecede gayret etmeleri ve her öğrencinin katkısının değerlendirilmesi demektir (Açıkgöz, 2006).

İş birlikli grup çalışmasını diğer yöntemlerdeki grup çalışmalarından ayıran en önemli özelliklerinden biri, öğrencilerin hepsinden eşit oranda başarı beklemektir. Gruplardaki bireylerden hedeflenen başarıyı görmek için gruplardaki bireylerin her birine eşit görev ve sorumluluklar verilir. Grup çalışmalarında bireysel başarıdan ziyade grup başarısı öne çıkarılır. Bu sayede öğrencilerin grup başarısı için kendi sorumlulukları çerçevesinde öğrenme ve öğretme çabasına girmelerine ortam hazırlanır. Bireysel değerlendirmelerle de hangi öğrencinin grubuna ne oranda katkı sağladığı tespit edilir. Grubuna az katkı sağlayan öğrencilere performanslarını yükseltmeleri için ek ödev ve sorumluluklar verilebilir.

2.2.3. İş Birlikli Öğrenme Gruplarının Geleneksel Öğrenme Gruplarından Farkı

Öğreneni merkeze alan bu öğretim yöntemini geleneksel öğretim yöntemindeki küme çalışmalarından ayıran önemli özellikleri vardır.

Öğrencileri rastgele gruplara ayırarak ve onları bilgilendirmeden, sadece birlikte çalışmalarını tembihlemek iş birlikli öğrenme sürecini oluşturmaz. İş birlikli grup çalışmalarında gruplardaki bireylerin her birinin bireysel ve grup sorumluluğunu

taşıması ve buna göre çalışması gerekmektedir. Bu sorumluluk grup arkadaşlarının her birinin en yüksek seviyede öğrenmesini sağlamaya yönelik girişimlerde bulunmayı gerektirmektedir.

İş birlikli grup çalışmasını geleneksel grup çalışmasından ayıran önemli özellikler şu şekilde verilebilir:

Tablo 2.2.

İş Birlikli Öğrenme Grupları İle Geleneksel Çalışma Grupları Arasındaki Farklar

İş Birlikli Grup Çalışmaları	Geleneksel Grup Çalışmaları
İş birlikli öğrenme grupları heterojen olarak oluşturulur. Gruplar oluşturulurken öğrencilerin; yaş, cinsiyet, akademik başarı, yetenek, gibi sosyal ve kişilik özellikleri dikkate alınır.	Geleneksel kümelerde heterojenliğe dikkat edilmez, homojen küme yapıları gözlenir.
Grup üyeleri arasında olumlu bağımlılık söz konusudur. Gruptaki her bireyin bireysel olarak hedefine ulaşması, kendi takımındaki arkadaşlarının performansına bağlıdır. Bu bağımlılığın kapsamında; ödül, kaynak paylaşımı, rol alma, görev ve tepki bağımlılığı vardır.	Geleneksel küme çalışmalarında bu şekilde bir olumlu bağımlılığın olmadığı görülür. Küme başarısından ziyade bireysel başarının önemsendiği ve bu yönde çaba sarf edildiği bilinmektedir.
Bireysel sorumluluk verilir. Bu sorumluluk her bireyin değerlendirileceği ve çalışacağı materyalle ilgilidir. Grup üyeleri kimin yardıma ihtiyaç duyduğunu bilirler. Amaca ulaşmak için belirlenen yolda grup etkinliğini en iyi kullanacak şekilde ilerleme kaydedilir.	Grup çalışmasında paylaşımı sağlamak için yeterince bireysel sorumluluk yoktur. Birbirlerinin çalışmalarından ara sıra yararlanma gözlenir
İş birlikli gruplarda liderliğin grup üyeleri arasında paylaşıldığı ve gruplardaki her bireyin lider sorumluluğu taşıdığı görülmektedir.	Geleneksel kümelerde grubu yönlendirmekle görevlendirilen bir lider bulunur. Küme çalışmalarındaki sorumluluk lidere yüklenir
Grup elemanları arasında bir öğrenme sorumluluğu vardır. Yavaş öğrenen veya öğrenme güçlüğü çekenlere grubun diğer elemanlarınca yardım edilir.	Bu küme çalışmalarında, grup üyelerinin birbirlerine öğrenme konusunda yardım ettiklerine pek rastlanmaz. Küme çalışmalarında bireylerin daha çok, yalnız çalıştıkları görülür.
Grupta ortak ürün hedeflenir. İş ve devamlılık önemsenir. Öğrenme ve öğretmeye dönük ilerlemede dayanışma vardır.	Çoğunlukla tek başına çalışma vardır. Grup üyeleri bireysel ürünler meydana getirirler ve yapılan işe önem verirler.

Tablo 2.2 (Devamı)

Liderlik, iletişim yeteneği, birbirine karşı dürüstlük, karar verme, problem karşısında çözüm arayışlarında bulunma ve öneriler getirme, grup içindeki anlaşmazlıkların çözümü, yardımlaşma, dayanışma v.b. sosyal beceriler doğrudan öğretilir.	Kümeler ve kümelerdeki bireyler birbirleriyle yarışma halinde oldukları için sosyal becerilere daha az önem verirler. Bireyler arası ilişkiler ve küçük grup becerileri genellikle yanlış biçimlendirilir.
Öğrenme ortamında öğretmenin gözlemci ve katılımcı bir rolü vardır. Grup çalışmaları sırasında grup üyelerinin karşılaştıkları problemleri aşmada yol gösterir, öğrenme etkinliğine ortak olur.	Öğretmen gruplara nadiren karışır, gözlemlerde bulunur, gruba önem vermez, bireysel çalışmalar değerlendirilir.
İş birlikli öğrenmede, planlama çok iyi yapılmalıdır, hatta grubun çalışması için kılavuz kitapçılar verilebilir.	Küme çalışmalarında herhangi bir kılavuz verilmez. Öğrenci bulduğu ders kitapları veya çalışma notlarıyla çalışır.

Kaynak: Johnson ve diğerleri, 1993, Aktaran, Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005, s. 70 ve Yıldız, 1999, s. 157).

2.2.4. İş Birlikli Öğrenme Çalışmalarında Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Süreçleri

İş birlikli grup çalışmalarını diğer yöntemlerle yapılan çalışmalardan ayıran birçok özellik (öğretmenin görevleri, ön hazırlık, grupların oluşturulması, hedef kazanımların belirlenmesi, öğrenme ortamının düzenlenmesi, görev ve sorumlulukların paylaşılması, uygulama etkinlikleri, değerlendirme süreçleri vb.) bulunmaktadır. Bu özellikler, planlama ve uygulama çalışmaları şu şekilde sıralanabilir:

1. İş birlikli grup çalışmalarında öğretmen, geleneksel yöntemlerde olduğu gibi bilgi aktaran ve öğreten değil; öğrencilerin birlikte yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak için öğrenme etkinliğine uygun olarak öğrenme ortamını ve araç-gereçleri hazırlamak, hedef kazanımları ve bu kazanımlara uygun yöntem ve teknikleri belirlemek, grupları oluşturmak, grup bireyelerine öğrenme konuları ve sosyal becerilerle ilgili görev sorumluluklar vermek, uygulama süreçlerini yakından takip ederek gerektiğinde müdahalelerde bulunmak, akademik araştırmalar için kılavuzluk yapmak, çalışılan konu veya ünitelerden sonra grupları ve grup bireyelerinin performanslarını değerlendirmek ve sonuçları gruplarla paylaşmak, gerektiğinde gruplarda değişiklik yapmak, grupların ve grup bireyelerinin performansını artırmak için ödül belirlemek ve vermek gibi birçok

- önemli görevi yerine getirmekle yükümlüdür. Diğer bir ifadeyle öğretmen, uygulama öncesinde akademik işi, hedefleri, kavram ve stratejileri, başarı için ölçütleri açıklar, çalışmayı başlatır, bitirir ve değerlendirir.
2. Grup çalışmalarına başlamadan önce akademik ve sosyal becerilerle ilgili amaçlar belirlenir. Hedef kazanımlar için kullanılacak araç-gereç ve materyaller hazırlanır. Sosyal becerilerin öğretimi; beceriyi tanımlama ve ihtiyacı gösterme, çalışma akışında yerini belirleme, öğrencilerin pratik yapmasını sağlama, başarılı durumları gösterme, beceriyi edinene kadar pratik çalışmayı sürdürme gibi işlemler gerçekleştirilir.
 3. Çalışma ortamı (sınıf) hedef kazanımlar dikkate alınarak düzenlenir. Gruplardaki bireylerin karşılıklı(yüz yüze) oturmalarını sağlamak için uygun masa ve oturaklar kullanılır. Masa ve oturakların sabit olmaması, grupların hareketlerini kısıtlamaması açısından önemlidir. Gruplara adlar verilebilir. Çalışılan konu ve üniteyle ilgili görsellerle sınıf süslenebilir.
 4. Gruplar heterojen olarak oluşturulur, böylece farklı özelliklerdeki öğrencilerin ortak hedef ve kazanımlar etrafında bütünleşmeleri sağlanmaya çalışılır. Grupları oluştururken öğrencilerin akademik başarıları, doğum yerleri, cinsiyetleri, liderlik özellikleri gibi değişkenler göz önünde bulundurulur. Gruplar en az iki, en çok altı kişiden oluşturulur. Öğrenme grupları içinde gerçekleşir.
 5. Çalışmada oluşturulacak grup sayısı sınıf mevcuduna bağlı olmakla beraber; çalışmaya ayrılan zaman, çalışılacak konu veya ünite, öğrencilerin sahip olduğu sosyal beceriler de göz önünde bulundurularak belirlenir. Örneğin sınıf mevcudu 32 ise öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak 4'er kişilik 8 grup oluşturulmasının uygun olacağı söylenebilir. Zamanın verimli kullanılması ve grup uyumunun sağlanmasında küçük gruplar oluşturmak önemli etkidir.
 6. Konu dağıtımında ve yönlendirmelerde kolaylık sağlaması açısından gruplara verilen isimler dikkate alınarak gruplardaki her bireye kod verilebilir. Örneğin 32 kişilik bir sınıfta 4'er kişiden 8 grup oluşturduğumuzu ve bu gruplara A, B, C, D, E, F, G, H isimlerini verdiğimizizi düşünelim. A grubundaki bireylere A1, A2, A3, A4; B grubundaki bireylere B1, B2, B3, B4; C grubundakilere C1, C2, C3, C4 gibi kodlar verilerek bu işlem bütün gruplara aynı şekilde uygulanır. Çalışılacak konu,

gruptaki bireylere eşit olarak bölüştürülür. Uzman grup oluşturmak istendiğinde konunun aynı bölümüne çalışan A1, B1, C1, D1, E1, F1, G1, H1; A2, B2, C2, D2, E2, F2, G2, H2 ... aynı konuyla ilgili derinlemesine bilgi ve deneyim kazanmak için bir araya getirilerek çalışmaları sağlanır. Uzman gruplardaki bireyler çalışma sonunda ilk gruplarına dönerek edindikleri bilgi ve tecrübeleri paylaşırlar (Jigsaw tekniklerinde).

7. Grup çalışmalarının sonunda grup üyelerinin arkadaşlarına yeni gruplara gittiklerinde götürecekleri referans mektupları hazırlama, grup fotoğraflarını çekme, grubun yaptığı çalışmaları ve raporları sergileme, açıklama, yayınlama, en iyi yaptıkları üç şeyi ve daha sonra yapacakları bir şeyi belirtme gibi değişik çalışmalar yapılabilir.
8. Grup çalışmasında grup bireyelerinin hepsinin öğrenme ve öğretme etkinliğinde aktif olması bu yöntemin olmazsa olmaz kurallarındandır. Bu nedenle öğrencilere çalışmaların her aşamasında görev ve sorumluluklar verilir. Sınıfın düzenlenmesi, öğretmenin uygun gördüğü durumlarda öğrencilerin kendi gruplarını oluşturması, görev analizi ve öğrenme işlevinin seçilmesi, çalışmaların seyri için bir akış şemasının çizilmesi, etkinlik planlarının yapılması ve uygulanması, araştırmaya dayalı ödevlerde görev paylaşımının yapılması, çalışmaların gidişatına göre çalışmalarda değişiklikler yapılması, çalışmalarda elde edilen verilerin değerlendirilmesi, değerlendirme sınavlarında grup bireyelerinin kendi cevaplarını tartışması, müzakere etmesi gibi sorumluluklar bireyi çalışma ortamına katmakta etkilidir.
9. İş birlikli öğrenmede kullanılacak tekniğin konuya öğrencilerin özelliklerine, eldeki olanaklara ve amaç kazanımlara uygun olarak seçilmesi önem teşkil eder. Çünkü iş birlikli öğrenme yönteminde kullanılabilir birçok teknik vardır. Hangi tekniğin hangi ders ve konuda ne kadar sürede kullanılması gerektiği ilgili alanyazın da taranarak çalışma planlanmalıdır.
10. Grup bireyleri arasında olumlu bağımlılığı sağlamak için konu dağıtımında gruptaki bireyelerin her birine çalışılacak ve öğretilecek konunun bir bölümü verilebilir. Her gruba çalışılacak konu ile ilgili sadece bir çalışma kâğıdının verilmesi de bağımlılığı artıracaktır. Ayrıca grup bireyelerine denetleyici, yazıcı,

postacı, sözcü, gözcü, özetleyici gibi sorumluluklar verilerek grup içinde otokontrol sağlanabilir.

11. Çalışma esnasında eğitim ortamında oluşabilecek gürültüden grupların olumsuz yönde etkilenmemeleri için grup masaları birbirinden uzak yerlere kurulur. Gerekli uyarılar yapılır. Gürültüyü engellemek için çalışmaya başlamadan önce bazı işaretler ve hatırlatmalar (az gürültü için farklı, tam sessizlik için farklı işaretler kullanma gibi) belirlenebilir. Grup içinde etkin katılım, sorumluluk alma ve sağlıklı iletişimle sağlanabilir. Grup bireylerin sağlıklı iletişime girebilmeleri için uygun öğrenme ve öğretme ortamı oluşturulur.
12. Öğretmen, tüm çalışmalara rehberlik eder, öğrencilerin aşamadıkları problemler karşısında öğrencilere yol göstericidir. Öğretmen grup içinde fikirlerin paylaşımında, konu, ünite veya değerlendirme süreçleri ile ilgili tartışma ortamının hazırlanmasında, gruptaki her bireyin çalışmalara katılımının sağlanmasında, düşüncelerin birbiriyle ilişkilendirilmesinde, grup raporu veya projesinin hazırlanmasında, çalışılan konunun anlaşılıp anlaşılmadığının denetlenmesinde, grupların aşamadığı problemlerde çözüm yolları göstermede grupların yanında bulunarak çalışmanın başarıya ulaşabilmesi için önemli bir görevi yerine getirir.
13. Grup çalışmasını bitiren grup bireyelerine, çalışılan akademik konu ile ilgili sözlü olarak kısa sorular yöneltilmesi grup bireyelerinin eksiklerini görmelerini ve çalışmaya yeniden dönmelerini sağlayacaktır.
14. Konusunu iyice öğrenen ve grup ürünü öğretmen tarafından beğenilen gruplar diğer gruplara yardımda bulunmaya gönderilebilir.
15. Grup çalışmaları tamamlandığında hedef kazanımların (bilişsel, sosyal, devinişsel, duygusal vb.) ne oranda gerçekleştiğini öğrenmek üzere değerlendirme sınavları yapılır. Bu sınavlarda grup üyeleri önce bireysel ve grup olarak sınava alınabilir. Değerlendirme süreçlerinde grupların ve grup bireyelerinin performansı belirlenir. Kendi puanını sürekli yükselten ve grup puanına katkı sağlayan bireyeler sözlü (güzel, motive edici sözler) olarak ödüllendirilirken puanını düşüren bireyelere gerekli yönlendirmeler yapılarak ödevler verilir ve öğretmen tarafından yakından izlenir. Bireysel puanların grup puanlarına, grup puanlarının da bireysel puanlara

olumlu veya olumsuz yönde etki ettiği gruplara hatırlatılır. Öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarının bireye değil gruba ait olduğu vurgulanır ve grup içinde yardımlaşma ve dayanışmanın önemi ön plana çıkarılır (Açıkgöz, 2006; Açıkgöz, 2003; Açıkgöz, 1996; Demirel, 1991; Efe ve diğerleri, 2009; Efe ve diğerleri 2008; Johnson ve diğerleri, 1994; 1993; 1990; Johnson ve Johnson, 1989; Rande, 2000; Spencer, 2000; Şahin, 2011; Özder, 1996).

2.2.5. İş Birlikli Öğrenmenin Avantajları

İş birlikli öğrenme yönteminin eğitim-öğretim etkinliklerindeki olumlu katkıları ve getirileri azımsanmayacak kadar çoktur. Alan araştırmacılarının (Akınoğlu ve diğerleri, 2007; Doymuş ve diğerleri, 2005; Efe ve diğerleri, 2008; Johnson ve Johnson, 1992; Web, 1985; Yager, 1985) sık sık belirttikleri avantajları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Yüksek akademik başarı, iyi anlama ve yapılandırma: İş birlikli öğrenme teknikleri kullanılarak yapılan araştırmalarda öğrencilerin daha yüksek başarılarla imza attıkları görülmektedir. Araştırmalar, iş birlikli öğrenme yönteminin diğer geleneksel yöntemlere nazaran öğrencilerin sosyal, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini daha çok geliştirdiğini göstermektedir.

İş birliğine dayalı öğretimin yapıldığı gruplardaki öğrencilerin bireysel öğretim gören gruplardaki öğrencilerden daha yüksek çalışma tutarlılığı performansı gösterdiklerini, sözel konular üzerinde yapılan ölçümlerde daha yüksek hatırd tutma eğiliminde olduklarını ve eriş testlerinden daha yüksek başarı puanı aldıklarını ortaya koymuştur (Yager, 1985). Söz konusu yöntemin öğrencilere zor ve sıkıcı gelen konuların öğretilmesinde de etkili olduğu söylenebilir.

Muhakeme becerilerinin geliştirilmesinde artış: Bu yöntemle öğrenilen konular sosyal bir ortamda paylaşılıp değerlendirildiği için sebep-sonuç ilişkisi sorgulanmakta öğrenciler, önceki bilgi birikimleri ve konularla mantıklı ilişkiler kurup, öğrendiklerini grup içinde tartışıp yapılandırmaktadırlar. Bu sayede öğrencilerin muhakeme becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Arkadaşlarına ve derse karşı olumlu tutum geliştirme: Eğitim etkinliklerinde yardımlaşarak birbirlerinin öğrenmelerine katkı sağlayan öğrencilerin birbirlerine karşı

sevgi ve saygıları artar. Yardımlaşarak başarılı olan öğrencinin dersteki etkinliklere, öğretmene ve arkadaşlarına karşı olumlu bir tutum içinde olacağı açıktır. İyi yönlendirilmiş bir iş birlikli öğrenmede, grup üyelerinin başarıya ulaşabilmek için ortak hedefler doğrultusunda birbirlerine yardımda bulunduğu, eksiklerin elbirliği ile giderilmeye çalışıldığı görülür. Bu durumun bireylerdeki iletişim eksikliğini giderdiği saptanmıştır (Webb, 1985).

Öz güven kazanma: Öğrenciler gruplarda çalışırken bildiklerini anlatmak, bilmediklerini diğer grup arkadaşlarından sorarak ve tartışarak öğrenmek durumundadırlar. Bu nedenle konuları daha iyi öğrenirler ve doğal olarak sınavlardan daha iyi notlar alırlar. Bu durumun, öğrencilerin kendilerine duydukları güveni artırdığı söylenebilir.

Geniş ufuk kazanma: Grupları oluşturan bireylerin farklı birikim, deneyim ve bakış açılarına sahip olmaları, grup çalışmalarında aynı konu üzerinde birden çok fikrin, görüşün dile getirilmesini sağlar. Bu ortamda farklı bakış açılarını da dinleme fırsatı bulan bireyin olay ve durumlara daha geniş bir perspektiften bakmaya başlaması kaçınılmazdır.

Yardımlaşma ve iş birliği becerisinin gelişmesi: Bu yöntemde bireyler başarılı olabilmek için iş birliği yapmak durumundadırlar. Grup başarısı, grubu oluşturan kişilerin başarılı olmalarıyla ölçüldüğü için bireylerin yardımlaşmasını zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin istekleri ve önceliklerine bakılmadan oluşturulan heterojen grupların başarılı olabilmesi için grup bireyelerinin ortak amaçlar için sürekli olarak iletişim halinde olmaları gerekmektedir. Bu yöntemle bireyin sorumluluk duygusu ile başkalarına ve gruba katkıda bulunma becerisi artırılmış olur. Başkalarına yardımda bulunan ve bu durumdan zevk duyan bireyin sosyalleştiği ve duygusal gelişimini artırdığı ifade edilebilir (Doymuş ve diğerleri, 2005).

Konuya daha fazla yoğunlaşma ve daha az rahatsız edici davranış geliştirme: Bilindiği üzere öğretmen merkezli geleneksel yöntemlerde öğrencilerin derse katkıları sınırlı kalabilmektedir. Çünkü bu yöntemlerde öğrenciler pasif, dinleyici pozisyonundadırlar. Uzun süre pasif kalan öğrencilerin dersten sıkılmaları ve birbirleriyle uğraşmaya başlayarak istenmeyen davranışlarda bulunmaları eğitimcilerin sıklıkla karşılaştıkları bir durumdur. Böyle durumlarda öğretmenlerin de ders yapmak

yerine, öğrencileri dinlemeye ikna etmeye çalışarak zamanlarının büyük bir kısmını boşa harcadıkları bilinmektedir. İş birlikli grup çalışmalarında, grupları oluşturan her bireye ödev ve sorumluluklar yüklenmektedir. Bu yüzden amaç konular üzerine yoğunlaşan öğrencilerin daha az rahatsız edici davranışlarda buldukları söylenebilir.

Yüksek motivasyon: İş birlikli grup çalışmalarında grup içinde yardımlaşma, gruplar arasında da gizli bir rekabet söz konusudur. Bu rekabet ve daha başarılı olma isteği, grup bireylerinde otokontrolü sağlayarak ortak hedefler için daha istekli çalışmaya yönelttiği söylenebilir. Yapılan değerlendirme sınavlarında hem grup puanları hem bireysel puanların ayrı ayrı hesaplanması ve grup başarısı için bireysel başarının önemli yer teşkil etmesi, grubu oluşturan bütün bireyleri daha özverili çalışmaya ittiği söylenebilir. Ayrıca grup ödülleri öğrencilerin ilgisini çeken (not, kitap vb.) unsurlardan seçilmesi öğrencilerin çalışma isteğini artırmada etkilidir.

Saygı ve sevgi bağlarının oluşması ve gelişmesi: Grup çalışmalarıyla birbirini yakından tanıyan ve aynı amaçlar için yardımlaşarak çalışmalarda bulunan öğrencilerin birbirlerini daha iyi anladıkları ve birbirlerine karşı daha düzeyli ve içten davranışlarda buldukları gözlemlenmektedir. Aynı şekilde, bütün grup ve grupları oluşturan bireylere eşit mesafede duran ve onların daha iyi yetişmeleri için içtenlikle çalışan öğretmenlere daha saygılı davranıldığı söylenebilir. Bu da grup çalışmalarının, öğrencilerin öz saygı ve öz yeterlilik duygularını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir (Akınoğlu ve diğerleri, 2007).

Sorumluluk bilincinin artması: Grup çalışmalarında öğrenme ve öğretme sorumluluğu öğrencilere verilmektedir. Öğretmen, grup çalışmalarında bir kılavuzdur. Öğrenme ve öğretme sorumluluğunu alan öğrencilerin, grup arkadaşlarına yararlı olabilmek için daha önce hiç yapmadıkları araştırma ve öğrenme çabasına girdikleri gözlemlenmektedir. “Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için...” anlayışının grup bireylerinde oldukça üst düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Çünkü grup puanlarının yüksek olabilmesi için bireylerin her birinin puanının yüksek olması gerekmektedir. Bu durumun gruplarda, doğru ve etkili çalışmak için bir otokontrol sağladığı söylenebilir.

Uygulanabilirlik: İş birlikli öğrenme yöntemi her yaşa ve gruba, her sınıf düzeyine her ders ve konu alanının öğretiminde başarıyla uygulanabilen bir öğretim yöntemidir. Bu avantajlarından dolayı bu yöntemin diğer öğretim yöntemleri arasından

sıyırılarak öne çıktığı görülür. Kalabalık sınıflarda öğrencileri öğretim faaliyetlerine katmada bu yöntemin etkili olduğu, ayrıca bu yöntemin her öğrenciye soru sorma, cevaplama ve düşüncelerini açıklama fırsatı verdiği tespit edilmiştir (Jonson ve Johnson, 1992). İş birlikli grup çalışması düşük yetenekli ve öğrenme güçlüğü olan öğrencileri öğrenme sürecine katar ve daha üst düzey öğrenme becerilerini kazandırır.

Başkalarını anlama ve başkaları tarafından anlaşılma: Öğrencilere başkalarının bakış açılarından (empati) hoşgörülü olma, fikirlere saygılı olma vb. olaylara yaklaşma olanağı sağlar. Grup ortamında paylaşım ve yardımlaşma olduğu için farklı bakış açılarına saygılı olmayı, kendi fikirlerinin başkaları tarafından saygıyla dinlenmesi ve paylaşılması öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlamaktadır (Efe ve diğerleri, 2008, s. 4).

2.2.6. İş Birlikli Öğrenmenin Olası Dezavantajları ve Çözüm Önerileri

İş birlikli öğrenme yönteminin birçok avantajı bulunmaktadır. Bununla birlikte doğru uygulanmadığında ve uygulamalarda araştırmacı /öğretmen tarafından gerekli titizlik gösterilmediğinde, eğitim etkinliklerinde kullanılan her yöntemde olduğu gibi bu yöntemin de dezavantajlarının olduğu unutulmamalıdır. İstenmeyen durumlarla karşılaşmamak için bu yöntemi uygulayacak araştırmacı/ öğretmenlerin yöntemle ilgili bilgi ve tecrübelerine sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin hangi tekniğin hangi konularda kullanılabileceği, hangi teknikten ne tür konularda yüksek oranda verim alınabileceği hususunda yeterli bir tecrübeye sahip olması gerekir.

Aynı şekilde, çalışmalar sırasında istenmeyen bir durumla karşılaşıldığında öğretmenin yerinde müdahalesi, olay ve durumun olumsuz etkilerini bertaraf etmekte önem arz etmektedir. Yönetmen rolündeki öğretmenin istenmeyen gelişmelere zamanında gerekli müdahalelerde bulunması, çalışmanın başarıyla neticelendirilebilmesi için önemlidir.

İş birlikli öğrenme yönteminin ara sıra dillendirilen dezavantajları ve bunlara karşı çözüm önerileri şu şekilde ifade edilebilir:

1- Kendilerine güveni az olan öğrenciler gruba ait olmakta zorlanabilirler.

Öz güven noktasında sıkıntı yaşayan öğrencilerin geleneksel yöntemle güven kazanması neredeyse imkânsızdır. Geleneksel yöntemde öğretmenden çekinerek soru

sormayan, sorulara cevap vermek için parmak kaldırmayan öğrencilere sıkça rastlanmaktadır. Öz güven sorunu yaşayan bu öğrencilerin güven kazanabilmeleri için kendilerini çekinmeden ifade edebilecekleri ortamlara ihtiyaçları vardır. İş birlikli çalışma ortamlarında öğrenciler, öğretmene sormadıklarını birbirlerine çekinmeden sormakta, kendilerine arkadaşları tarafından yöneltilen sorulara bir baskı ve stres altında kalmadan cevap verebilmekte ve konu anlatımında bulunabilmektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar, grup etkinlikleri ile öğrencilerin zamanla öz güven kazandıkları ve öğrenme etkinliğine aktif olarak katılmaya başladıklarını söylemektedir.

2- Yeterli öğrenme sorumluluğu taşımayan öğrenciler, daha fazla öğrenmek isteyenleri engelleyebilirler.

Öğretmen olarak biliyoruz ki öğretme sürecinde sürekli olarak daha fazla öğreniyoruz. Bazen bildiğimizi sandığımız bir konuyu birisine anlatırken, dinleyenlerden gelen bir soru, bilgimizdeki eksikliği fark etmemizde bize yardımcı olur. Bu anlamda grupta araştırarak, öğrenerek ve anlatarak daha fazla öğrendiğimizi ifade edebiliriz. Gruptaki bireyleri kendi sorumluluklarını almak ve öğrenme etkinliğine dâhil etmek için öğretmenin elindeki kartları(motive edici sözler, ödüller, cezalar vb.) kullanması gerekmektedir.

3- Daha yetenekli öğrenciler daha az beceri gösterebilirler.

Kişisel becerilerin en etkili geliştirildiği ortamlar yaparak, yaşayarak öğrenmelerin ve öğretmelerin gerçekleştiği ortamlardır. Gruplardaki her bir bireye eşit sorumluluklar verilmekle beraber, kendi sorumluluğunu en iyi şekilde yerine getirmeye çalışan bireylerin başarılı çalışmalar yapmalarının önünde bir engel olmadığı bilinmelidir. Becerilerin hem bireysel hem grupta değerlendirildiği bir ortamda yetenekli öğrencilerin az beceri göstermeleri çok zordur. Öğretmene düşen en büyük sorumluluk, öğrenme ortam ve etkinliklerini amaçlara uygun hazırlamak ve yönetmektir.

4- Üstün yeteneğe sahip öğrenciler grup üstünde baskı oluşturabilir.

Gruplardaki her birey çalışmak, araştırmak, öğrenmek ve öğretmekle sorumludur. Bu sorumlulukların yerine getirilmesi öğretmen tarafından yakından gözlemlenmelidir. Gruplardaki her birey eşit sorumluluğa sahiptir. Grup denetleyicileri gruplardaki gelişmeleri öğretmene bildirmekle de görevlidirler. Gruplarda yolunda

gitmeyen durumlar öğretmene bildirildiği için üstün yeteneğe sahip bireylerin grup üstünde baskı oluşturma ihtimali ortadan kalkar.

5- Grup başarısı bir anlamda bireysel çaresizliğe dayanmaktadır.

Öğretmenin bu durumu iyi tahlil edip gerekli hamleleri yapması gerekmektedir. Grupların ortak hedefler için ortak çalışmalar içinde bulunmaları sağlanmalıdır. Öğrencilere, grupla birlikte daha etkili ve iyi öğrenmelerin gerçekleştiği inandırılmalıdır. Başarı için yardımlaşmanın önemi ve gerekliliği uygulamalarla gösterilmelidir.

6- Sorumluluk paylaşıldığı için zamanın boşa geçme riski vardır.

Yapılacak çalışmanın en ince ayrıntısına kadar planlanması zaman kaybını en aza indirecektir. Ayrıca sorumluluklar paylaşıldığında; bireysel beceriler daha iyi geliyor ve grup olarak daha önemli başarılar elde ediliyorsa zaman israf edilmiş sayılmaz. Yine de öğretmenin zaman kaybını önlemek için çalışmalarını yakından takip etmesi gerekmektedir.

7- Grup öğrenmeye karşı gelebilir.

Bu durumda öğretmen doyurucu açıklamalarla öğrencileri motive etmelidir. Gerektiğinde grup çalışmasının kazandıracığı bilişsel, sosyal, duygusal vb. becerilerle ödüllerden dem vurulabilir. Buna rağmen grup istedik bir performans göstermiyorsa grup üyeleri değiştirilebilir veya gruplar yeniden oluşturulabilir.

8- Yıkıcı tartışmalar yaşanabilir.

Yıkıcı tartışmaların meydana gelmemesi için heterojen gruplar oluşturulurken öğretmenin dikkatli davranması gerekir. Çalışma sırasında böyle bir durumla karşılaşıldığında, öğretmenin anında ve yerinde müdahalesi olumsuz tartışmaları önleyecektir (Taşpınar, 2005). Grup üyelerinin birbirlerini iyi tanıması bu tür tartışmaları önlemede katkı sağlayacaktır. Bunun için, grup üyelerine birlikte hazırlayacakları bir proje ödevinin verilmesi, öğrencilerin birbirleriyle daha fazla zaman geçirmelerini sağlayarak kaynaşmalarına ortam hazırlayacaktır.

Ayrıca, öğretim planı çok iyi yapılmazsa iş birlikli öğrenme amacından çıkarak küme çalışmasına dönüşebilir. Bu öğretim metodunu uygulayacak araştırmacı ve

öğretmenlerin metot hakkında geniş bilgi ve tecrübeye sahip olması gerekmektedir. Aksi durumda çalışmanın geleneksel grup çalışmasından farkı olmayacaktır.

2.2.7. İş Birlikli Öğrenme Yönteminde Kullanılan Teknikler

İş birlikli öğrenme yöntemi 1960'lı yıllardan beri dünyanın pek çok gelişmiş ülkesinde kullanılmaktadır. Fen bilimleri ve sosyal bilimlerde yoğun olarak kullanılan bu yöntem, belirlenen hedefler çerçevesinde kullanılan, pek çok tekniği barındırmaktadır. İş birlikli öğrenme ilkelerini uygulamaya koymak amacıyla farklı özellikler taşıyan ve uygulanan bu teknikler çeşitlilik göstermektedir.

Bu teknikler, öğrencinin sayısına, ortamın düzenlemesine, sınıfın sosyal ve fiziki yapısına, etkinliklerde çalışılacak ders ve konuya ve iş birlikli çalışmaların yapılandırılmasına göre farklı kullanım özellikleri taşımaktadır (Hedeen, 2003; Kagan, 1989; Sucuoğlu, 2003).

Başlıcaları; Birlikte Öğrenme, Akademik Çelişki, Öğrenci Takımları (Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği, Takım Oyun Turnuva, Takım Destekli Bireyselleştirme), Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK), Grup Araştırması, İş Birliği-İş Birliği, Birleştirme (Jigsaw I), Buluş/Descubrimiento, Birleştirme II, III, IV, Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim'dir.

Aşağıda Türkçe eğitiminde kullanılabilecek tekniklere ve bu tekniklerdeki işlem basamaklarına yer verilmiştir:

2.2.7.1. Birlikte öğrenme tekniği

Bu çalışmada uygulanan birlikte öğrenme tekniğiyle ilgili, çalışmanın "tanımlar ve açıklamalar" bölümünde yeterli bilgi verildiği için burada ayrıca ele alınmamıştır.

2.2.7.2. Akademik çelişki

Johnson ve Johnson (1987)'a göre akademik çelişki tekniği en güçlü tekniklerden olmasına karşın insanların çatışmadan çekinmesi ve öğretmenlerin bu tekniği yeterince bilmemesinden dolayı en az kullanılanıdır. Bu teknikteki işlem basamakları şunlardır:

1. Grupların Oluşturulması: Öğrenciler önce dört kişilik gruplara ayrılır. Sonra bu gruplar da her biri çelişen düşüncelerden birini savunmak üzere iki alt gruba ayrılır.
2. Çelişkinin Sunulması: Önceden saptanan çelişki gruplara sunulur. Çelişkiler tartışmaya açık, yanıtı belirsiz, iki görüşün de savunulacak tarafları olan konularda oluşturulur.
3. Önerilerin Hazırlanması: Bu aşamada öğrenciler ikili gruplarda çalışarak bilgilerini örgütleyip sonuçlara çıkarırlar. Dokümanlardan yararlanılarak savunacakları görüş hakkında veri toplarlar savunma için hazırlanırlar.
4. Görüşlerin Sunulması: Öğrenciler, görüşlerinin doğruluğu ile ilgili elde ettikleri verilerden hareketle savundukları görüşü niçin savunduklarını kaynaklara dayandırarak açıklarlar.
5. Savunma: Burada taraflar ileri sürdükleri görüşü savunurlar.
6. Karşıt Görüşü Anlama: Bu aşamada taraflar karşıt görüşün ne olduğunu açıklamaya çalışırlar.
7. Bir Karara Varma: Son olarak iki tarafın da anlaşabileceği bir karar verilir. Bunun için taraflar kendi görüşlerini savunmaktan vazgeçip en iyi kanıtları özetleyip sentezleyerek bir anlaşmaya vararak grup raporu hazırlarlar. Bundan sonra grup üyeleri girecekleri sınav için hazırlık yaparlar (Açıkgöz, 2006; Johnson ve Johnson, 1987).

2.2.7.3. Öğrenci takımları

Öğrenci takımları teknikleri The Johns Hopkins Üniversitesi'nde geliştirilmiş ve teknikler üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu tekniklerin; takım ödülü, bireysel değerlendirilebilirlik, başarı için eşit fırsat olmak üzere üç önemli özelliği vardır.

2.2.7.3.1. Öğrenci takımları-başarı bölümleri (ÖTBB) tekniği

Bu tekniğin en önemli özelliği takımdır. Çalışmanın her aşamasında takımın başarısı için, takımların da üyelerinin başarısı için gereken desteği yapması gerekir. En önemli özelliği, öğretimsel hedeflere bütün takım üyelerinin ulaşmasını ve takımın

başarılı olmasını sağlamaktır. Bir başka deyişle, öğrencilerden beklenen takım hâlinde bir şey yapmak değil, takım hâlinde öğrenmektir.

Bu teknik Slavin (1980, 1986, 1990) tarafından geliştirilmiştir. Teknikte beş aşama vardır:

1. Sunum: Amaçlanan konu ile ilgili öğrenme malzemesi öğretmen tarafından sınıfa sunulur
2. Grupların Oluşturulması: Öğretmenin sunumundan sonra sınıf öğretmen tarafından heterojen özelliklere sahip dörder kişilik gruplara ayrılır. Öğrenciler kendilerine sunulan malzemelerden hareketle çalışmalarına başlarlar.
3. Sınavlar: Öğrenciler her çalışma oturumundan sonra bireysel olarak sınava girerler.
4. Bireysel İlerleme Puanları: Öğrencinin puan alabilmesi bir önceki çalışma oturumu sonunda yapılan sınavda aldığı puandan yüksek puan alması şarttır. Başarının sürekli artması, öğrenciye puan kazandırır. Öğrenci, bir önceki puanından düşük, veya bir önceki puanıyla aynı puan alması halinde kendisine yeni puan verilmez bu nedenle de grubuna katkı yapamaz.
5. Takım Ödülü: Takımlar önceden saptanmış başarı ölçütlerine ulaştıkça ödüllendirilirler.

2.2.7.3.2. Takım oyun turnuva tekniği (TOT)

Bu teknik De Vries ve Slavin (1976, 1978) tarafından geliştirilmiştir. Bu tekniğin birçok etkinliği OTBB ile aynıdır. Sunum ve Takımlar ÖTBB'de olduğu gibi oluşturulur. Takım-Oyun Turnuvaları (TOT); öğrenci başarı gruplarının kendi içinde konuya hazırlanıp temsilcilerinin de diğer grupların temsilcileri ile turnuvada yarışmasına ve mücadeleye dayalı bir tekniktir. İşlem basamakları şöyledir:

1. Öğretmen Anlatımı: Uygulamanın başlangıcında konuyla ilgili olarak öğretmen tarafından teorik bir giriş yapılır.
2. Takımların Oluşturulması: Sınıftaki öğrenciler, cinsiyet, yaş, başarı vb. özellikler dikkate alınarak 4-5 kişilik heterojen gruplara ayrılır.
3. Çalışma Yapraklarının Çözülmesi: Daha önce hazırlanmış konu ile ilgili çalışma yaprakları ve diğer malzemeler gruplara dağıtılır. 1'den 30'a kadar numaralı olarak

hazırlanmış soru kartları öğrencilere dağıtılır. Gruplar, bu malzemeler üzerinde çalışır ve tartışır. Sorulara yönelik yanıtları karşılaştırırlar.

4. Turnuvaların Düzenlenmesi: Oyunlardan oluşan turnuvalar, haftanın sonunda konu sunumundan ve grup alıştırmalarından sonra yapılır. Birinci turnuva için takımlarının en iyisi olan üç öğrenci, 1. turnuva masasına; başarı düzeyi onlardan sonra gelen üç öğrenci 2. turnuva masasına; daha sonrakiler 3, 4. turnuva masalarına alınır. Amaç, her masadaki başarı düzeyine yakın olan takım temsilcilerini birbiriyle yarıştırmak ve her öğrencinin gücü oranında takımlarına katkıda bulunmasını sağlamaktır. Birinci haftadan sonra öğrenciler kendi başarı düzeylerine göre masa değiştirirler. Başarısı yükselenler üst masalara, düşenler de alt masalara geçerler. Başarısı değişmeyenler aynı masada kalırlar.
5. Oyunlar: Oyunlar çalışılan konularla ilgili soruları cevaplandırmalardan oluşur. Oyunlar takımların temsilcilerinden oluşan üçer kişilik gruplarla oynanır. Öğrencilerden biri bir kart çeker ve karttaki numarayı karşılayan soruyu cevaplamaya çalışır.
6. Turnuva Malzemeleri: Turnuva masalarına oyun yaprağı, yanıt yaprağı, puanlama formu, oyun yaprağındaki soruların numaralarını taşıyan bir deste kart konur.
7. Turnuva Puanlarının Hesaplanması: Turnuva sonunda takımların elinde bulunan soru kartlarının sayısına göre puanlandırma yapılır.
8. Ödül, ÖTBB'deki gibidir (Açıkgöz, 2006; Slavin, 1976, 1994; Şahin, 2011c).

2.2.7.4. Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon (BİOK)

İlköğretimin üst sınıflarında okuma- yazma öğretimi için düzenlenmiş bir tekniktir. İş birlikli okuma ve kompozisyon tekniği, geleneksel olarak kullanılan yetenek temelli okuma grupları yaklaşımını desteklemek üzere geliştirilmiştir.

Bu teknikte öğretmenler geleneksel okuma programlarında olduğu gibi okuyucular ve okuma grupları kullanırlar. Öğrenciler farklı okuma gruplarındaki bireylerden çiftli gruplar halinde oluşturulmuş takımlarda görevlendirilirler. Öğretmen bir okuma grubuyla çalışırken, diğer gruplardaki öğrenciler ikili takımlar halinde çalışırlar. Bu çalışmalarda öğrenciler birbirleriyle yüksek sesle okuma, okuma

parçalarının nasıl sona ereceğini yordama, öyküleri, metinleri özetleme; sözcük, heceleme, şifre çözme gibi etkinliklerde bulunurlar. Ana fikir anlaşılınca ve diğer beceriler tam edinilinceye kadar öğrenciler kendi takımlarında çalışmaya devam ederler. Dil becerileri kazanma süreci boyunca, öğrenciler çeşitli taslak yazılar yazar, birbirlerinin çalışmalarını gözden geçirir, düzeltir ve basılı takım kitabı hazırlarlar.

Bu teknikteki bütün etkinliklerde, öğrenciler önce öğretmen öğretimini izler, takım uygulaması ve takım değerlendirmesi yapar ardından küçük sınavlar (Quiz) alırlar. Öğrenciler, takım arkadaşlarının tam hazır olduklarını belirtmedikleri sürece küçük sınavlardan alamazlar.

Takımlar, okuma ve yazma ödevlerinin tümünde, üyelerin gösterdiği performans ortalamasına göre ödüllendirilirler. Böylece, iş birlikli öğrenmenin temel özellikleri olan başarı için eşit fırsat, öğrenme için grup desteği ve en son ortaya konan performansta, bireysel sorumluluk gerçekleştirilmiş olur.

Takım ödülleri, takım üyelerinin okuma ve yazma etkinlikleriyle ilgili ortalama yeterliklerine dayalı olarak verilen sertifikalardır (Ün Açıkgöz, 2011).

2.2.7.5. Grup araştırması tekniği

Grup Araştırması yöntemi John Dewey tarafından geliştirilmiştir. Dewey'e göre, sınıftaki iş birliği, demokratik bir yaşam için ön koşuldur. Bu teknikte amaç gruplardaki bireylerin birikimlerini harekete geçirmek yoluyla öğrenme ortamına aktif katılımını ve etkileşimini sağlamaktır.

Bu teknikle öğretimde altı aşama vardır:

1. Grup araştırması tekniğiyle öğretimde amaç konu belirlenir. Öğrencilerin de önerileri dikkate alınarak konu alt başlıklara bölünür. Deney grubundaki öğrenciler 2-6 kişilik gruplara ayrılır.
2. Bu aşamada, grup üyeleri birlikte çalışarak kendi alt konularını nasıl araştıracaklarını planlarlar. Konunun hangi başlıklarını hangi kaynaklardan yararlanarak hazırlayacaklarına ve nasıl bir işbölümü yapacaklarına karar verirler.
3. Her öğrenci kendi payına düşen konular ile ilgili bilgiyi toplar, çözümler ve değerlendirir. Sonra bütün üyeler bir araya gelip edindikleri bilgileri paylaşarak

grubun araştırma problemini çözmeye çalışırlar. Bu aşama en uzun süren aşama olabilir.

4. Çalışmanın bu basamağında her gruptan konusunda uzmanlaşan öğrencilerden uzman gruplar oluşturulur. Bu gruplardaki bireyler veri toplamadan ve bilgilerin açıklığa kavuşturulmasından sonra ulaşılan sonuçları rapor haline getirirler.
5. Her gruptan elde edilen araştırma raporları sınıfta sunulur. Sunum sırasında görsel, işitsel araçların, diğer yaratıcı yolların kullanılması ve sınıftaki öğrencilerin katılımının sağlanması teşvik edilir.
6. Bu aşamada; rapor, sunum ve öğrencilerin değerlendirmesi yapılır. Öğrenciler diğer grupların sunumlarıyla ilgili dönüt vererek değerlendirme sürecine katılır. Sınav yapılacaksa sınavlar genellikle bir iki hafta önceden duyurularak öğrencilere, hazırlanmak için zaman bırakılır. Sınavlarda grupların kendi raporlarına dayalı olarak hazırladıkları sorulardan yararlanır. Öğrenciler de sınava çalışırken bu soruları temel alırlar, hazırlanma aşamasında yanıtlarını diğer gruplarla tartışıp geliştirirler (Şahin, Maden, Kardeş ve Şahin, 2011; Ün Açıkgoz, 2011; Taşpınar; 2005).

2.2.7.6. İşbirliği-işbirliği tekniği

Bu teknik Kagan (1989) tarafından geliştirilmiştir. İşbirliği-işbirliği tekniği, öğrencilerin önce kendilerini ve dünyayı anlamalarını sonra da bunu diğerleriyle paylaşmak üzere iş birliği yapmalarını sağlamayı amaçlar. İşbirliği-İş birliği tekniğinin temelinde öğrencilerin doğal merak, zekâ ve yeteneklerini ortaya çıkarıcı bir ortam hazırlama bulunur. Kolay bir kullanıma sahip olan bu teknik, öğretmen tarafından farklı şekillerde uygulanmaya elverişlidir. Şu öğelerden oluşur:

1. Sınıf tartışması: Sınıf tartışmasında amac, işlenen konuyla ilgili öğrencilerin öğrenmek istediklerini ortaya koymalarını sağlamaktır.
2. Takımların oluşturulması: Öğrenciler belirlenmiş amaçlara göre takımlara ayrılır. Öğretmen değişik yetenek düzeyindeki ve özellikteki öğrencilerin birbirlerine bir şeyler öğretmelerini amaçlıyorsa takımları heterojen bir yapıda oluşturmalıdır; ancak amaç sadece öğrencilerin ilgilerinin geliştirilmesi ise, öğrencilerin kendi gruplarını oluşturmalarına izin verilebilir.

3. Takım konusunun seçimi: Takımlar ilgi duydukları konuyu tartışarak seçerler. Gerekliğinde konu seçiminde öğretmen yönlendirici olmalıdır.
4. Bireysel konuların seçimi: Seçilen konu takımdaki bireylere paylaştırılmak üzere alt başlıklara bölünür.
5. Kısa konuların hazırlanması: Bu aşamada öğrenciler, kendilerine düşen konu için öğretmenin yönlendirmelerini dikkate alarak bilgi ve malzeme toplarlar.
6. Kısa konuların sunumu: Bu aşama oldukça önemlidir. Öğrenciler elde ettikleri bilgileri sunarlar. Sunum esnasında dinleme, not alma, soru sorma ve eleştiri getirebilme becerilerinin geliştirilmesine dikkat edilir. Bu etkinliklerin ışığında takımlar konularını bir daha gözden geçirirler.
7. Takımların sunum için hazırlanması: Takımlardan sunacakları konuyu açıklığa kavuşturmaları istenir ve onlara belli bir süre verilir. Düz anlatım dışında, tartışma, gösterim vb. etkinliklerin ve değişik araçların kullanılması ile bütün sınıfın katılımı teşvik edilir.
8. Takım sunumları: Takımlar sunumlarını sınıfa yaparlar. Sunum sonunda gelebilecek sorular için belli bir süre verilir.
9. Değerlendirme: Sunumların bireysel katkılarının öğrenciler ve öğretmen tarafından değerlendirilmesi yapılır (Kagan, 1989; Ün Açıköz, 2011).

2.2.7.7. Birleştirme (Jigsaw) I

Bu teknik Eliot Aronson (1978) ve meslektaşları tarafından geliştirilmiştir. Temelleri “grup dinamiği” ve “sosyal etkileşime” dayanır. “Saf” iş birlikli öğrenme tekniklerinden biridir. Jigsaw tekniği, her öğrenciye konunun bir kısmını gruba anlatma sorumluluğunu vererek iş birlikli öğrenmeyi destekler. Bu teknikte öğrenciler iki farklı grubun “asıl grup” ve “Jigsaw grubu” üyeleridirler (Aronson ve diğerleri, 1987).

Uygulamasında şu işlemler vardır:

1. Grupların oluşturulması: Grupların büyüklüğü 3 il 7 kişi arasında değişebilir. Bu teknikte de heterojen gruplar tercih edilmelidir.

2. Malzemenin bölünmesi: Konu gruptaki öğrenci sayısı kadar küçük parçalara bölünür ve her öğrenciye bir parça verilir. Gruplardaki her öğrenci, kendisine ait konuya çalışmaktan ve onu grubundaki arkadaşına öğretmekten sorumludur.
3. Uzman gruplar: Öğrenciler ilk gruplarından ayrılarak aynı konuyu hazırlamakla görevli diğer öğrencilerle yeni gruplar oluştururlar. Uzman olarak adlandırılan bu yeni gruplar, konuyu açıklığa kavuşturmaya çalışarak konularını ilk takım arkadaşlarına nasıl öğreteceklerini planlarlar ve ilk gruplarına dönerler.
4. Uzman grupların ilk gruplara dönüşü: Asıl gruplarına dönen takım üyelerine, konularını arkadaşlarına öğretmeleri için belli bir süre verilir. Süre sonunda bütün takım üyeleri ve gruplar sınava alınır. Öğrencileri değerlendirme sürecinde iş birlikli öğrenme yönteminde kullanılan bireysel ve grup değerlendirmeleri yapılarak çalışma tamamlanır.

Bu teknikte her öğrenci hem öğrenen hem öğreten konumdadır. Takımlardaki olumlu bağımlılık en üst seviyededir; çünkü her öğrenci konuyu öğrenebilmek için birbirine ihtiyaç duyar. Bu çalışmada her öğrencinin katkısı değerlidir. Birbirinden öğrenmek zorunda olmak öğrencilerin; öne geçmek, herkesten üstün olmak için uğraşma eğilimlerini azaltmaktadır(Ün Açıkgöz, 2011).

2.2.7.8. Birleştirme (Jigsaw) II

Birleştirme I'i daha kullanışlı hale getirmek amacıyla Slavin (1986, 1987) tarafından bazı değişiklikler yapılarak geliştirilen bir tekniktir. Bu teknik; işlenecek konunun anlatıldığı, yazılı malzemenin bulunduğu her durumda uygulanabilir.

Bu teknikte malzeme; bir metin, bir öykü, ya da betimsel bir parça olabilir. Öğrencilerin takım halinde çalıştıkları bu teknikte, her bireye konunun bir bölümü ya da ünite verilir. Okuma bitince farklı takımlardan aynı konuya hazırlanmış bireyler bir araya gelerek o konuyu tartışırlar. Daha sonra asıl takımlarına dönen grup üyeleri, konularını birbirlerine öğretirler. Çalışma sonunda öğrenciler çalışmayla ilgili bireysel olarak sınava alınırlar. Sınavda elde edilen puanlardan takım puanı elde edilir. Yüksek puan alan takımlar sınıfta ödüllendirilir (Ün Açıkgöz, 2011, s. 212-214).

Eliot Aronson ve Slavin'in Jigsaw üzerine yaptıkları çalışmalardan sonra Stahl, Holliday, Hedeem ve Doymuş da Jigsaw'ı farklı alan ve konularda kullandıkları yeni

Jigsaw teknikleri geliştirmişlerdir. Jigsaw tekniği ile ilgili yapılan bu çalışmalar sonucunda Jigsaw I’de bazı değişiklikler yoluna gidilmiş ve birçok alt jigsaw tekniği öğretim alanına kazandırılmıştır. Günümüzde öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri altı çeşit Jigsaw stratejisi bulunmaktadır. Bunlar: Jigsaw I ve II, Stahl (1994) tarafından geliştirilmiş olan Jigsaw III, Holliday (2000) tarafından Jigsaw IV, Hedeem (2003) tarafından geliştirilen Ters (Reverse) Jigsaw, Doymuş (2007) tarafından geliştirilen Konu (Subject) Jigsawı’dır.

Jigsaw teknikleri ile özellikler, benzer ve farklar Şahin (2011)’in Holiday (2002)’den güncelleyerek verdiği tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. 3.

Jigsaw Tekniklerinin Uygulama Aşamalarının Karşılaştırılması

	JIGSAW I	JIGSAW II	JIGSAW III	JIGSAW IV	TERS JIGSAW
1	Asıl gruplar oluşturulur ve ön çalışmalar yapılır.	Jigsaw I ile aynı	Jigsaw I ile aynı	Jigsaw I ile aynı	Jigsaw I ile aynı
2	Uzman gruplara Çalışma üniteleri verilir.	Jigsaw I ile aynı	Jigsaw I ile aynı	Jigsaw I ile aynı	Jigsaw I ile aynı
3	Asıl gruplardan ayrılıp uzman grupları oluştururlar.	Jigsaw I ile aynı	Jigsaw I ile aynı	Jigsaw I ile aynı	Jigsaw I ile aynı
4	Uzman gruplar asıl gruplarına dönmeden önce uzmanlık ünitelerini araştırırlar.	Jigsaw I ile aynı	Jigsaw I ile aynı	Jigsaw I ile aynı	Jigsaw I ile aynı
5	Uzman gruplardaki öğrenciler öğrenmelerini paylaşmak için asıl gruplarına geri dönerler.	Uzman gruplar, asıl gruplarına uzmanlık testi yapıldıktan sonra dönerler.	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı	Uzman gruplar asıl gruplarına konu ile ilgili tartışmalar yaptıktan sonra dönerler.

Tablo 2.3. (Devamı)

6	-	-	Bütün grupların süreçlerini yeniden incelemek için formlar kullanılır.	Öğrenciler uzman gruptan asıl gruplarına döndükten sonra öğrenmelerinin doğruluğunu kontrol etmek için ikinci bir quiz yapılır , grupların çalışma süreçlerini incelemek için formlar kullanılır.	Sınıfın tamamı yeniden gruplandırılır. Gruplama işlemi her bir başlık grubundan gelen tüm üyelerin oluşturduğu en geniş katılımı sonuçlanır.
7	Rapor yazılır ve tüm sınıfa Sözlü Sunum (tercihen) yapılır.	Jigsaw I ile aynı	Jigsaw I ile aynı	Quiz ve formlar doğrultusunda tespit edilen öğrenilemeyen konular tekrar öğretilmeye çalışılır. Çalışma tamamlandığında rapor yazılır ve sözlü sunum (tercihen) yapılır.	Rapor yazılır ve tüm sınıfa Sözlü Sunum (zorunlu) yapılır.
8	Değerlendirme ve puanlama yapılır.	Jigsaw I ile aynı	Jigsaw I ile aynı	Jigsaw I ile aynı	Jigsaw I ile aynı

2.2.7.9. Konu (Subject) jigsawı

Konu Jigsawı Doymuş (2007) tarafından geliştirilmiştir. Jigsawın son örneklerinden birisidir. Konu Jigsawında dikkat çeken husus gruplar arası geçişlerin sürekli olması ve bireysel değerlendirmelerdir. Bu tekniğin ilk adımında heterojen gruplar oluşturulur ve grup bireyelerine çalışılacak konunun farklı alt başlıkları verilir. Birlikte çalışarak edinilen bilgiler gruplarda tartışılır. Sonrasında her gruptan birkaç kişi alınarak uzman gruplar oluşturulur. Uzman grup çalışmasından sonra asıl gruplara dönülür ve konu anlatımları tekrar yapılır. Sonraki adımda farklı öğrencilerden yeni uzman gruplar oluşturulur. Bütün konular iyice anlaşılana kadar gruplar arasındaki bu göç ve çalışmalar devam eder. Öğretmen tarafından bireysel değerlendirme yapılarak çalışma sonlandırılır (Doymuş, 2007; Şimşek, 2007).

2.2.7.10. Birlikte sorulm birlikte öğrenelim (BSBÖ)

İlk uygulandığı biçimiyle telefon-telgraf oyunundan esinlenen bu teknik Açıköz (1990) tarafından geliştirilmiştir. Bu teknik (BSBÖ), öncelikle iş birlikli öğrenmeyi uygulamak için geliştirilmiştir. İş birlikli öğrenme ilkeleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Açıköz'ün 1990-1991 yıllarında ABD'de iş birlikli öğrenme merkezinde yaptığı çalışmalardan sonra, bu tekniğe grup sürecinin değerlendirilmesinin eklenmesi gerekli görülmüştür.

Bu tekniği uygulayabilmek için gereken malzemeler şunlardır: Okuma parçası, soru yanıt kartları, temalar yaprağı, grup sunumunu değerlendirme formu ve 15 dakikayı geçmeyecek şekilde hazırlanan çoktan seçmeli ya da kısa cevaplı sorular. Uygulama basamak ve etkinlikleri şöyledir:

1. Grupların oluşturulması: 3-4 kişiden heterojen gruplar oluşturulur ve bu gruplara öğrenciler tarafından adlar verilir.
2. Okuma: Her öğrenci parçayı münferit olarak sessizce okur, bu esnada temalar yaprağı tahtaya asılır veya yansıtılır.
3. Öğrenci sorularının hazırlanması: Öğrenciler okudukları parçalarla ilgili sorular hazırlar. Soruların yazıldığı kartlar ders sonunda öğretmene verilir. Öğretmen bireysel değerlendirme yaparak soruların düzeyine, doğruluğuna bakarak her öğrenciye puan verir.
4. Grup sorusunun hazırlanması: Öğrenciler bireysel olarak hazırladıkları soruları gruplarında sunarlar ve grup üyelerinin en çok beğendikleri soru grup sorusu olarak seçilir.
5. Grup sorularının gönderilmesi: Grupça seçilen grup sorusu soru kartına yazılarak diğer gruplara gönderilir.
6. Grup sorusunun yanıtlanması: Grup üyeleri gelen soruyu okur ve grupça cevaplamaya çalışır. Gruplar cevaplarını gelen soru kartının arkasına yazarlar.
7. Cevapların sınıfa sunulması: Gruplar seçtikleri sözcüler aracılığıyla kendilerine gelen soru ile ilgili görüş ve cevaplarını sınıfa sunarlar.

8. Grup sunumunun değerlendirilmesi: Sunum sırasında grubun ve sözcünün edimi öğretmen tarafından verilen gözlem formları aracılığıyla değerlendirilir.
9. Grup sürecinin değerlendirilmesi: Öğrencilerin çalışma boyunca sergiledikleri performans olumlu-olumsuz yanlarıyla değerlendirilir.
10. Bütün sınıf tartışması: Grup sunumlarının tamamlanmasıyla birlikte öğretmen çalışmayı özetler ve genel bir sınıf tartışmasıyla çalışmada tam olarak anlaşılmayan noktalar öğrenilmeye çalışılır.
11. Sınav: son olarak öğrenciler sınava alınır. Sınavdan alınan puanlarla sunumdan alınan puanlar toplanarak grup puanı elde edilir. Önceden saptanmış olan ölçütlerle gruplara; “çok başarılı”, “başarılı”, “ az başarılı” grup ödülleri verilir. Bu teknikte grupların birbirleriyle yarışması söz konusu değildir. Bütün gruplar “çok başarılı” ya da “az başarılı” olarak da değerlendirilebilir (Ün Açıkgöz, 2011, s. 214).

2.2.8. Türkçe Eğitiminde İş Birlikli Öğrenme Yöntemi

İnsanoğlu, bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve kendini gerçekleştirebilmek için toplum içinde yaşamak zorundadır. Toplum içinde yaşamının gereği olarak kendi gereksinimlerini karşılamak, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak ve bilgi alış-verişinde bulunmak gibi temel nedenlerle, toplumu oluşturan fertler, birbirleriyle iletişim kurmak durumundadır.

İletişim kurmanın farklı yolları olsa da en temel ve doğal iletişim yolu konuşmak ve yazmaktır. Kişinin sosyal hayatta başarılı olabilmesi, büyük ölçüde konuşma ve yazı dilindeki yeterliliğine bağlıdır. Bu anlamda, toplumsallaşmanın belirleyicisi, kuşaklar arası bilgi birikiminin ve kültürün taşıyıcısı, düşüncenin yaratıcısı, toplumsal paylaşmanın ve uzlaşmanın sağlayıcısı olan dilin toplumu oluşturan bireylere etkili yöntem ve tekniklerle öğretimi, tüm eğitim sistemlerinin en belirgin ve vazgeçilmez amaçlarındandır (Anılan, 2005, s. 1).

Büyük bir hızla değişen ve gelişen sosyal koşullardan dolayı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin de yenilenmesi ve ihtiyaçlara cevap verecek hale getirilmesi gerekmektedir. Bu gereksinimin karşılanmasına yönelik atılması gereken ilk adımların ana dili eğitimi vermek üzere öğretmen yetiştiren lisans öğretim programlarında olması gerekmektedir. Nitekim öğretmenlerin dil öğretim sürecinde

çağdaş yöntem ve teknikleri etkin ve verimli şekilde kullanabilmeleri, hizmet öncesi dönemde etkili ve kapsamlı bir ana dili eğitimi sürecinden geçmiş olmalarına bağlıdır. Dil eğitiminde başarı sağlamak için öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşim ve iletişiminin rolü düşünüldüğünde, bu becerileri kazandırmaya yönelik çağdaş yöntem ve tekniklerin kullanılmasının önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma, onların düşünme güçlerini geliştirme, biçimlendirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları gerçekleştirmek üzere ana dili eğitiminde sıkça başvurulan yöntemlerin başında “Anlatma, Drama, Gösterme, Soru-cevap, Tartışma, Gösterip yaptırma, Problem çözme” gelmektedir (Özer, 2002; Taşkaya, 2002). Dil eğitiminde öğrencileri aktif kılmak için gerekli görüldüğünde burada ifade edilen yöntemlerin birkaçının birlikte kullanıldığı da bilinmektedir.

Dil eğitiminde kullanılan geleneksel öğretmen merkezli yöntemlerin (düz anlatım) tek yönlü olduğu, öğrencilerden ziyade öğretmenleri aktif kıldığı, öğrenme ve öğretme etkinliklerin merkezinde öğretmenin yer almasına zemin hazırladığı bilinmektedir. Sadece bu yöntem ve tekniklerle yapılacak ana dili eğitimiyle, öğrencilerin temel dil becerilerinin (konuşma, okuma, yazma vb.) yeterince geliştirilemeyeceği açıktır.

Öğrencilerin temel dil becerilerini geliştiren, yaparak yaşayarak öğrenmeyi önemseyen, öğrencilerin araştıran, sorgulayan, eleştiren, problemlere çözüm yolları üreten bir kimliğe bürünebilmeleri için öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılması bir zorunluluktur (Maden, 2010b).

Bilindiği üzere bu çerçevede, İlköğretim Türkçe Öğretim Programı (2005)’nda kullanılan yöntem ve tekniklerde köklü değişikliklere gidilmiş ve “Yapılandırmacı Yaklaşım” kapsamında, her dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) alanı için öğrenciyi merkeze alan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

Uygulamaya konulan yeni yöntem ve tekniklerle; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde öğrencilerin birbirleriyle ve çevreleriyle etkileşime girmelerine fırsat verecek, öğrendikleri arasında ilişki kurmalarını sağlayacak, yaparak yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olacak uygulamalara ortam hazırlamak amaçlanmaktadır.

Burada ifade etmeye çalıştığımız özellikleri doğasında barındıran, fakat yeni Türkçe öğretim programında kullanılan yöntem ve teknikler arasında kendisine pek yer verilmeyen yöntemlerden biri “İş Birlikli Öğrenme Yöntemi”dir. İş birlikli öğrenme, dil öğretiminde, uygulamalı ve iş birliği içinde farklı bakış açıları ile öğrenmeyi sağlayacağından kullanılması gereken öğretim yollarından biridir. Öğrencilerin sosyalleşmelerine önemli katkı sağlamak, iş birliği içinde çalışma alışkanlığını kazandırmak, iş birlikli öğrenme yönteminin temel ilkelerindedir.

1960’lı yıllardan beri Dünya’nın pek çok gelişmiş ülkesinde kullanılan bu yöntem, alan araştırmacıları tarafından ülkemizde de ana dili eğitimiyle ilgili araştırmalarda (temel dil becerilerinin kazandırılmasında) kullanılmaya başlanmıştır. Bu anlamda iş birlikli öğrenme yönteminin diğer öğrenme yöntemleri içerisinde son yıllarda yükselen bir grafik çizdiği görülmektedir (Şahin, 2011, s. 63).

Bu yöntemin yükselen bir grafik çizmesindeki önemli etkenler arasında; uygulamada pratiklik sağlaması, ekonomik olması, kalabalık sınıflarda da uygulanabilir olması, eğlendirerek öğretmesi, zevkli olması, her kademedeki öğrencilere uygulanabilmesi, birçok ders ve konuda uygulamaya elverişli olması, motivasyonu yüksek tutması...ifade edilebilir.

2.2.8.1. Türkçe eğitiminde kullanılan iş birlikli öğrenme teknikleri

İş birlikli öğrenme teknikleri kullanılarak Türkçe temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan araştırmaların son yıllarda bir ivme kazandığı görülmektedir. Ana dili eğitiminde iş birlikli öğrenme teknikleri kullanılarak yapılan araştırmaların hızla çoğalması umut ve mutluluk verici bir gelişmedir.

Ana dili eğitimiyle ilgili araştırmalarda kullanılan başlıca iş birlikli öğrenme teknikleri ve bu tekniklerden elde edilen sonuçlar tablolastırılarak şu şekilde verilebilir:

Tablo 2. 4.

İş Birlikli Öğrenme Yöntemi Kullanılarak Türkçe Temel Dil Becerileri Üzerine Yapılan Çalışmalar

Araştırmacı	Araştırma Türü	Yöntem	Teknik	Beceri Alanı	Sonuç
Akasakal(2002)	YL Tezi	İş Birlikli Öğrenme	İBÖ	Okuma (Okuduğunu Anlama)	+
Karabay(2005)	YL Tezi	İş Birlikli Öğrenme	İBÖ	Dinleme, Konuşma	+
Çörek (2006)	YL Tezi	İş Birlikli Öğrenme	İBÖ	Tutum, Akademik Başarı	+
Albayrak(2006)	YL Tezi	İş Birlikli Öğrenme	İBÖ	Akademik Başarı, Sosyal Beceriler	+
Aktaş(2006)	YL Tezi	İş Birlikli Öğrenme	İBÖ	Akademik Başarı, Sosyal Beceriler	+
Kayıran Kuşdemir(2007)	YL Tezi	İş Birlikli Öğrenme	Ç. Zeka Kuramı Destekli İBÖ	Tutum, Okuduğunu Anlama, akademik Başarı, Sosyal Beceriler	+
Görgülü(2009)	YL Tezi	İş Birlikli Öğrenme	İBÖ	İletişim Becerileri	+
Karakoyun (2010)	YL Tezi	İş Birlikli Öğrenme	Jigsaw I	Noktalama İşaretleri	+
Yaman (1999)	YL Tezi	İş Birlikli Öğrenme	BİOK	Dinlediğini Anlama, Tutum	+
Kılıç(2004)	DR Tezi	İş Birlikli Öğrenme	İBÖ	Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı, Tutum	+
Susar Kırmızı(2006)	DR Tezi	İş Birlikli Öğrenme	Ç. Zeka Kuramı Destekli İBÖ	Erişi, Tutum, Strateji Kullanımı, Çoklu Zeka Alanları	+

Tablo 2.4. (Devamı)

Cora İnce (2007)	DR Tezi	İş Birlikli Öğrenme	BİOK	Okuduğunu Anlama Becerisi	+
Uysal(2009)	DR Tezi	İş Birlikli Öğrenme	İBÖ	Erişi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Becerisi	+
Kırbaş(2010)	DR Tezi	İş Birlikli Öğrenme	Birlikte Öğrenme	Dinleme Becerisi	+
Çalha (2012)	DR Tezi	İş Birlikli Öğrenme	İBÖ	Türkçe Öğretimi	
Yıldırım (2010)	DR Tezi	İş Birlikli Öğrenme	İBÖ	Okuma Becerisi	+
Avcıoğlu(2003)	Makale	İş Birlikli Öğrenme	İBÖ	Dinleme, Konuşma, Kişilerarası İletişim	+
Güngör(2005)	Makale	İş Birlikli Öğrenme	Birlikte Öğrenme	Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı, Tutum	+
Güngör ve Açıkgöz(2006)	Makale	İş Birlikli Öğrenme	Birlikte Öğrenme	Okuduğunu Anlama ve Okumaya Yönelik Tutum	+
Gümüş ve Buluç(2007)	Makale	İş Birlikli Öğrenme	İBÖ	Akademik Başarı ve Tutum	+
Kayıran Kuşdemir ve İflazoğlu(2007)	Makale	İş Birlikli Öğrenme	Çoklu Zeka Destekli İBÖ	Okuduğunu Anlama ve Tutum	+
Şimşek, Doymuş ve Karaçöp(2009)	Makale	İş Birlikli Öğrenme	Jigsaw I ve Birlikte Öğrenme	Demokratik Tutum Geliştirme	+
Şahin (2011)	Makale	İş Birlikli Öğrenme	Takım Oyun Turnuva	Türkçe öğretiminde etkili takım çalışması uygulamalarına yönelik öğrenci görüşleri	+
Gündüz vd(2009)	Makale	İş Birlikli Öğrenme	TOT ve Jigsaw I	Anlama, Anlatma ve Sosyal Beceriler	+

Tablo 2.4. (Devamı)

Şahin(2010)	Makale	İş Birlikli Öğrenme	Jigsaw II	Yazma Çalışmaları ve Yazmaya Yönelik Tutum	+
Maden(2010)	Makale	İş Birlikli Öğrenme	Jigsaw IV	Dil Öğretim Tekniklerinde Akademik Başarı ve Kalıcı Öğrenme	+
Şahin(2011)	Makale	İş Birlikli Öğrenme	Jigsaw III	Yazma Çalışmalarında Başarı, Kalıcı Öğrenme ve Tutum	+
Şahin, Maden, Kardaş ve Şahin (2011)	Makale	İş Birlikli Öğrenme	Grup Araştırması	Noktalama İşaretlerinin Öğrenimi	+
Maden(2011a)	Makale	İş Birlikli Öğrenme	Jigsaw I	Yazılı Anlatım ve Tutum	+
Maden (2011b)	Makale	İş Birlikli Öğrenme	TOT	Noktalama İşaretleri ve İmla	+

Tablo incelendiğinde, şimdiye kadar Türkçe eğitiminde kullanılan başlıca iş birlikli öğrenme tekniklerinin: BİOK (Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon), TOT (Takım Oyun Turnuva), Birlikte Öğrenme, Grup Araştırması, Jigsaw I, Jigsaw II, Jigsaw III, Jigsaw IV olduğu görülmektedir.

Tablodan hareketle, iş birlikli öğrenme teknikleri kullanılarak yapılan deneysel çalışmalarla geliştirilmesi amaçlanan beceriler şu şekilde sıralanabilir: Noktalama işaretleri ve imla; yazılı anlatımda başarı ve kalıcı öğrenme; yazılı anlatım çalışmalarına yönelik olumlu tutum; dil öğretim tekniklerinin etkili ve kalıcı öğrenimi; anlama, anlatma ve sosyal beceriler; iletişim becerileri; demokratik davranış geliştirme; okuduğunu anlama ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme, okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve tutum, dinleme, konuşma ve kişilerarası iletişim becerileri; dinleme becerisi; eleştirel ve yaratıcı düşünme; akademik başarı; sosyal beceriler...

Tabloda yer verilmeyen, betimsel tarama modeliyle yapılan araştırmalar ve sonuçları da şöyledir:

Özer (2002), 4 ve 5. sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin iş birlikli öğrenme yönteminin kullanımı hakkında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıklarını, bu yüzden iş birlikli öğrenme yöntemini kullanmaktan çekindiklerini tespit etmiştir. Diğer araştırmada, iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda yer alan davranış türleri üzerinde önemli derecede olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir (Yeşilyurt, 2009). Koç, Erdamar ve Demirel (2010)'in araştırmasında da iş birlikli öğrenmenin grup önünde rahat konuşma becerisi kazandırma, farklı bakış açılarını görme ve öğretmenlik becerisi kazandırmada etkili olduğu saptanmıştır.

İş birlikli öğrenme teknikleri kullanılarak Türkçe eğitimi üzerine yapılan araştırmaların tamamında, dil becerilerinin geliştirilmesinde iş birlikli öğrenmenin önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Yukarıda belirtilen durum, Türkçe eğitiminde iş birlikli öğrenme yöntemini kullanmanın bir gereklilik olduğunu göstermektedir.

İş birlikli öğrenmenin dil becerilerinin geliştirilmesindeki etkililiği ve faydalarını Kagan da şu şekilde sıralamaktadır:

1. İş birlikli öğrenme, öğrencilerin motivasyonunu artırır. Öğrenciler takımlarda tek bir hedef için çalıştıklarından dil derslerinde de öğrenme açısından daha istekli olurlar.
2. Düşünme ve öğrenme için üst-bilişsel stratejilerin paylaşılmasını artırır. Öğrenciler cevapları nasıl buldukları konusunda konuşurlar. Kullandıkları süreçleri inceler ve nasıl öğrendikleri ile ilgili farkındalık geliştirirler.
3. Öğrenciler, iş birlikli öğrenme sürecinde etkili iletişim becerileri kazanırlar. Karşılıklı bağımlılık, öğrencilerin ortak bir hedefe birlikte ulaşmaları için okuma, yazma, dinleme ve konuşmayı kullanmalarını gerektirir.
4. İş birlikli çalışmalar dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri için sorumluluğu artırır. Bireysel olarak ya da grup adına öğrenciler daha sorumlu hâle gelir; çünkü öğrencilerin bireysel performansları grubu etkiler.
5. İş birlikli çalışmalar, sosyal becerileri geliştirir. Öğrenciler, grup içinde aynı zamanda aktif dinleyici olurlar. Diğerlerinin fikirlerine saygı duymayı ve bu fikirleri kabul etmeyi öğrenirler (Bromley ve Modlo, 1997, s. 22; Aktaran Şahin, 2011, s. 65).

2.2.8.2. Türkçe yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde kullanılan iş birlikli öğrenme teknikleri

Türkçe yazılı anlatım becerileri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde bunların büyük çoğunluğunun (Alkan, 2007; Aşıcı, 2000; Aşıcı ve Mataracı, 2002; Avcı, 2006; Bağcı, 2007; Çağım ve İflazoğlu, 2002; Çelikpazu, 2006; Duman, 1997; İlaslan, 2007; İnce, 2006; Kaleağası, 2009; Kaygas, 2002; Kırbaş, 2006; Koçak, 2005; Özbay, 1995; Ruhi, 1994; Samur, 2002; Tekin 1980; Temur, 2004; Töremen, 2008; Uça, 2003; Yeşil, 2003) öğrencilerin yazma becerileri ile ilgili mevcut durumun tespitine yönelik betimsel çalışmalar olduğu görülmektedir. Burada verilen betimsel çalışmaların tamamı, eğitimin hangi kademesinde olursa olsun öğrencilerin yeterli düzeyde yazılı anlatım becerilerine sahip olmadıklarını, geleneksel yöntemler kullanılarak yapılan çalışmalarla öğrencilere istenen düzeyde yazılı anlatım becerisi kazandırılmadığını göstermektedir.

Diğer taraftan yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için yapılan deneysel araştırmalardan elde edilen sonuçlar da dikkat çekicidir.

Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan sınırlı sayıdaki araştırmanın genelinde, denenen çağdaş yöntem ve tekniklerin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde olumlu neticeler verdiğini göstermektedir (Anılan, 2005; Çakır, 2003; Hamzadayı, 2010; Karadağ ve Kayabaşı, 2011; Kareteke, 2006; Kırbaş ve Orhan, 2011; Maden ve Durukan, 2010; Pek az, 2007; Sever, 1993).

Son yıllarda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için denenen yöntemler içinde en dikkat çekici olanı ise iş birlikli öğrenme yöntemidir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan araştırmalarda kullanılan iş birlikli öğrenme yönteminin önemli neticeler verdiğini görülmektedir.

İş birlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw II'nin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma çalışmalarında başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin araştırıldığı çalışmada, söz konusu tekniğin öğretmen adaylarına yazma becerisi kazandırma ve derse yönelik ilgilerini artırmada geleneksel yöntemlere nazaran daha başarılı olduğu görülmüştür (Şahin, 2010). Yine iş birlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw III'ün öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine, kalıcı öğrenmeye ve yazılı anlatım etkinliklerine yönelik tutumlara etkisinin araştırıldığı çalışma bulgularında, jigsaw III'ün geleneksel yöntemlere göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir (Şahin,

2011). İş birlikli öğrenme tekniklerinden Grup Araştırması tekniğinin üniversite öğrencilerinin noktalama işaretlerini öğrenme ve kullanmadaki akademik başarılarına etkisinin araştırıldığı çalışmada da söz konusu tekniğin geleneksel yöntemle nazaran daha olumlu neticeler verdiği görülmüştür (Şahin, Maden, Kardeş ve Şahin, 2011). Maden (2011a) tarafından yapılan çalışmada da Jigsaw I tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine etkisi ve öğretmen adaylarının tekniğe dair görüşlerinin ne yönde değişim gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma bulgularında, öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde ve uygulamalara ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde jigsaw I'in geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu görülmüştür. Karakoyun (2010)'un jigsaw I'in ilköğretim öğrencilerinin noktalama işaretlerini öğrenme ve kullanmadaki başarılarına etkisini araştırdığı çalışmada, adı geçen tekniğin başarıyı artırmada geleneksel yöntemle göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Maden tarafından yapılan bir diğer çalışmada (2011b) da iş birlikli öğrenme tekniklerinden Takım Oyun Turnuva tekniğinin üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım imla ve noktalama işaretlerinin etkili ve kalıcı öğrenilmesinde başarıya etkisi araştırılmış; araştırma sonuçlarında iş birlikli öğrenmenin geleneksel yöntemden daha olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür.

Burada verilen araştırmalar ve bu araştırmalardan elde edilen neticeler, ilköğretimde eğitim gören öğrenciler, üniversitelerde eğitim gören öğretmen adayları ve diğer alanlarda öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde, yazılı anlatım etkinliklerine ilgi uyandırmada iş birlikli öğrenme tekniklerinin kullanılmasının bir zorunluluk olduğuna işaret etmektedir.

2.2.8.3. Türkçe yazılı anlatım becerisi ve birlikte öğrenme tekniği

Türkçe eğitiminde en zor geliştirilebilen beceri alanı yazma/yazılı anlatımdır. Temel dil becerilerinin son halkası olan yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde etkili olabilecek teknik ve materyallerin kullanılması yazma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

İlgili çalışmalar incelendiğinde, günümüze kadar yazma ve yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde iş birlikli öğrenme tekniği olarak daha çok Jigsaw'ın kullanıldığı görülecektir. İş birlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaların

“okuma, okuduğunu anlama, tutum, dinleme becerisi, akademik başarı” üzerinde yoğunlaştığı görülürken “yazma” ve “konuşma” beceri alanlarıyla ilgili az sayıda çalışma yapılması dikkat çekmektedir.

Birbirini besleyen bu temel becerilerin geliştirilebilmesi için her beceri alanı üzerinde önemle durulması gereklidir. Bütün zamanların en önemli, vazgeçilmez iletişim yolu olan konuşma ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi üzerinde de ayrıca durulmalıdır. Bunun için söz konusu becerilerin geliştirilmesinde yapılan deneysel araştırmalarda önemli neticeler veren, zengin işlem basamakları içeren iş birlikli tekniklerin kullanılması yoluna gidilmelidir.

İçerdiği zengin öğrenme etkinlikleri düşünüldüğünde Türkçe yazılı anlatım bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde iş birlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden “Birlikte Öğrenme”nin kullanılmasının önemli neticeler vereceği düşünülmektedir. Nitekim Türkçe temel dil becerileri üzerinde birlikte öğrenme tekniği kullanılarak yapılan araştırmaların tamamında önemli olumlu sonuçlar alındığı görülmektedir.

Kırbaş (2010) birlikte öğrenme tekniğini kullanarak öğrencilerin “dinleme becerisi” üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Güngör (2005), Güngör ve Açıkgöz (2006) de yaptıkları araştırmalarda birlikte öğrenme tekniğinin; okuduğunu anlama stratejilerini kullanma, okuduğunu anlama ve tutumlara etkisini araştırmış, çalışmanın her iki beceri üzerinde olumlu sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir. Şimşek, Doymuş ve Karaçöp (2009)’ün Jigsaw destekli birlikte öğrenmeyi kullanarak yaptıkları araştırmada da öğrencilerin sosyalleşmeleri ve demokratik tutumlarının gelişimi üzerinde birlikte öğrenme tekniğinin önemli bir etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Birlikte öğrenme tekniğinde; gruptaki bireylerin yardımlaşarak ortak amaçlara hazırlanmaları, grup içinde tartışarak bilgi ve becerilerini paylaşmaları, öğrenme materyallerini kullanmak yoluyla birbirlerinin eksiklerini gidermeye çalışmaları, birbirlerinin öğrenmelerini irdeleyerek yapılandırılmaları, ortaya ortak bir ürün koymak ve belirlenen ödülü almak için bir çaba içinde olmaları... önemli özelliklerdir.

Öğrencilerin aktif roller alarak yaparak, yaşayarak zevkli öğrenmeler gerçekleştirdiği bu tekniğin, uzun soluklu uygulamalarla yazılı anlatım bilgi, beceri ve

tutumların geliştirilmesinde de önemli olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Nitekim zevkli öğrenme ve öğretme etkinlikleri, grup içi tartışma, bireysel sınavlar, grup sınavları ve bunları değerlendirme çalışmalarının yapılması yazılı anlatım becerilerinin gelişimi için etkili olabilecek hususlardır.

Şimdiye kadar birlikte öğrenme tekniği kullanılarak Türkçe yazılı anlatım becerisi üzerinde ciddi bir çalışmanın yapılmamış olması bu araştırmanın önemini daha da artırmaktadır. Birlikte öğrenme tekniğiyle yazılı anlatım bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve yazılı anlatım derslerine yönelik olumlu tutumların sağlanması, alana önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu araştırmayla birlikte, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde daha önce kullanılan Jigsaw, TOT ve Grup Araştırması tekniklerine Birlikte Öğrenme tekniği de katılmış olacaktır.

2.2.8.4. Tutum ve yazılı anlatım derslerine yönelik öğrenci tutumları

Tutum, kişinin belli bir konuya karşı anlayış ile duygularının bir göstergesi olan ve onu olumlu ya da olumsuz bir davranış göstermeye güdüleyen bir özellik olarak açıklanmaktadır (Aksoy, 1989, s. 12-13; Kağıtçıbaşı, 1988, s. 83-100; Traindis, 1971, s. 3). Buna göre tutumun gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilim, bir güdü olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle tutum, kişinin belli bir duruma karşı anlayış ile duygularının bir göstergesi olan ve onu olumlu ya da olumsuz bir davranış göstermeye güdüleyen bir özellik, bir hazır olma durumu olarak açıklanabilir.

Bireylerin bir olay, durum ve olgu karşısındaki tutumlarının şekillenmesinde etkili olan üç ana unsur bulunmaktadır. Bunlar *duygusal öge*, *zihinsel öge* ve *davranışsal öge*'dir. Buna göre, bireyin bir konu hakkında bildiklerini zihinsel öge, ona nasıl bir duyguyla yaklaşacağını duygusal öge ve ona karşı nasıl bir tavır ortaya koyacağını davranışsal öge belirler.

Bireyin bir nesne, durum ya da kişi hakkında zihinsel, duygusal ve davranışsal anlamda ortaya koyduğu duruş onun tutumunu yansıtır. Tutumların oluşması için zihinsel, duygusal ve davranışsal ögeler arasında bir iç uyum ve örgütlenme, yani eşgüdümün olması gerekir. O halde oluşturucu ögeleri açısından ele alındığında tutum, söz konusu üç ögenin kendi aralarındaki örgütlenmeleri sonucunda ortaya çıkan bir duruş, tavır alıştır (İnceoğlu, 2010, s. 20).

Duygusal, zihinsel ve davranışsal öğelerle şekillenen tutumların belli özellikler barındırdığı bilinmektedir. Bu özelliklerin bazıları şunlardır:

1. Tutumlar dinamiktir, aktiftir. Çünkü tutumlar bireyi, organize olduğu objelerin aranması yönünde harekete geçirir, bir eylemin başlamasından bu eylemin kullanılıp-bitimine kadar geçerli olan organize edici bir ilkedir. Yani tutum, bir eylemin tamamlanması yönünde uygun görülen objeleri veya uyarıları arar, seçer, reddeder veya eylemin ilerleyişi sırasında ortaya çıkacak olan başarı veya başarısızlıklar yoluyla bu eylemin değerlendirilmesi için referansta bulunabilecek esasları saptar
2. Tutumlar psikolojik bir öge oldukları için kişiseldir, bireyden bireye değişiklik gösterirler.
3. Tutumlar doğrudan gözlenebilen bir özellik göstermez. Dolayısıyla bireyin gözlenebilen davranışlarından hareketle varsayılır ve buna göre yorumlanırlar. Davranış değil, davranışı hazırlayan eğilim olarak kabul edilirler.
4. Yaşantılara bağlı olarak sosyal bir objeye karşı olumlu ya da olumsuz yöndeki bir tepkiyle zuhur ederler.
5. Tutumların değiştirilmesi için uygun ortam, uyarıcı-tepki ilişkisi ve bazen uzun soluklu uygulamalara ihtiyaç duyulur.
6. Tutumlar yalnız tepki biçimi değil; duygu ve düşünceleri de yansıtma bakımından önemlidir.
7. İnsan davranışlarıyla ilgilenen psikoloji, sosyoloji, sosyal-psikoloji gibi bilimlerin anahtar konularındandır.
8. Bireyin çevresindeki toplumsal olgulara karşı gösterdiği bir tepki ön eylemidir. Tutum toplumsal bir olgu olarak kabul edilmektedir.
9. Tutumların oluşumunda bilgi, inanç ve duyguların sistemli ve sürekli bir örgütsel ilişkisi vardır.
10. Tutumlar; duygusal, zihinsel ve davranışsal öğelerden oluşurlar (İnceoğlu, 2010).

Yazılı anlatım derslerine yönelik öğrenci tutumları

Tutumla ilgili verilen açıklamalar, öğrencilerin bir duruma veya derse yönelik davranış eğilimini belirleyen temel unsurların bilişsel, duygusal ve davranışsal öge olduğunu göstermektedir. Önemli özellikleri verilen tutum kavramının, öğrencilerin derslere yönelik ilgi ve başarıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Witrock (1978, s. 18) bu durumu, “Öğrencinin inançları, kendine güveni, öğrendiği konuya yönelik tutumu onun öğrenmesini etkiler” şeklinde özetlemektedir.

Derse yönelik olumlu tutumlara sahip olmanın öğrenme üzerinde önemli ölçüde etkili olduğunu ispatlayan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Bölükbaş, 2004; Cooper, Linsay ve Nye, 1998; Francis ve Greer, 1999; She ve Fisher, 2002; Westberry, 1996).

Blom (1979, s. 31)’a göre öğrencinin bir öğrenme ünitesine ya da derse ilişkin elde ettiği başarılar ve bu başarılarla ilgili algıları, öğrencinin öz güven kazanmasını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu öz güven öğrencinin derse ve konuya olumlu tutum geliştirmesine olanak sağlayacak olumlu güdüyü beraberinde getirmektedir.

Bölükbaş (2010)’a göre yeterli bir öz güven ve güdü ile derse yönelik olumlu tutumlar beslemek; verilen konulara karşılık verme isteği duymak, karşılık vermekten mutluluk duymak, dersten haz almak, verilenleri değerli görmek, öğrenmek için duyarlı davranmaya meyilli olmak şeklinde gözlemlenir.

Yazılı anlatım ders ve etkinliklerine karşı öğrenci tutumları incelendiğinde öğrencilerin bu derslere karşı pek meyilli ve istekli olmadıkları görülür (Deniz ve Tuna, 2006). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin yazılı anlatım ders ve etkinliklerine karşı olumlu tutum geliştirmedikleri, hatta yazma uygulamalarına katılmamak için mazeretler öne sürdükleri sıkça rastlanan bir durumdur. Öğrencilerin yazılı anlatım uygulamalarına katılmaktan kaçınmalarının, kendilerini bu beceri alanında zayıf, yetersiz görmelerinden ileri geldiği söylenebilir.

Bu sonucun temelinde yatan pek çok neden sayılabilir. Sorun, ebeveynlerin eğitim durumları, sosyo-ekonomik durumları, ihtiyaçları, eğitim görülen sınıf ortamı ve mevcudu, cinsiyet vb. birçok unsurla ilişkilendirilerek de açıklanabilir. Ama biz alan araştırmacılarına göre, öğrencilerde yazamama algılarının oluşmasında en büyük etken; ilköğretimin ilk kademesinden itibaren öğrencilerin ilgili dil becerilerini geliştirmek yerine, onları ezberciliğe alıştırmak, basmakalıp yöntemlerle çoğu ezbere dayalı çoktan

seçmeli sorulardan oluşan sınavlara hazırlamaktan ileri gelmektedir. Ayrıca yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde görev alan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin söz konusu alanda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları, örnek teşkil etmemeleri, öğrencilerin bu beceri alanıyla ilgili gelişimlerini yakından takip edememeleri ve diğer dersleri veren öğretmenlerin Türkçe eğitimine duyarsız kalmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarına ve derslerine karşı olumsuz tutum geliştirmeleri üzerinde önemli etkileri olduğu ifade edilebilir. Bütün bu nedenler birleştiğinde, öğrencilerin yazılı anlatım derslerine ilgi duymamaları ve bu derslerden kaçınmalarının normal bir sonuç olduğu anlaşılabilir.

Yazılı anlatım derslerine karşı oluşan olumsuz tutumların, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatmakta zorluk çeken, başarısız nesillerin meydana gelmesine neden olacağı düşünüldüğünde, durumun önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Zira günümüzde, üniversitelerde farklı alanlarda eğitim gören öğrencilerin hatta öğretmen adaylarının yazılı anlatımları nitelik bakımından istenen düzeyin çok altındadır (Babacan, 2003; Bağcı, 2010; Bağcı, 2007; Doğan, 2002; Kardeş ve Şahin, 2011; Köstekçi, 1992).

Yazılı anlatım becerisi gelişmemiş bir bireyin diğer beceri alanlarında da başarılı olması oldukça güçtür. Bu nedenle yazılı anlatım derslerine ve etkinliklerine karşı öğrencilerde olumlu tutumların gelişmesine uygun ortam ve imkânlar sağlamak başta öğretmenler olmak üzere, ebeveynlerin ve konuyla ilgili tüm kişi ve kurumların birinci görevi olmalıdır. Öğrencilerde yazılı anlatım derslerine yönelik olumlu tutumlar geliştirmek için öğretmen-ebeveyn elbirliğiyle planlı, uzun soluklu çalışmalar yapmak gerekmektedir. Çünkü yazma becerisi diğer dil becerilerine göre yavaş ve güç gelişen bir beceridir. Bu nedenle ilköğretimin ilk basmağından itibaren öğrencilerin her birinin yazı yazma becerisinin gelişimi yakından takip edilmeli, yazmak konusunda öğrenciler cesaretlendirilmeli, öğrencilerin yanlışları ve eksikleri uygun bir dille vakit geçirilmeden kendileriyle paylaşılmalı, yazı yazmak konusunda etkili çağdaş yöntem tekniklere başvurulmalıdır.

Ayrıca burada önem arz eden diğer bir husus da öğrencilerin ders ve öğrenme etkinliklerine karşı olumsuz yaklaşımlarını tespit etmenin, problemin çözümünde yol gösterici olacağıdır. Bunun için geliştirilen ve kullanılan ölçme araçları bulunmaktadır.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarını belirlemek ve yapılan uygulamalarla tutumlarda meydana gelen değişiklikleri ölçmek için beşli derecelendirmeye uygun olarak hazırlanan “Likert Ölçeği” kullanılmıştır.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Türkçe yazılı anlatım becerisi üzerine yapılan bazı araştırmalar; yurt dışında iş birlikli öğrenme yöntemi kullanılarak dil eğitimi üzerine yapılan bazı araştırmalar; Türkiye’de iş birlikli öğrenme yöntemi kullanılarak Türkçe eğitimi üzerine yapılan araştırmalar ve bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

2.3.1. Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Üzerine Yapılan Bazı Araştırmalar

Bu bölümde sırasıyla ilköğretim birinci kademe, ikinci kademe, ortaöğretim ve yükseköğretimde öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerinde yapılan betimsel ve deneysel çalışmalara, bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara ve analizlere yer verilmiştir:

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ve Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanan araştırmanın (Kaleağası, 2009) bulgularında, 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Temur (2004)’un benzer araştırmasında da ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasında ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Alkan (2007)’ın 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hatalarını tespit etmeye yönelik yaptığı araştırmanın bulgularında, öğrencilerin “buluş, planlama ve anlatım” bakımından oldukça yetersiz olduklarını belirlemiştir. Aşıcı ve Mataracı (2000) 5. sınıf öğrencilerinin imla ve noktalama işaretlerini kullanma becerileri üzerinde yaptığı araştırma bulgularında, öğrencilerin imla ve noktalama işaretlerini kullanma becerileri bakımından oldukça yetersiz oldukları görülmüştür. Çağımlar ve İflazoğlu (2002)’nun yaptığı bir araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin gelişimi incelenmiştir. Çalışmanın bulgularında yazılı

anlatım çalışmalarında planlı bir gelişim seyrinin olmadığı, etkin bir uygulama tekniğinin bulunmadığı ve düzenli bir uygulama çalışmasının yapılmadığı görülmüştür. Alkan (2007)'nin 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hatalarını araştırdığı çalışmanın bulgularında öğrencilerin, yazılı anlatım uygulamalarında dış yapı, iç yapı ve dil-anlatım boyutlarında yanlışlar yaptıkları; bu hataların uygulama zamanı, okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aşıcı (2000) yaptığı bir diğer araştırmada ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarındaki problemin kaynağını belirlemeye çalışmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmede uygulamaların müfredata uygun yapılmasına rağmen problemin giderilemediği belirlenmiştir. Bu bağlamda müfredat programının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine uygun olmadığı sonucuna varılmıştır.

İlköğretim birinci kademe yapılan bu betimsel çalışmaların tamamında öğrencilerin yazılı anlatım becerileri bakımından yetersiz oldukları görülmektedir. Aşıcı(2000)'nin da belirttiği gibi bu olumsuz tablonun oluşmasındaki en büyük etkenin müfredat programı ve bu programda kullanılan geleneksel yöntemlerin olduğu söylenebilir.

Ungan ve Arıcı (2008)'nin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmaları üzerinde yaptıkları değerlendirmede, öğrencilerin daha çok; imla, sözcük ve noktalama işaretleri kullanımında yanlışlıklar yaptıklarını belirlemişlerdir. İlgili araştırmada ayrıca cinsiyet ve sosyo-ekonomik değişkenlerinin yazılı anlatım becerileri üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Temizkan (2001) ikinci kademe öğrencileri üzerinde yaptığı betimsel bir araştırmasında; 6, 7 ve 8. sınıflarda dil gelişimine paralel olarak yazılı anlatım becerilerinde düzgün bir gelişimin gerçekleşmediğini, hatta sınıf ilerledikçe genel bir düşüşün olduğunu ortaya koymuştur. Temizkan (2003) bir diğer araştırmasında da 6. sınıf Türkçe dersinde yapılan yazılı anlatım uygulamalarında öğrencilerin sırasıyla; konuyu anlama, açık, sade ve anlaşılır cümle yapısı oluşturma, yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma ile kelimeleri doğru yer ve anlamda kullanma konularında çok hata yaptıklarını tespit etmiştir. Uça (2003)'nin benzer örneklemleri araştırmasındaki bulgulara göre de, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ifadelerinin yanı sıra, imla ve noktalama beceri düzeyleri de düşük bulunmuştur. Yeşil (2003) yaptığı bir araştırmada yatılı ilköğretim

bölge okullarıyla ilköğretim okulları 6. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulamalarıyla ilgili yaptıkları hataları belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, yatılı ilköğretim bölge okulları ile ilköğretim okulları 6. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarıyla ilgili becerileri tam öğrenme sınırının (%70) altında yerine getirmekle birlikte, ilköğretim okulu öğrencilerinin yazım kurallarını bilip uygulama hususunda daha başarılı oldukları saptanmıştır. Çelikpazu (2006)'nın çalışmasında, 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları yanlışları belirlemek, bu yanlışların sebepleri ve karşılaşılan sorunlar üzerinde durulmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda öğrencilerin başarılarını etkileyen en büyük faktörün, yerel ağzın etkisiyle ortaya çıkan okuma yazma alışkanlığının yetersiz oluşu olduğu tespit edilmiştir.

Deniz ve Tuna (2006)'nın 5,6,7, ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmanın bulgularında, hangi seviyede olursa olsun öğrencilerin yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerinin beklentilerin çok altında olduğu belirlenmiştir. Koçak (2005)'in betimsel bir araştırmasında, köyde yaşayan öğrencilerle şehirde yaşayan öğrenciler arasında yazılı anlatım yönünden belirgin bir farkın olduğu; öğrencilerin okuma alışkanlıkları, anne-babalarının eğitim durumları ve mesleklerinin yazılı anlatım becerilerinde önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin noktalama, imla ve yazılı anlatım becerilerinin incelendiği araştırma (İnce, 2006) bulgularında da sınıf seviyesi arttıkça kompozisyonlarda kullanılan kelime sayılarının, noktalama hatası ortalamalarının, imla hatası ortalamalarının arttığı; buna karşın sınıf seviyesi arttıkça yazılı anlatım bozukluklarının azaldığı tespit edilmiştir. Coşkun (2005) araştırmasında 5. ve 8. sınıf öğrencilerini öyküleyici anlatımlarını bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri bakımından karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma bulgularında 8. sınıf öğrencilerinin anlatımda bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri bakımından 5. sınıf öğrencilerine göre daha iyi durumda oldukları görülmüştür. Bu veri, sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin daha mantıklı düşündükleri, olay ve konulara daha geniş pencereden bakarak yorumlama becerilerinin geliştiğine işaret etmektedir.

Özbay, Büyükkız ve Uyar (2011)'in yaptıkları araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin sözcük dağarı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularında öğrencilerin kelime hazinesi zayıf bulunmakla birlikte; cinsiyet, okul öncesi eğitim

alma, sosyo-ekonomik düzey ve akademik başarı gibi değişkenlerin sözcük dağarı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Avcı (2006)'nın 8. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonucunda, en sık görülen yanlışların; noktalama işaretlerini doğru kullanamama, konuyu paragraf bilincine göre yazamama ve yazım kurallarına uygun yazamama olduğu belirlenmiştir. Kırbaş (2006)'ın 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmasının sonuçlarında; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin okul, cinsiyet, ailenin aylık geliri, Türkçe dersinden dönem sonu aldığı not ve en çok sevdiği ders gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Büyükkiz (2007)'in bu yönde yaptığı bir çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin söz dizimi ve anlatım becerileri incelenmiştir. Araştırma bulgularında örneklemdaki öğrencilerin söz dizimi ve anlatım noktasında pek başarılı olmadıkları görülmüştür. Töremen (2008)'in 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini belirlemeye yönelik yaptığı betimsel çalışmanın bulgularında, hatalı cümlelerin toplam cümle sayısına oranı % 43' olarak bulunmuştur. Bu rakam, yaklaşık olarak öğrencilerin kurduğu her iki cümleden birinin hatalı olduğunu göstermektedir. Özdemir (2008) de yaptığı çalışmada OKS'de başarı gösteren öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında aynı başarıyı gösteremediklerini belirlemiştir. Özbay (1995)'in 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerinde yaptığı araştırma neticesinde; ilköğretim okullarında yazma çalışmalarının ve gramer öğretiminin yeterli seviyede olmadığı; cümleler düşünüldüğünde de öğrencilerin her iki cümlesinden birinin hatalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca örnekleme oluşturan okullarda yazılı anlatım uygulamalarının yeterli derecede yapılmadığı veya verilen bilgilerin öğrenciler tarafından davranışa dönüştürülemediği de tespit edilmiştir.

Bu tespitler ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatım becerileri bakımından etkili ve eğlenceli yöntemlerle yetiştirilmediklerini göstermektedir. Bu yüzden yapılan yazma çalışmalarından istenen verimin alınmadığı söylenebilir. Ayrıca uygulanan geleneksel yöntemin öğrenme üzerindeki bağımsız değişkenlerin etkisini kırmadığı da bu çalışmalardan varılacak bir diğer sonuçtur.

Gedik (2008)'in 9. sınıf öğrencilerinin yazılı becerilerini incelediği araştırmasının bulgularında, “dil anlatım sınavlarından alınan not, kardeş sayısı, sözlük kullanım durumu” gibi değişkenlerin öğrencilerin yazılı anlatımları üzerinde sınırlı oranda etkili olduğu bulunmuştur. İlaslan (2007)'in 10. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmanın bulgularına göre, araştırma

sahasına giren öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Ruhi (1994) de yaptığı bir araştırmada ilköğretim öğrencilerinin yazdıkları kompozisyonlarda planlama ve anlatım bakımından oldukça yetersiz olduklarını tespit etmiştir. Yücel, Akar ve Batur (2005)'un yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin konuşma-yazma etkinlikleri ile ilgili algıları ve hedefleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin konuşma becerileriyle ilgili hedefleri yazma becerileriyle ilgili hedeflerden daha fazla önemsedikleri; öğrencilerin konuşma becerileriyle ilgili hedefleri yeterli düzeyde kazanabildiklerini; fakat yazma becerileriyle ilgili hedefleri yeterli ölçüde kazanamadıklarını belirttikleri görülmüştür. Anılan ve Genç (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin yeni öğrendikleri sözcükleri yazılı anlatımda kullanma durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularında, öğrencilerin yeni öğrendikleri sözcükleri kullanma düzeylerinin oldukça yetersiz olduğu görülmüştür.

İlköğretim birinci kademe, ikinci kademe ve ortaöğretim kademelerinde eğitim gören öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine yapılan betimsel çalışmaların tamamı mevcut program, yöntem ve tekniklerle verilen yazma eğitiminden pek verim alınmadığını göstermektedir.

Yükseköğretimde eğitim gören öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri üzerinde yapılan betimsel çalışmalar ve bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar da şu şekildedir:

Köstekçi (1992) Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Filoloji birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki cümle hatalarını belirlemeyi ve cümle yapıları oluşturmadaki yeteneklerini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasının bulgularında, Filoloji Bölümü öğrencilerinin cümlelerinde eksiklikler ve bozukluklar olduğu görülmüştür. Kayman (1997)'ın yaptığı araştırmada, Türkçe öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemeye çalışmıştır. Anket verilerine göre, öğretmenlerin yaklaşık % 78'inin Türkçe dersi için ayrılan zamanı yeterli bulmadığı, %83'ünün de noktalama ve imla hatası yaptığı belirlenmiştir. Doğan (2002) da yaptığı betimsel araştırmada, Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin, okuduğunu anlama başarılarının % 81,3; yazılı anlatım başarı ortalamalarının ise % 47,51 olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç, Kaygas (2002)ve Babacan (2003)'ın benzer örneklem ve amaçlı

araştırmasında, elde ettiği sonuçlarla benzerlik göstermiştir. Samur (2002) yaptığı betimsel araştırmada, üniversite öğrencilerinin ana dili yeterlilikleri, dil eğitimiyle ilgili görüşleri ile Türk Dili dersini veren öğretim elemanlarının dersle ilgili görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin ana dili yeterliliklerinin, sınıf düzeyine göre farklılıklar gösterdiği, birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre ana dili yeterliliğine daha fazla sahip olduğu, yükseköğretim öğrencilerinin ana dili yeterliliğinin % 74 düzeyinde olduğu, sosyal ağırlıklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akbayır (2006)'ın öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü araştırmada anlatım biçimlerini kuram ve uygulama bağlamında kavrayan, yeterli donanımı alan öğretmen adayı bir öğrencinin, düşünsel ya da yaratıcı yönü yüksek, özgün bir metin ortaya koymasa da kurgu ve dil kullanımı açısından nitelikli metinler oluşturmada belirli bir düzeye ulaşabildiğini belirlemiştir. Bağcı (2007)'nin Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik olumlu tutum besledikleri ve yazılı anlatım bilgisi ortalamalarının %76 olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca II. öğretim öğrencilerinin I. öğretim öğrencilerine nazaran daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Temizkan (2008)'ın yaptığı araştırmada Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumlarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma bulgularında Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri düzeltme ve değerlendirme açısından yeterli düzeyde olmadıkları tespit edilmiştir. Oğuz (2009)'un öğretmen adaylarının yazılı-sözlü anlatımdaki yeterlilik algılarını belirlemeye çalıştığı araştırma bulgularında, görüşülen öğretmen adaylarının neredeyse yarısının yazılı anlatım becerilerinin; yarısında fazlasının da sözlü anlatım becerilerinin yetersiz olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Arıcı (2008) da üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hatalarını belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin istenen düzeyde olmadığı görülmüştür. Arıcı'ya göre üniversite öğrencilerinin bile yazılı anlatımda çeşitli hatalar yapmaları, bu alanın öğretiminde önemli eksiklikler olduğunun bir göstergesidir. Ungan (2007)'ın yaptığı araştırmada, yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi hakkında açıklamalarda bulunmuş, dünyanın yazma eğitiminde gelmiş olduğu nokta ve okullarımızda yazma

eğitiminin gelişimi için nelerin yapılabileceği araştırılmış ve tartışılmıştır. Duman (1997) da bu yönde yaptığı araştırmasında, üniversite öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilip geliştirilemeyeceğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma bulgularında Türk Dili öğretim elemanlarının, dersin çerçeve programını yetersiz bulduğu bu nedenle programda belirtilen amaçlara ulaşamadığı yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Dersin yazılı anlatım hatalarını düzeltmeye yönelik işlenmesi gerektiği anlatılan çalışmada; uygun şartlar hazırlanır, istenir ve sistemli bir şekilde çalışılırsa öğrencilerin yazılı anlatım hatalarının üniversite seviyesinde de düzelebileceği vurgulanmıştır.

Yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini tespit etmek üzere yapılan bu betimsel araştırmaların neredeyse tamamında, üniversite düzeyinde de yazılı anlatım becerilerinin istenen oranda geliştirilemediği anlaşılmaktadır. Buna karşın uygun şartlar hazırlanır, uygun çağdaş yöntemler kullanılır, istenir ve sistemli bir şekilde çalışılırsa öğrencilerin yazılı anlatım hatalarının üniversite seviyesinde de düzelebileceği anlaşılmaktadır.

Aşağıda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi üzerine çağdaş yöntem ve tekniklerin kullanıldığı deneysel araştırmalar ve bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir:

Anılan (2005)'in "Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi"ni uyguladığı deneysel araştırmada kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında istatistiksel bakımdan deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karateke (2006)'nin "Yaratıcı Drama" tekniğini uyguladığı araştırmada, bu yöntemle yapılan Türkçe derslerinin, Geleneksel yolla yapılan Türkçe derslerine nazaran öğrencilerde yazılı anlatım becerilerini ve derse yönelik olumlu davranışlerini geliştirdiği görülmüştür. Pekaz (2007) "İpucu ve Geri Bildirim" tekniğinin 8. sınıf öğrencilerinin imla, noktalama ve anlatım becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrenci hatalarında yüzde seksenlere varan düşüşler kaydedildiği görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerindeki değişim oranlarının çok az farklılaştığı tespit edilmiştir. Şimşek (2000)'in yarı deneysel araştırmasında, ilköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ürünlerinde Dil bilgisi özelliklerini ortaya koymayı amaçlamış ve bilgisayarların yazılı anlatım çalışmalarında kullanılmasının

etkili olup olmadığını araştırmıştır. İlköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında kullandıkları dil bilgisi özelliklerinin sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel, cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından farklılaştığı ve bilgisayar destekli yazılı anlatım çalışmalarının, geleneksel yöntemlerle yapılan yazılı anlatım çalışmalarından daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tekşan (2001) da yaptığı araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde ön hazırlık yapmanın etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma bulgularında, kullanılan bu yöntemin, kompozisyonları iç yapı, dil-anlatım bakımından olumlu etkilediği belirlenmiştir. Hamzadayı (2010)'nın 8. sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü deneysel çalışmanın bulgularında “Bütünleştirilmiş Öğrenme- Öğretme Yaklaşımı”nın Türkçe öğretiminde okuduğunu anlamada ve yazılı anlatım becerileri üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu belirlenmiştir. Sever (1993) de yaptığı bir deneysel araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerinde “Tam Öğrenme” yönteminin etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın bulgularında okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerinde tam öğrenme yönteminin olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Çakır (2003) yaptığı deneysel çalışmada öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri üzerinde “Süreç Yaklaşımı” yönteminin etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda yazma öğretiminde yalnızca ürüne değil, sürece ağırlık veren bir yaklaşım izlendiğinde, öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde etkili olabileceği görülmüştür. Kırbaş ve Orhan (2011)'nin yaptığı çalışmada, görsel materyallerle desteklenmiş yazma etkinliklerinin yazma becerisini geliştirmeye etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla yazma çalışmalarında daha başarılı oldukları tespit edilmiş; görsel unsurlardan yararlanılarak yapılan yazma çalışmalarının geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Maden ve Durukan (2010)'ın araştırmalarında da “İstasyon Tekniği”nin yaratıcı yazma becerisine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. 6. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmanın bulgularına göre, istasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerileri ve Türkçe dersine karşı tutum üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Karadağ ve Kayabaşı (2011)'nin öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde gazete köşe yazılarının kullanılmasının etkisini araştırdıkları çalışma sonucunda, yazılı anlatım dersinde gazete köşe yazıları kullanılarak yapılan öğretim sürecinin, öğretmen adaylarının başta yazma becerileri

olmak üzere diğer dil becerilerinin gelişimine ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Farklı çağdaş yöntem ve tekniklerin kullanıldığı bu deneysel araştırmaların tamamının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde geleneksel yöntemlere nazaran daha başarılı neticeler verdiği görülmektedir. Bu araştırmalar, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan plan, program ve etkinliklerde değişikliğe gidilmesi gerektiğini göstermektedir.

2.3.2. İşbirlikli Öğrenme Üzerine Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde çağdaş öğretim yöntemlerinden, iş birlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yazılı anlatım ve diğer temel dil becerileri üzerinde yurt dışında ve yurt içinde yapılmış bazı betimsel ve deneysel araştırmalara, bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

2.3.2.1. İş birlikli öğrenme yöntemi kullanılarak temel dil becerileri üzerine yurt dışında yapılan bazı araştırmalar

Yurt dışında iş birlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılmış yüzlerce deneysel ve betimsel araştırma bulunmaktadır. Burada bunların bazılarına yer verilmiştir.

Mengduo ve Xiaoling (2010), araştırmalarında birçok alanda uygulanan iş birlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw'ı dil eğitiminde kullanmışlardır. İngilizce dil eğitiminin verildiği kolej sınıflarında yapılan araştırmada Jigsaw'ın dil becerileri ve dil derslerine yönelik davranışlar üzerindeki etkisi tespit etmek amaçlanmıştır. Deneysel işlemlerden sonra veriler üzerine yapılan analizlerde Jigsaw tekniğinin dil eğitiminde başarı ve tutumlar üzerinde olumlu sonuçlar verdiği saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin jigsaw tekniğiyle verilen dil derslerinde daha coşkulu oldukları ve derse daha yüksek oranda katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu veriler Jigsaw tekniğinin dil derslerinde gönül rahatlığıyla uygulanabileceğini göstermektedir. Prapphal (1991)'in iş birlikli öğrenmenin dil eğitime etkisini araştırdığı çalışma bulgularında iş birlikli öğrenmenin dil eğitiminde öğrencilerin katılımını cesaretlendirerek sosyal bir yaklaşımı desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma sonunda uygulanan anket sonucunda, iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiği saptanmıştır. Benzer bir araştırmada Blaney, Stephan, Rosenfield, Aranson ve Sikes

(1977), iş birlikli öğrenmenin etkililiğini ölçmek için Jigsaw yöntemini kullanarak yaptıkları deneysel çalışmadan elde edilen verilerden hareketle, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları, iletişim becerileri ve öz güvenlerinin kontrol grubuna göre önemli ölçüde artış gösterdiği belirlenmiştir. Slavin (1990), yaptığı deneysel çalışmada iş birlikli öğrenme tekniklerinin, yabancı dil öğrenimi ve kullanımına etkisini araştırmıştır. Araştırma bulgularında; iş birlikli çalışma gruplarının geleneksel sınıflara göre yabancı dil kullanma noktasında çok daha fazla fırsat sağladığını, ayrıca iş birlikli öğrenmenin sınıf içinde yardımlaşma ortamı yaratarak öğrencilere birbirlerinin sorumluluklarını alma fırsatı sunduğunu, sağlıklı iletişimin gerçekleşmesine zemin hazırladığını tespit etmiştir. Yager, Johnson, Johnson (1985)'un da yaptıkları deneysel çalışmanın bulgularında; yapılandırılmış iş birlikli öğrenme grubunda; yüksek, orta, düşük yetenekli öğrencilerin derste ve ders sonrasında öğrendiklerini akılda tutma düzeylerinin, kontrol guruplarına göre anlamlı derecede etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yapılandırılmamış iş birlikli öğrenme grubu öğrencilerinin, bireysel öğrenmenin incelendiği gruptaki öğrencilere göre bu üç ölçütte de daha başarılı oldukları saptanmıştır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994). Buna benzer çalışmada Yager (1985), iş birliğine dayalı öğretim ile bireysel öğretimi; günlük çalışma tutarlılığı, başarı ve hatırd tutma açısından karşılaştırmıştır. Araştırma bulgularında iş birliğine dayalı öğretimin yapıldığı gruplardaki öğrencilerin, bireysel öğretimin yapıldığı gruptaki öğrencilerden daha yüksek çalışma tutarlılığı ve performansı gösterdiklerini, sözel konu ve sunumlar üzerinde yapılan ölçümlerde daha yüksek hatırd tutma eğiliminde olduklarını ve eriş testlerinden daha yüksek başarı puanı aldıklarını ortaya koymuştur. Cole ve Smith (1993)'in çalışmalarında da iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerinin erişilerine etkisi araştırılmıştır. 15 hafta süren deneysel çalışma bulgularında; çalışma süresince yapılan gözlemlerde deney grubundaki öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri daha olumlu bulunmuştur. Çekingen öğrencilerin deney grubunda daha fazla söz alarak öğrenme etkinliklerine katıldıkları; bilgi paylaşımı ve motivasyon noktasında kontrol grubuna nazaran daha iyi durumda oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki üyelerin grup başarısına katkıları farklılık gösterirken bazı grup üyelerinin kendi sorumluluklarını yerine getirmediği görülmüştür (Aktaran Tonbul, 2001). Stevens ve Slavin (1995)'in de yaptıkları geniş çaplı ve uzun soluklu araştırmanın sonunda deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre temel dil becerileri ve matematik

becerisi konularında anlamlı derecede başarı kaydetmişlerdir. Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise, düşük yetenekli öğrencilerin tüm alanlarda anlamlı derecede başarılı olmalarıdır. Lample ve Raze (1996)'nin yaptıkları ve 12 hafta süren araştırmada sosyal beceriler üzerinde iş birlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemi karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda iş birlikli öğrenme yönteminin dördüncü sınıf sosyal çalışmalar dersinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili bir yol olduğu saptanmıştır. Moskowitz, Malvin, Schaffer ve Schaps (1996)'in yaptıkları araştırmada, iş birlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw I tekniğinin öğrencilerin tutumları, arkadaşlarıyla olan iletişimleri ve ilişkilerine etkisini tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma sonunda Jigsaw tekniği kullanılan deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre okul içi süreçlerde daha katılımcı ve iş birlikli davranışlar gösterdikleri saptanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen diğer bir bulgu da araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin uygulamalara yönelik olumlu görüş belirtmeleridir. Rojas-Drummond ve diğerleri. (1998) tarafından yapılan bir çalışmada, iş birlikli öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin okudukları metni anlama ve metinden öğrenme için öz-düzenleme stratejilerinin gelişimine etkisi araştırılmıştır. Araştırma bulgularında deney grubunun kontrol grubuna nazaran metinlerle baş etmede belirgin bir şekilde strateji gelişimi gösterdikleri ve daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Uysal, 2009). Meng (2010)'in araştırmasında da iş birlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw'ın İngilizce okuma becerisinin gelişiminde etkisi araştırılmıştır. Dil eğitimini veren öğretmenlerin okuma becerisi üzerinde yeterli oranda durmadıkları vurgulanan araştırmada; Jigsaw'ın İngilizce okuma becerisinin geliştirilmesinde oldukça etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca Jigsaw tekniğinin öğrencilerin ilgilerini çektiği, bu teknikle İngilizce çalışmaktan hoşlandıkları, derse yönelik motivasyonlarını yükselttiği ve okuma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği görülmüştür. Duxbury ve Tsai (2010)'nin çalışmalarında, Tayvan ve Amerika üniversitelerinde öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları üzerinde iş birlikli öğrenme yönteminin etkisi araştırılmıştır. Araştırma bulgularında iş birlikli öğrenme yönteminin dil öğrenmede uygun sınıf ortamını sunma, hedef dilde daha sık karşılıklı iletişime imkân tanıma, dil öğreniminde çeşitlilik kazandırma gibi avantajlar sağlaması nedeniyle iş birlikli öğrenmenin vazgeçilmez bir öğrenme yöntemi olduğu vurgulanmıştır.

Nelson ve Murphy (1992)'nin deneysel araştırmalarında, yazma grupları oluşturulmuş ve öğrencilerin altı hafta boyunca yazma ve sosyal becerileri incelenmiştir. Yazma gruplarında birlikte yazma çalışmaları yapılmış ve yazılan metinler üzerinde öğrencilerin fikir alışverişinde bulunmalarına ortam hazırlanmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin yazma becerilerinde olumlu bir gelişmenin olduğu belirlenmiştir. Nowlin, ve Amare (2003)'nin yaptıkları araştırmada, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin rekabetçi, bireysel yazma çalışmaları ile iş birlikli yazma çalışmalarını başarı ve tutum bakımından karşılaştırmışlardır. Yapılan analizler sonucunda iş birlikli öğrenmenin başarı ve tutumlar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Okuma ve yazma becerileri üzerinde yapılan araştırmalarda (Stevens, 1987; 2003) da iş birlikli öğrenme yönteminin okuma ve yazma başarılarının artırılmasında olumlu sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Stevens ve Slavin (1995)'in iş birlikli öğrenmeyi kullanarak farklı özellikler barındıran gruplar üzerinde yaptıkları bir diğer araştırmada da iş birlikli öğrenmenin okuma ve yazma becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerinde yapılan benzer araştırmalarda da (Stevens ve diğerleri, 1989; Stevens ve Durkin, 1992) iş birlikli öğrenmenin diğer geleneksel yöntemlere nazaran daha olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Burada verilen deneysel araştırmaların bulguları incelendiğinde dil eğitiminin bütün beceri alanları üzerinde iş birlikli öğrenme yönteminin önemli etkisinin olduğu görölmektedir. Ayrıca öğrencilerin yazılı ve sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde ve sosyalleşmelerini sağlamada iş birlikli öğrenme yönteminin önemli avantajlar sağladığının artık tartışılmaz bir gerçek olduğu anlaşılmaktadır.

İş birlikli öğrenme üzerine yapılan betimsel çalışma analizler de bu yöntemin ana ve yabancı dil eğitiminde oldukça etkili sonuçlar verdiğini göstermektedir. Aşağıda iş birlikli öğrenme üzerine yapılan betimsel analizlerin bazılarına yer verilmiştir:

Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson ve Skon (1981)'un yaptıkları bir meta-analiz çalışmasında iş birlikli, yarışmacı ve bireysel öğrenmenin başarı üzerindeki etkisini konu alan araştırmaları incelemişlerdir. Yapılan analizler 65 çalışmada iş birlikli öğrenmenin, 8 araştırma da yarışmacı öğrenmenin başarıyı daha çok etkilediğini göstermiş; 36 çalışma ise iki yöntem arasında anlamlı bir fark olmadığına işaret etmiştir.

Bireysel öğrenme ile işbirlikli öğrenme yöntemleri karşılaştırıldığında da 108 araştırmanın işbirlikli öğrenmeyi, 6 araştırmanın bireysel öğrenmeyi desteklediği belirlenmiş, 42 çalışmada da anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Bu analizden elde edilen ortak sonuca göre iş birlikli öğrenmenin, bireysel ve yarışmacı yöntemlere göre öğrenmeyi daha çok arttırdığını söylemek mümkündür.

Johnson ve Johnson (1989)'un yaptıkları bir diğer betimsel analiz çalışmalarında da iş birlikli ve yarışmacı yöntemlerin başarı üzerindeki etkisini inceleyen 185 deneysel araştırma sonucunun yüksek bir oranla iş birlikli öğrenimi desteklediğini belirtmişlerdir. Aynı araştırmacılar iş birlikli öğrenmeyle, bireysel öğrenmeyi karşılaştıran 226 araştırmayı incelemiş, bu incelemeden varılan sonuçların yine büyük oranda iş birlikli öğrenme yaklaşımını desteklediğini saptamışlardır.

Stenlev (2003) yaptığı değerlendirme çalışmasında iş birlikli öğrenme yönteminin yabancı dil eğitiminde oldukça kullanışlı bir yöntem olduğunu vurgulayarak bu yöntemin avantajlarını aktarmıştır. Stenlev, iş birlikli öğrenme yönteminin okul öncesi dönemden üniversite dönemine kadar her yaş ve seviyedeki öğrencilere rahatlıkla uygulanabileceğini ifade etmiştir. Araştırmada iş birlikli öğrenmenin kişinin toplumdaki yaşamında ihtiyaç duyacağı sağlıklı iletişim, iş birliği ve yardımlaşma alışkanlığını da geliştirdiği vurgulanmıştır. Iyamu ve Ukadike (2007) yaptıkları betimsel araştırmada üniversite öğrencilerinin iş birlikli öğrenmenin önemi ve sınırlılıklarına ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma bulgularında, öğrencilerin, öz-güdümlü iş birlikli öğrenme yönteminin başarı, aktif öğrenme, iletişim becerileri ve takım çalışmasını geliştirmede etkisi olduğu yönünde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Byrd (2009), yapılan çalışmalardan hareketle iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimi üzerinde önemli katkı sağlayabileceğini ifade ederek iş birlikli çalışmalardan verim alınabilmesi için şu tesviyelerde bulunmuştur:

Birlikte öğrenmenin faydaları ve avantajları konusunda öğrenciler bilgilendirilmeli; sadece akademik başarının amaçlandığı iş birlikli etkinlikler yapılmamalı; sınıf ortamı, sınıf kültürü amaçlara uygun değiştirilmeli; iş birlikli tüm etkinlikler için öğrencilerin uyacakları kurallar oluşturulmalı; öğrencilerin görev ve sorumlulukları dengeli bir şekilde belirlenmeli; her öğrenciye roller verilmeli... Yapılan

değerlendirmede iş birlikli öğrenme etkinlikleri her ne kadar zaman alsa da kişiler arası iletişim becerilerini geliştirmede ve sözcük öğrenmede etkili olduğu vurgulanmıştır.

Johnson, Johnson ve Stanne (2000) yaptıkları üst analiz çalışmasında, iş birlikli öğrenmenin, yarışa dayalı ya da bireysel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu gösteren 900'ün üstünde araştırma olduğunu söylemişlerdir. Araştırmada dört konu üzerine önemle eğilmişlerdir:

a. İş birlikli öğrenme üzerine yürütülen araştırmalarda elde edilen verilere göre; iş birlikli öğrenme üzerine yapılan araştırmaların %16'sı 1970-79 yılları arasında, %56'sı 1980-89 yılları arasında, %28'i 1990-1999 yılları arasında yapıldığı görülmüştür. İş birlikli öğrenme çalışmalarının öğretim kademelerine göre dağılımı incelendiğinde bu çalışmaların % 46'sının ilkokullarda, % 20'sinin ortaokullarda, % 11'inin liselerde, % 23'ünün de üniversite ve yetişkinler üzerinde yürütüldüğü görülmüştür. Bu çalışmaların % 66'sı dergilerde, % 18'i tez, % 11'i rapor, % 1'i kitap olarak basılırken % 4'ünün yayımlanmadığı belirlenmiştir.

b. İş birlikli öğrenme çalışmalarının deneysel çalışma sürelerine göre dağılımında, çalışmaların % 52'si 2-29 oturum, % 46'sı da 30 ya da daha fazla oturumda gerçekleştiğini tespit etmişlerdir. İş birlikli Öğrenme çalışmalarının örneklemelerindeki cinsiyet dağılımı incelendiğinde; çalışmaların % 94'ünde karma cinsiyet gruplarının yer aldığı belirlenmiştir. İş birlikli Öğrenme çalışmalarının yürütüldükleri ülkelere göre dağılımında; çalışmaların %4'ü Güneydoğu Asya'da, %3'ü Ortadoğu'da, %3'ü Avrupa'da, %4'ü Afrika'da, geri kalanların Kuzey Amerika'da yapıldığı belirlenmiştir.

c. İş birlikli öğrenme üzerine yürütülen çalışmalarda kullanılan iş birlikli öğrenme teknikleri ile ilgili bilgilerde, çalışmaların 113'ünde Birlikte Öğrenme ve Akademik Çelişki, 66'sında John Hopkins Üniversitesi'nde geliştirilen iş birlikli öğrenme yöntemleri, 12'sinde Birleştirme, 3'ünde de Grup Araştırması yöntemleri olmak üzere sekiz farklı yöntem kullanıldığı belirlenmiştir. Kullanılan sekiz yöntemin de öğrenci başarısı üzerinde pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. İş birlikli öğrenmenin yarışa dayalı öğretimle karşılaştırıldığı çalışmalar incelendiğinde yöntemlerin etkililik sırası; Birlikte Öğrenme, Akademik Çelişki, ÖTBB, TOT, Grup Araştırması, Birleştirme, Takım Destekli Bireyselleştirme şeklindedir.

d. İş birlikli öğrenme tekniklerinin başarıda öne çıkan önemli beş özelliği: a) yöntemi öğrenmenin kolaylığı, b) sınıfta ilk kez uygulamanın kolaylığı, c) yöntemin uzun süre kullanımının kolaylığı, d) çeşitli konu ve düzeylerde uygulanabilirliği, e) yöntemin değişen koşullarda uygulanabilirliği olarak belirlenmiştir.

Johnson, Johnson ve Stanne'nin yaptıkları bu analiz çalışmalarında genel olarak; iş birlikli öğrenme yönteminin uygulama kolaylığı sağlaması, farklı konulara ve farklı düzeylerdeki öğrencilere uygulanabilir olması ve uygulandığı araştırmaların neredeyse tamamının olumlu neticeler vermesinin, söz konusu yöntemin diğer klasik yöntem ve tekniklere nazaran daha çok tercih edilmesini sağladığını göstermektedir.

Dellicarpini (2009)'nin yaptığı araştırmada, hizmet öncesi eğitim programlarında, öğretmen adaylarına sosyal beceriler, öğrenme stratejileri mesleki yeterlilik vb. hususlarda gelişimlerine katkı sağlayabilecek yöntemlerden biri de yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde ele alınan iş birlikli öğrenme yöntemi olduğunu aktarmıştır. Dellicarpini'ye göre bu yöntemle öğretmen yetiştirilen programlara yer verilmelidir. Çünkü iş birlikli öğrenme yöntemiyle yetişen öğretmenlerin iletişim becerilerinin istenen düzeyde olacağını düşünülmektedir.

Bütün bu araştırma ve analizler göz önünde bulundurulduğunda hizmet öncesi dönemde öğretmen yetiştiren programlarda, çağdaş öğretim yöntemi olarak kabul edilen iş birlikli öğrenme yönteminin kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır.

2.3.2.2. İş birlikli öğrenme yöntemi kullanılarak temel dil becerileri üzerine yurt içinde yapılan bazı araştırmalar

Yurt dışında uzun yıllardan beri kullanılmakta olan iş birlikli öğrenme yöntemi ülkemizde de özellikle son yıllarda yoğun olarak kullanılmaya başlanmıştır. Ülkemizde daha çok fen ve matematik eğitiminde kullanılan bu yöntem, son birkaç yılda ana dili eğitiminde de denenmektedir. Aşağıda iş birlikli öğrenme yöntemi kullanılarak Türkçe temel dil becerileri üzerine yapılan deneysel ve betimsel çalışmalar ve bu çalışmaların sonuçlarına yer verilmiştir:

Yaman (1999)'ın, BİOK'un akademik başarıya etkisini araştırdığı deneysel çalışmasının bulgularında; birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin okuduğunu ve dinlediğini anlama açısından geleneksel yöntemle nazaran daha etkili

olduğu sonucuna varılmıştır. BİOK' un kullanıldığı başka bir araştırmada (Cora İnce, 2007) bu tekniğin, zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik hazırlanan öğretim programında önemli sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Aksakal (2002) da 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, iş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun “okuduğunu anlama başarısı” ile geleneksel öğretiminin uygulandığı kontrol grubunun “okuduğunu anlama başarısı” arasında deney grubu lehine olumlu farklar olduğu sonucuna varmıştır. Karabay (2005) tarafından yapılan bir araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerinde kubaşık öğrenmenin etkisi araştırılmıştır. Deneysel çalışmanın neticesinde; dileme, konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kubaşık öğrenmenin geleneksel yöntemle göre daha başarılı sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Aktaş (2006)'ın 8. sınıf öğrencilerinin temel dil becerileri üzerinde iş birlikli öğrenmenin etkisini araştırdığı çalışma bulgularında; iş birlikli öğrenmenin Türkçe dersinde, amaçlara ulaşma ve öğrencilere sosyal beceri kazandırma açısından geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmüştür. Çörek (2006) de yaptığı bir araştırmada iş birlikli öğrenmenin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarı ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma neticesinde, Türkçe dersine yönelik başarı ve tutumda iş birlikli öğrenmenin uygulandığı grup lehine olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Albayrak (2006) tarafından yapılan benzer örneklemlerle araştırmada kubaşık öğrenme yönteminin, dersin amaçlarına ulaşma ve öğrencilere sosyal beceriler kazandırma açısından geleneksel yöntemlere nazaran daha etkili olduğu görülmüştür. Kayıran Kuşdemir (2007)'in yaptığı çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama ve tutumları üzerinde çoklu zeka destekli kubaşık öğrenmenin etkisi araştırılmıştır. Araştırma bulgularında başarı ve tutumlar bakımından deney grubu lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Kılıç (2004)'in okuduğunu anlama strateji kullanımı ve tutumlarla ilgili deneysel araştırmasında da Kayıran Kuşdemir'in çalışmasıyla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Görgülü (2009) okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerinin geliştirilmesi üzerinde drama destekli kubaşık öğrenmenin etkisini araştırmıştır. Araştırma bulgularında deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Avcioğlu (2003) da benzer bir araştırmada okul öncesi öğrencilerine sosyal beceriler kazandırmada iş birlikli öğrenme eksenli hazırlanan program değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programının, öğrencilerin hedef sosyal becerileri öğrenmelerinde

etkili olduğu bulunmuştur. Buluç ve Gümüş (2007)'ün araştırmalarında iş birlikli öğrenmenin 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarıya ve derse yönelik ilgilerine etkisi belirlenmiştir. Araştırma bulgularında; iş birlikli yöntemle dersin işlendiği deney grubu öğrencilerinin, bu yöntemle ders işlemekten hoşlandıkları, dersi daha iyi anladıkları, grup içinde görev almaktan zevk aldıkları, derste daha aktif oldukları diğer dersleri de bu yönteme uygun şekilde işlemek istedikleri saptanmıştır.

Karakoyun (2010) tarafından yapılan araştırmada 5. sınıf öğrencilerine iş birlikli öğrenmeyle noktalama işaretleri öğretilmiştir. Deneysel çalışmanın bulgularında iş birlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw I'in öğrencilerin noktalama işaretlerine yönelik akademik başarıları üzerinde geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Susar Kırmızı (2006)'nın 4. sınıf öğrencileri üzerinden yürütülen deneysel çalışmasında çoklu zeka kuramı destekli iş birlikli öğrenmenin erişimi, tutumlar ve çoklu zeka alanlarına etkisi araştırılmıştır. Çalışma neticesinde, okuduğunu anlama başarısına, okumaya yönelik tutum gelişiminde, okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde ve sözel/dilsel, görsel/uzaysal, bedensel/kinestetik, içsel/öze dönük zekâ alanlarının harekete geçirilmesinde hem iş birlikli öğrenme yöntemi hem de çoklu zekâ kuramına dayalı iş birlikli öğrenme, geleneksel yöntemle göre başarılı bulunmuştur. Gündüz, Erkal, Şimşek, Albayrak, Aktaş, ve Yiğit (2009)'in yaptığı çalışmada iş birlikli öğrenmenin 6,7, ve 8. sınıf öğrencilerinin anlama, anlatma ve sosyal becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularında iş birlikli öğrenme yönteminin anlama, anlatma ve sosyal becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Uysal (2009) da yaptığı araştırmada Türkçe dersinde iş birlikli öğrenmenin erişimi, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma bulgularında; genel anlamda iş birlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme”nin geleneksel yöntemle nazaran daha etkili olduğu görülmüştür. Kırbas (2010) da “Birlikte Öğrenme”nin 8. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisini araştırdığı çalışmanın bulgularında, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısını artırma konusunda geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu anlaşılmıştır. Birlikte Öğrenme tekniğinin kullanıldığı diğer araştırmalarda da (Güngör, 2005; Güngör ve Ün Açıkgöz, 2006) okuma stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutumlar cinsiyet değişkenine

göre incelenmiştir. Araştırma bulgularında, iş birlikli öğrenme grubundaki kız ve erkek öğrencilerin geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrencilere göre daha sık okuduğunu anlama stratejilerini kullandıkları ve okumaya yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları saptanmıştır.

Maden (2010)'in Jigsaw IV tekniğini kullandığı araştırmasında, dil öğretim yöntemi ve tekniklerinin kullanımı bakımından Jigsaw IV'ün geleneksel yöntemle göre daha başarılı sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Maden (2011a) başka bir çalışmada Jigsaw I tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma bulgularında, Jigsaw I tekniğinin uygulandığı deney grubunun geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna nazaran daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Jigsaw I yöntemiyle ilgili görüş bildiren öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Maden (2011b) bir diğer araştırmasında da TOT tekniğini imla ve noktalama işaretlerinin öğretiminde kullanmıştır. Araştırma bulgularında, TOT tekniği ile dersin işlendiği araştırma grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım ön test-son test başarılarının ve kalıcılık düzeylerinin geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla arttığı belirlenmiştir. Yılmaz Güngör (2012)'de yaptığı bir çalışmada Jigsaw II'in yeni öğrenilen sözcüklerin hatırlanmaya etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak ders yapılan kontrol grubunun aksine, Jigsaw II tekniğinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin okuma dersinde öğrendikleri yeni sözcükleri büyük ölçüde hatırladıkları görülmüştür.

Şahin (2011a) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarındaki akademik başarıları, Jigsaw III'ün kalıcı öğrenmeye etkisi ve öğrencilerin Jigsaw III ile yapılan yazılı anlatım çalışmalarına yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Deneysel çalışma sonunda yapılan son test ve kalıcılık testi verilerinden hareketle, jigsaw III tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere nazaran daha etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin jigsaw III tekniği ile yapılan grup çalışmalarına yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri belirlenmiştir. Şahin, Maden, Kardeş ve Şahin (2011)'in Grup Araştırması tekniğini kullanarak üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, noktalama işaretlerinin

öğretiminde grup araştırması tekniğinin geleneksel yöntemle kıyasla başarı üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Burada açıklanan deneysel çalışmaların tamamında iş birlikli öğrenme tekniklerinin, Türkçe temel dil becerileri ile sosyal, eleştirel becerilerin geliştirilmesinde geleneksel yöntemlere nazaran oldukça başarılı neticeler verdiği görülmektedir. Özellikle Maden ve Şahin'in yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi üzerinde yaptıkları araştırmalar, yazılı anlatım etkinliklerinde kullanılması gereken teknikler konusunda aydınlatıcı, yararlı fikirler vermektedir.

Aşağıda iş birlikli öğrenme yöntemi üzerinde yapılan betimsel araştırmalar ve bu araştırmalardan elde edilen sonuç ve analizler verilmiştir:

Özer (2002)'in betimsel çalışmasında 4-5. sınıf Türkçe dersinde kullanılan iş birlikli öğrenme yöntemine yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin iş birlikli öğrenme yöntem ve tekniklerini yeterince bilmediği, öğretmenlerin bu metodu Türkçe öğretimine uygulamada yetersiz kaldığı, bu tekniklerin öğrencilere kazandıracakları kazanımları bildikleri hâlde etkinlikler sonucunda öğrencilerde beklenen davranış değişikliğinin oluşması hususunda endişe duydukları belirlenmiştir. Yeşilyurt (2009) da yaptığı araştırmada, iş birlikli uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin; iş birliğine dayalı öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda yer alan davranış türleri üzerinde önemli derecede olumlu etkisinin olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Şahin (2011c) de bir araştırmasında TOT tekniği uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma bulgularında, görüşleri alınan öğretmen adayları; grup çalışmalarından sonra birlikte çalışma, ortaya bir ürün koyabilme, bireysel ve sosyal güven ve olumlu bağımlılık açılarından olumlu görüş belirtmişlerdir. Koç Erdamar ve Demirel (2010) de Şahin'in çalışmasına benzer bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının iş birlikli öğrenme uygulamalarına yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırma bulgularında; öğretmen adaylarına göre grup çalışmalarının en etkili özelliklerinin grup önünde rahat konuşma becerisi kazandırma, farklı bakış açılarını görme ve öğretmenlik becerisi kazandırma olduğu belirlenmiştir.

Bu betimsel araştırmalardan elde edilen sonuçlar, iş birliğine dayalı öğrenmeye daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen eğitiminde, öğretmenlere grup önünde rahat konuşabilme yeteneği ve öğretmenlik becerileri kazandırmada bu yöntemin kullanılmasının bir zorunluluk olduğu görölmektedir. Özellikle de öğretmen adaylarına “yazılı anlatım” becerilerinin kazandırılması etkinliklerinde bu yöntemin kullanılmasının önemli avantaj sağlayacağı düşünölmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, iş birlikli öğrenmenin teorik ve uygulamada pek bilinmediği, bu yüzden okullarda bu yöntemin kullanılmadığını göstermektedir. Bu sorunun giderilmesi için hizmet içi ve öncesi dönemde iş birlikli öğrenme yöntemi pratik ve uygulama boyutlarıyla öğretmen/öğretmen adaylarına öğretilmelidir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmada izlenen araştırma yöntemi, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan araçlar ve verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikleri ile uygulama sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarının geliştirilmesinde iş birlikli öğrenme yönteminin akademik başarıya, beceriye, derse yönelik tutuma etkisi ve yönteme yönelik adayların görüşlerinin araştırıldığı bu çalışma, deneysel modellerden *ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel* desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Ön test-son test kontrol gruplu desen, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davran bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir (Büyüköztürk, 2001, s. 27). Bu deney deseninde, denekler deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen, ilişkisizdir (Büyüköztürk, 2001, s. 21). Ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel modelde, ön test verileri ile demografik özellikler göz önünde bulundurularak oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Deney ve kontrol grupları random (tesadüfi örneklem) yöntemiyle belirlenir. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılır. Modelde ön testlerin bulunması deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 2006, s. 97).

Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desende, “araştırma yapılacak gruplar deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılır. Bu gruplara başlangıçta ön test, araştırma

süreci sonunda son test uygulanır ve gruplara ait veriler arasındaki farklılıklara bakılarak sonuçlara ulaşılır” (Creswell, 2003, s. 167; Ekiz, 2003, s. 100).

Yazılı anlatım konuları kontrol grubunda geleneksel öğretim ile deney grubunda ise iş birlikli öğrenme ile işlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenini “yazılı anlatım alan bilgisi ve yazma becerilerindeki başarı ve tutum” oluştururken bağımsız değişkenini iş birlikli öğrenme ve geleneksel öğretime göre düzenlenmiş yazılı anlatım öğrenme süreçleri oluşturmuştur.

Yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için araştırmanın deney grubunda “İş Birlikli Öğrenme” yöntemi 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın deneysel uygulamaları, 2011- 2012 eğitim-öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde eğitimlerine devam eden sınıf öğretmeni adayları oluştururken örneklemini de Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nün birinci sınıfında eğitim gören 74 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Uygulama öncesinde, oluşturulan araştırma grupları üzerinde gerçekleştirilen ön test sonuçlarında gruplar arasında başarı ve tutum ortalamaları açısından anlamlı fark tespit edilememiştir. Random yöntemiyle sınıflardan 1-A şubesi kontrol grubu, 1-B şubesi deney grubu olarak belirlenmiştir. Yazılı anlatım dersini alan 74 sınıf öğretmeni adayının 38’i deney grubunu oluştururken 36’sı ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken örneklemin uygulama öncesi demografik özellikleri, konuyla ilgili başarı ve tutum ön değerleri incelenmiştir. Bu yönüyle araştırma yarı deneysel niteliktedir (Ekiz, 2009, s. 112).

Araştırmada örneklemin sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinden seçilme nedeni, yazılı anlatım konusunda ilköğretim düzeyinde gerekli bilgi ve becerileri öncelikle sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim-yazma becerileri şeklinde, kazandırması, ilköğretim-yazmada yaşanan sorunların daha sonraki dönemlerde dil becerileri kullanımında ve yazma becerilerinde büyük eksikliklere yol açmasıdır.

Örnekleme yer alan sınıf öğretmeni adaylarının Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen verileri (*Cinsiyet, serbest yazma çalışması yapma, günlük tutma, kitap okuma*

durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu, çalışma odasına sahip olma) Tablo 3.1’de gösterilmiştir:

Tablo 3.1.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		Kontrol (36)		Deney (38)	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	10	27,8	8	21,1
	Kız	26	72,2	30	78,9
Serbest Yazma Çalışma Yapma	Her gün	-	-	4	10,5
	Haftada bir	5	13,9	6	15,8
	15 günde bir	5	13,9	-	-
	Ayda bir	10	27,8	8	21,1
	Yapmıyorum	16	44,4	20	52,6
Günlük Tutma	Evet	16	44,4	15	39,5
	Hayır	20	55,6	23	60,5
Aile Gelir Durumu	0-500 tı	6	16,7	4	10,5
	501-1000 tı	18	50,0	17	44,7
	1001-2000 tı	10	27,8	11	28,9
	2001-3000 tı	2	5,6	6	15,8
Anne eğitim durumu	Okumamış	6	16,7	12	31,6
	İlkokul	23	63,9	22	57,9
	Ortaokul	4	11,1	2	5,3
	Lise	3	8,3	2	5,3
Baba eğitim durumu	Okumamış	2	5,6	-	-
	İlkokul	16	44,4	23	60,5
	Ortaokul	8	22,2	3	7,9
	Lise	8	22,2	8	21,1
	Üniversite	2	5,6	4	10,5
Çalışma Odasına Sahip Olma	Evet	24	66,7	27	71,1
	Hayır	12	33,3	11	28,9

Tablo 3.1. (Devamı)

Kitap Okuma (Yıllık) Oranı	48 ve üzeri	-	-	-	5,3
	24-47 arası	5	13,9	4	5,3
	12-23 arası	9	25,0	11	28,9
	6-11 arası	9	25,0	17	44,7
	1-5 arası	13	36,1	6	15,8

Tablo 3. 1' de kontrol ve deney grupları arasında öğrencilerin anne-baba eğitim durumu, kitap okuma oranı, günlük tutma, serbest yazma çalışması yapma, çalışma odasına sahip olma, aile gelir durumu gibi özellikler açısından gruplar arasında benzerlik görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun demografik özelliklerinin yanı sıra başarı ve tutum açısından da benzerlik göstermeleri önem arz etmektedir. Ön test sonuçlarına göre kontrol ve deney gruplarının yazılı anlatım alan bilgisi, yazılı anlatım becerisi başarıları ve yazılı anlatım dersine yönelik tutumları *Bağımsız Örneklemeler t testi* ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 3.2'de gösterilmiştir:

Tablo 3.2.

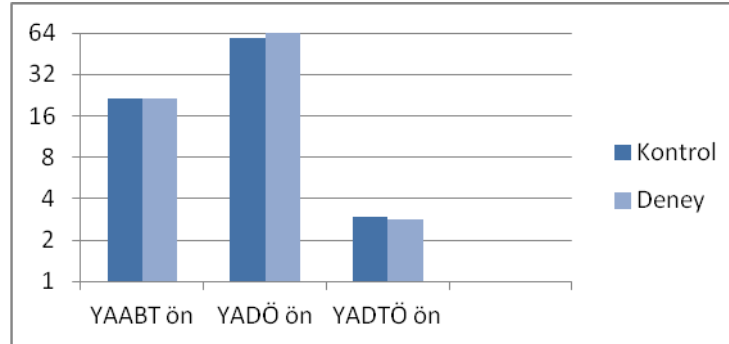
Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Karşılaştırması

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p*
YAABT ön test	Kontrol	36	21,6111	2,40568	-,500	,619
	Deney	38	21,3158	2,66210		
YADÖ ön test	Kontrol	36	59,5000	10,75042	1,944	0,56
	Deney	38	63,7105	7,71067		
YADTÖ ön test	Kontrol	36	2,9290	,38585	,448	,656
	Deney	38	2,8012	,28668		

* p < 0,05

Tablo 3.2'de ön test sonuçlarına göre kontrol ve deney gruplarının yazılı anlatım alan bilgisi ve yazılı anlatım becerisi başarıları ve derse yönelik tutumları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (p > 0,05). Bu değerler, grupların başarı ve tutum açısından da benzer nitelik taşıdığını göstermektedir.

Grupların YAABT, YADÖ ve YADTÖ ön test sonuçları bakımından benzerlik gösterdikleri Grafik 3.1’de daha açık görülmektedir:



Grafik 3.1. Kontrol ve deney gruplarının ön test karşılaştırması

3.2.1. Uygulama Süreci

Araştırma süresince kontrol ve deney gruplarına uygulama öncesi, esnası ve sonrasında birtakım işlemler uygulanmıştır. Bu işlemler Tablo 3.3’te gösterilmiştir:

Tablo 3.3.

Uygulama Süreci

Grup	Ön test	Süreç	Son test
Kontrol	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kişisel Bilgi Formu 2. Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testi 3. <i>Başarılı Bir Sınıf Öğretmeninde Bulunması Gereken Nitelikleri Düşünerek İdealinizdeki Öğretmenliği Anlatınız.</i>” Konulu Kompozisyon 4. Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği 	Geleneksel öğretim (Düz Anlatım, Soru-Cevap)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testi 2. <i>“Başarılı Bir Sınıf Öğretmeninde Bulunması Gereken Nitelikleri Düşünerek İdealinizdeki Öğretmenliği Anlatınız.”</i> Konulu Kompozisyon 3. Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Tablo 3.3. (Devamı)

Deney	<p>1. Kişisel Bilgi Formu</p> <p>2. Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testi</p> <p>3. “Başarılı Bir Sınıf Öğretmeninde Bulunması Gereken Nitelikleri Düşünerek İdealinizdeki Öğretmenliği Anlatınız.” Konulu Kompozisyon</p> <p>4. Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği</p>	İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi (Başarı, Beceri, Tutum)	<p>1. İş Birlikli Grup Çalışmalarına Yönelik Görüş Bildirim Formu</p> <p>2. Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testi</p> <p>3. “Başarılı Bir Sınıf Öğretmeninde Bulunması Gereken Nitelikleri Düşünerek İdealinizdeki Öğretmenliği Anlatınız.” Konulu Kompozisyon</p> <p>4. Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği</p>
--------------	---	--	---

Not: Her iki grupta (*kontrol ve deney*) da uygulamalar aynı araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

3.2.1.1. Kontrol grubuna yönelik işlemler

Uygulama öncesi

- Uygulama öncesinde öğrencilere ön test uygulanmıştır. Ön testte öğrenciler; Kişisel Bilgi Formu’nu, Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ni doldurarak Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testi’ni çözmüşlerdir. Sonrasında, “Başarılı Bir Sınıf Öğretmeninde Bulunması Gereken Nitelikler ve İdeal Öğretmenlik” konulu bir kompozisyon yazmışlardır.
- Ön test aracılığıyla öğrencilerin uygulama öncesindeki alan bilgisi başarı durumları, yazılı anlatım dersine yönelik tutumları ve yazılı anlatım becerileri ile demografik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.
- Öğrencilerin demografik özellikleri, Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) puanları ve ön test verileri dikkate alınarak 36 öğrenciden oluşan kontrol grubu oluşturulmuştur.
- Yazılı anlatım konuları için 12 haftalık bir ders planı hazırlanmıştır. Konular 4 bölüme ayrılarak her bölüm için 3 haftalık (6 saat) bir ders işleme süresi ayrılmıştır.

1. İlk üç hafta işlenen konular:

- Yazılı anlatım, önemi, özellikleri; yazılı anlatımın amaçları; yazılı anlatımda konu ve tema; yazılı anlatım çalışmalarında yazma aşamaları; yazılı anlatımda konunun özellikleri; konunun sınırlandırılmasında dikkat edilecek hususlar; yazılı anlatımda plan, önemi ve yararları; yazılı anlatımda paragraf (giriş, gelişme ve sonuç); yazılı anlatımda paragrafın tanımı önemi; yazılı metinlerin dış yapısı ve özellikleri; yazı yazma teknikleri; yazılı anlatımda düşünceyi geliştirme yolları (Tanımlama, Karşılaştırma, Betimleme, Örnekleme, Tartışma vb.); yazılı anlatım türleri ve özellikleri (Dilekçe, Tutanak, Rapor, Roman, Hikâye, Masal, Seyahat Yazısı, Hatıra, Makale, Deneme, Bildiri, Mektup Telgraf, Biyografi, Fıkra, Öz geçmiş) anlatılmıştır.

2. İkinci üç haftada işlenen konular: Noktalama işaretleri

- Noktalama işaretleri, önemi, işlevi; Nokta (.), Kesme işareti (‘), Yay ayraç, Virgül (,), Ünlem (!), Kısa çizgi (-),Noktalı virgül (;), İki nokta (:), Köşeli ayraç [], Denden işareti, Üç nokta (...), Soru işareti (?), Tırnak işareti(“ ”). düşünceyi geliştirme yolları, yazılı anlatım türleri, uygulama çalışmaları.

• Üçüncü üç haftada işlenen konular: İmla

- Bazı kelime ve eklerin yazımı ve ses bilgisi (Bağlaçlar, durum ekleri, mastar ekleri, soru ekleri, ses değişimi, ses benzeşmesi vb.); küçük ve büyük harflerin yazımı; satır sonuna sığmayan kelimelerin bölünmesi; sayıların yazımı; birleşik sözcüklerin yazımı; birleşik sözcük ve deyimlerin yazımı; birleşik eylemlerin yazımı; düşünceyi geliştirme yolları, anlatım biçimleri, yazılı anlatım türleri uygulama çalışmaları.

4. Son üç haftada işlenen konular:Anlatım kusurları

- Anlatım Bozuklukları (Doğruluk, açıklık, duruluk, yalınlık); yapı bakımından yanlış kullanılan sözcükler; birbiriyle karıştırılan sözcükler; yanlış anlamda kullanılan sözcükler; gereksiz yere kullanılan sözcükler; gereksiz yere yapılan tekrarlar; gereksiz yere kullanılan yardımcı eylemler; çelişen sözcüklerin kullanılması; cümle yanlışları; mantık yanlışları; tamlama yanlışları; özne yanlışları; tümleç yanlışları; yüklem yanlışları; yanlış yerde kullanılan ögeler; düşünceyi geliştirme yolları, anlatım biçimleri, yazılı anlatım türleri uygulama çalışmaları.

Uygulama süreci

- Uygulama boyunca yazılı anlatım konuları kontrol grubunda geleneksel öğretimle işlenmiştir. Geleneksel öğretim, Demirel (2004, s. 72) tarafından “öğretmen

merkezli, öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarma sürecini içeren ve sözlü anlatıma ağırlık veren yöntem” olarak tanımlanmaktadır. Araştırmacı, yazılı anlatım konularını verirken zaman zaman soru-cevap ve tartışma tekniğini kullansa da konuların işlenişinde genel olarak düz anlatımı kullanmıştır.

- Araştırmacı, yazılı anlatım konularını işlerken kaynak olarak Cahit Kavcar’ın “Yazılı ve Sözlü Anlatım” (2009) kitabı ile editörlüğünü Murat Özbay’ın yaptığı “Yazma Eğitimi” (2011) kitabını kullanmıştır. Yöntem olarak ise daha önce de ifade edildiği gibi geleneksel yöntem kullanılmıştır.
- Araştırmacı, çalışma sürecinde öğrencilere yazılı anlatım türlerini tanıtmış, örnek metinler göstermiş, bu doğrultuda zaman zaman kompozisyonlar yazdırmış; yazılan kompozisyonlarla ilgili dönütler vermiştir. Yapılan dil ve anlatım yanlışlarını öğrencilerle paylaşmıştır.
- Vize ve Final sınavlarında hem alan bilgisine yönelik sorular sorulmuş hem de yazılı anlatım becerisini tespit etmeye yönelik kompozisyonlar yazdırılmıştır.
- *Uygulama sonrası:* Uygulamanın bitiminden sonraki haftada öğrencilere son test yapılmıştır. Son testte öğrenciler; Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testi’ni, Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ni doldurmuşlar ve “*Başarılı Bir Sınıf Öğretmeninde Bulunması Gereken Nitelikler ve İdeal Öğretmenlik*” konulu bir kompozisyon yazmışlardır. Son test aracılığıyla kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında yazılı anlatım becerileri, akademik başarı ve yazılı anlatım dersine yönelik tutum bakımından nasıl bir değişim yaşadıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2.1.2. Deney grubuna yönelik işlemler

Uygulama öncesi

- İş birlikli öğrenmeye yönelik farkındalık programı uygulanmıştır. Bu çerçevede uygulama ile ilgili bilgiler verilmiş, bu araştırmada kullanılan birlikte öğrenme tekniği detaylarıyla tanıtılmış ve öğrenme stratejileri anlatılmıştır.
- Deney grubundaki öğrenciler, iş birlikli öğrenme yöntemi ve bu yöntemde kullanılan “Birlikte Öğrenme” tekniği ile ilgili ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmişlerdir.

- Birlikte öğrenme tekniği ile yapılan deneysel çalışmalardaki işlem basamakları ve bu basamaklarda, grupları oluşturan bireylere düşen görev ve sorumluluklar hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır.
- Uygulama öncesinde öğrencilere ön test yapılmıştır. Ön testte öğrenciler; Kişisel Bilgi Formunu, Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeğini doldurarak Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testini çözmüşlerdir. Sonrasında, “*Başarılı Bir Sınıf Öğretmeninde Bulunması Gereken Nitelikler ve İdeal Öğretmenlik*” konulu bir kompozisyon yazmışlardır.
- Ön test aracılığıyla öğrencilerin uygulama öncesindeki yazılı anlatım alan bilgisi başarı durumları, yazılı anlatım dersine yönelik tutumları ve yazılı anlatım becerileri ile demografik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.
- Öğrencilerin demografik özellikleri, Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) puanları ve ön test verileri dikkate alınarak 38 öğrenciden oluşan deney grubu oluşturulmuştur.
- Deney sınıfında araştırmacı tarafından 2’si 5 (A ve B grupları), 7’si 4’er kişiden 9 grup oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulurken öğrencilerin cinsiyetleri, akademik başarıları, yazılı anlatım becerileri vb. değişkenler göz önünde bulundurulmuştur.
- Görev ve sorumluluk vermede kolaylık sağlamak için gruplara sırasıyla A, B, C, D, E, F, G, H, J isimleri verilmiştir. Grup bireyelerine de kodlar verilmiştir. A grubundaki öğrencilere A1, A2, A3, A4, A5; B grubundakilere B1, B2, B3, B4, B5; C grubundakilere C1, C2, C3, C4; D grubundakilere D1, D2, D3, D4; E grubundakilere E1, E2, E3, E4; F grubundakilere F1, F2, F3, F4; G grubundakilere G1, G2, G3, G4; H grubundakilere H1, H2, H3, H4; J grubundakilere J1, J2, J3, J4 kodları verilmiştir.
- İş birlikli eğitim-öğretim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için iş birlikli grup çalışmalarına uygun bir derslik hazırlanmıştır. Bu derslikte öğrencilerin kendi gruplarında karşılıklı oturmalarına imkân verecek kare masalar ve yere sabit olmayan oturaklar kullanılmıştır. Uygulamaların kolaylıkla yapılmasına imkân verecek çalışma ortamı hazırlanmaya çalışılmıştır.
- Araştırmacı, yazılı anlatım becerisi buluş (ana fikir, yardımcı fikirler), planlama (iç-dış planlama) , anlatım (imla, noktalama, anlatım türü, anlatım bozuklukları) ve sosyal becerilerle (sorumluluk alma, birlikte çalışma, yardımlaşma, paylaşma, soru

ve sorunlara çözüm arama vb.) ilgili amaç kazanımları dikkate alarak uygulamalardaki etkinlikleri planlamıştır.

- Çalışılan konulardan sonra öğrencilerin bireysel ve grup olarak değerlendirileceği sınavlarla ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu sınavlarda hem grup puanları hem de bireysel puanların ayrı ayrı değerlendirileceği ve grup puanlarının bireysel puanları, bireysel puanların da grup puanlarını etkileyeceği, bu puanlara göre dereceye giren birey ve grupların 12 haftalık uygulama sonunda sürpriz ödülle ödüllendirileceği bilgisi verilmiştir. Ayrıca ilk iki değerlendirme sınavıyla grup ve birey puanlarının ortalaması alınarak elde edilen puanın, öğrencilerin “Vize” notu olacağı, aynı şekilde son iki değerlendirme sınavı ortalamasının da “Final” notu olarak değerlendirileceği bilgisi verilmiştir. (Bu uygulamayla grup bireylerinin; sorumluluk almaları, birbirlerini çalışmaya teşvik etmeleri, yardımlaşmaları, birlikte çalışmaları ve ortak hedeflere kilitlenmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.)
- 12 haftalık uygulama sürecinde ele alınacak konular belirlenerek uygulama takvimi hazırlanmış ve uygulamanın yapılacağı sınıfa asılmıştır. Uygulamalar ve etkinlikler her hafta için ayrı ayrı belirlenerek gruplardaki her bireyin araştırma, öğrenme ve öğretme görev/sorumluluğu ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır.
- Araştırmacı çalışmada, kaynak olarak Cahit Kavcar ve Ferhat Oğuzkan’ın “Yazılı ve Sözlü Anlatım”(2009) kitabı ile editörlüğünü Murat Özbay’ın yaptığı “Yazma Eğitimi” (2011) kitabını kullanmıştır. Araştırmacı bu iki kaynaktan hazırladığı ders notu ve çalışma yapraklarını her üç haftada bir, sınıfa getirerek gruplara dağıtmıştır. Bu kaynakların dışında grup bireylerinin en az bir farklı kaynaktan daha kendi konularını araştırmaları istenmiş, ödev mahiyetindeki bu uygulama araştırmacı tarafından takip edilmiştir.
- Çalışma boyunca yazılı anlatımlarla ilgili ele alınacak dört ana konu belirlenmiş ve her konu için üç haftalık araştırma, öğrenme ve öğretme süresi ayrılmıştır.
- Her konu gruptaki birey sayısına bölünmüş ve her bireye konunun bir veya birkaç alt başlığı verilmiştir. Bu uygulamayla öğrencilerin birbirine bağımlılığı ve birlikte hareket etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

- Gruplardaki her bireyin ders dışı etkinliklerle (araştırma, irdeleme, karşılaştırma vb.) kendi konusunu arkadaşlarına örneklerle anlatacak kadar iyi öğrenmesi gerektiği belirtilmiştir. Grupların konu anlatımında, alt konu başlığı sırasına uyulması istenmiştir.
- Grup bireylerinin ders içi ve dışında, sorumlulukları doğrultusunda çalışmalarını sürdürmeleri için gruptaki bireylere; denetleyici, hatırlatıcı, planlayıcı, hesaplayıcı, özetleyici görevleri verilmiştir. Gruplardaki A1, B1, C1, D1, E1, F1, G1, H1, J1 kodunu taşıyan bireylere “Denetleyici” görevi verilmiş; bu grup bireylerinden ders içi ve dışında grup arkadaşlarını denetlemeleri, onları çalışmaya teşvik etmeleri, derse gelmeyen/gelemeyen grup arkadaşları hakkında bilgi edinmeleri ve bunları araştırmacı ile paylaşmaları görevleri verilmiştir. A2, B2, C2, D2, E2, F2, G2, H2, J2 kodunu taşıyan grup bireyelerine “Hatırlatıcı” görevi verilmiş; bu grup bireyelerinden gerektiğinde çalışılan/çalışılacak konu başlıklarını, kimin hangi konudan sorumlu olduğunu, değerlendirme sınav tarihlerini grup arkadaşlarına hatırlatma rolü verilmiştir. A3, B3, C3, D3, E3, F3, G3, H3, J3 kodunu taşıyan grup bireyelerine “Planlayıcı” görevi verilmiş; bu grup bireyelerinden çalışmaların amaçları doğrultusunda konu anlatımlarını belli bir sıraya koymaları, derse gelmeyen arkadaşlarının konularını geçici bir süreliğine grubun diğer bireyelerine bölüştürerek bu konulara da çalışılmasını sağlamaları görevi verilmiştir. A4, B4, C4, D4, E4, F4, G4, H4, J4 kodunu taşıyan bireylere “Hesaplayıcı” görevi verilmiş; bu grup bireyelerinden kendi gruplarının grup puanını, grup arkadaşlarının bireysel puanlarını hesaplamaları, bu puanları ara ara grupta dillendirerek grup arkadaşlarını daha yüksek puan almaları için çalışmaya teşvik etme görevleri verilmiştir. A5, B5, C4, D4, E4, F4, G4, H4, J4 kodunu taşıyan bireylere (planlama görevlerine ek olarak) “Özetleyici” görevi verilmiş; bu bireyelerin ihtiyaç halinde araştırmacıya yapılan çalışmalar ve konu anlatımlarıyla ilgili özet bilgi aktarma görevi verilmiştir. Bu uygulamayla ders içi ve dışında otokontrol sağlanması amaçlanmıştır.

Uygulama süreci

- Araştırmacı konu ve konularla ilgili çalışma yapraklarının dağıtımını yaptıktan sonra çalışmayı başlatmıştır. Araştırmacı her haftanın ilk ders saatini bireyelerin araştırdıkları konularını tekrar gözden geçirmelerine ve çalışmalarına ayırmıştır. Her

haftanın ikinci ders saatinde de sırasıyla her birey grubundaki arkadaşlarına kendi konu anlatımını yapmıştır.

- Araştırmacı çalışmalar sırasında, grupları gezerek grupta çözülemeyen soru ve sorunlara çözüm yolları göstermiştir. Çalışmaları gözlemleyerek gerekli gördüğü müdahaleleri yapmıştır.
- Grup bireylerinin sorumlu oldukları konularla ilgili buldukları ilgi çekici örnekleri ve örnek metinleri derse getirmeleri ve arkadaşlarıyla paylaşmaları teşvik edilmiştir.
- Grup bireylerinin hem ders içi hem ders dışında (ödev) yazılı anlatım uygulamaları (resmî yazışmalar yapma, hikâye, masal, hatıra yazma vb.) yapmaları sağlanmış, elde edilen eserler gruplarda paylaşılarak tartışılmıştır.
- Uygulama boyunca yazılı anlatım becerisine yönelik konular plana uygun olarak Birlikte Öğrenme tekniği ile yürütülmüştür. Konular işlenirken araştırmacı tarafından hazırlanan ders notları ve çalışma yaprakları ile öğrencilerin, araştırmaları sonucu buldukları kaynaklar kullanılmıştır.

3.2.1.3. Uygulama Takvimi ve Etkinlikler

Deney grubundaki uygulama takvimi ve etkinlikler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.4.

Hazırlık Çalışmaları, Uygulama Takvimi (Konular- Etkinlikler-Sınavlar, Gruplar, Yöntem ve Teknik)

Hazırlık Çalışmaları (20.09.11)	Ön Test Dersin amaçları ve içeriği hakkında bilgilendirme İş birlikli öğrenme yöntem ve teknikleri hakkında bilgilendirme
Hazırlık Çalışmaları (27.09.11)	Ön Test (İlk hafta gelmeyenlere) Çalışmada kullanılan “Birlikte Öğrenme Tekniği” ve bu tekniğin işlem basamakları hakkında bilgilendirme Yazılı anlatım dersinde işlenecek konular ve yapılacak etkinlikler hakkında bilgilendirme Heterojen gruplar oluşturma ve bunlara grup adları verme Gruplardaki bireylere ayrı ayrı kodlar verme Grup bireyelerine roller verme Araç-gereçlerle ilgili bilgilendirme Grup bireyelerine görev ve sorumlulukları ile ilgili bilgilendirme Değerlendirme sınavları ve ödüllerle ilgili bilgilendirme

Tablo 3.4. (Devamı)

Uygulamalar	Konular	Gruplar	Yöntem (İş Birlikli Öğrenme) Teknik
1.Hafta (04.10.11) Konular Yazılı Anlatımın Amaçları, Özellikleri, Konu, Tema, Plan,	Yazılı anlatım, önemi, özellikleri Yazılı anlatımın amaçları	A1,B1,C1, D1,E1,F1, G1,H1,J1	Birlikte Öğrenme Tekniği
	Yazılı anlatımda konu ve tema Yazılı anlatım çalışmalarında yazma aşamaları	A2,B2,C2, D2,E2,F2, G2,H2,J2	
	Yazılı anlatımda konunun özellikleri, Konunun sınırlandırılmasında dikkat edilecek hususlar	A3,B3,B5,C 3D3,E3,F3, G3,H3,J3	
	Yazılı anlatımda plan, önemi ve yararları Yazılı anlatımda paragraf (giriş, gelişme ve sonuç)	A4,A5,B4,C 4,D4,E4,F4 ,G4,H4, J4	
2.Hafta (11.10.11) Konular Paragraf, Yazı Yazma Teknikleri, Düşünceyi Geliştirme Yolları	Yazılı anlatımda paragrafın tanımı önemi Yazılı metinlerin dış yapısı ve özellikleri	A1,B1,C1, D1,E1,F1, G1,H1,J1	
	Yazı yazma teknikleri (14 teknik) İlk Yedi Yazı Yazma tekniği	A2,B2,C2, D2,E2,F2, G2,H2,J2	
	Yazı Yazma Teknikleri Son Yedi Yazı Yazma tekniği	A3,B3,B5,C 3D3,E3,F3, G3,H3,J3	
	Yazılı anlatımda düşünceyi geliştirme yolları Tanımlama, Karşılaştırma, Betimleme Örnekleme, Tartışma vb.	A4,A5,B4,C 4,D4,E4,F4 ,G4,H4, J4	
Etkinlik 1: Metin Tamamlama "Metin tamamlama" tekniği ile yazılı metin oluşturma çalışması(Ödev). (Metnin giriş paragrafı verilmiş gelişme ve sonuç bölümünün yazılması öğrencilere bırakılmıştır.)			
3.Hafta (18.10.11) Konular Yazılı Anlatım Türleri	Yazılı anlatım türleri ve bu türlerin özellikleri Dilekçe, Tutanak, Rapor	A1,B1,C1, D1,E1,F1, G1,H1,J1	Birlikte Öğrenme Tekniği
	Roman, Hikâye, Seyahat Yazısı, Hatıra, Masal	A2,B2,C2, D2,E2,F2, G2,H2,J2	
	Makale, Deneme, Bildiri, Mektup	A3,B3,B5,C 3,D3,E3,F3 ,G3,H3,J3	

Tablo 3.4. (Devamı)

	Telgraf, Biyografi, Fıkra, Öz geçmiş	A4,A5,B4,C 4,D4,E4,F4 ,G4,H4,J4	
	Etkinlik 2: “Hatıra Yazma” (Ödev). Yazılı anlatımda buluş, planlama ve anlatım unsurlarına dikkat ederek “Hatıra Yazma” çalışması yapılmıştır. (Çalışmaların giriş, gelişme ve sonuç bölümleri grupta tartışılmıştır.)		
	ARA DEĞERLENDİRME SINAVI 1 Boşluk doldurma, cümle oluşturma, paragraf oluşturma ile ilgili sorulardan oluşan mini sınav.		
4.Hafta (25.10.11) Konular Noktalama İşaretleri, Resmi Yazışma Türleri (Tutanak), Düşünceyi Geliştirme Yolları (Tanımlama)	Noktalama İşaretleri, önemi, işlevi Nokta (.), Kesme İşareti (‘), Yay ayraç ()	A1,B1,C1, D1,E1,F1, G1,H1,J1	Birlikte Öğrenme Tekniği
	Virgül (,), Ünlem (!), Kısa Çizgi (-) DGY(Tanımlama)	A2,B2,C2, D2,E2,F2, G2,H2,J2	
	Noktalı Virgül (;), İki Nokta (:), Köşeli Ayraç [], Denden İşareti	A3,B3,B5,C 3D3,E3,F3, G3,H3,J3	
	Üç Nokta (...), Soru İşareti (?), Tırnak İşareti(“ ”) Tutanak(derse örnek bir “tutanak” metni getirme ve grup arkadaşlarıyla paylaşma)	A4,A5,B4,C 4 D4,E4,F4, G4,H4, J4	
5.Hafta (01.11.11) Konular Noktalama İşaretleri, Resmi Yazışma Türleri (Dilekçe), DGY (Örnekleme)	Noktalama İşaretleri, önemi, işlevi Nokta (.), Kesme İşareti (‘), Yay ayraç ()	A1,B1,C1, D1,E1,F1, G1,H1,J1	Birlikte Öğrenme Tekniği
	Virgül (,), Ünlem (!), Kısa Çizgi (-) Dilekçe, (okula örnek bir “dilekçe” metni getirme ve grup arkadaşlarıyla paylaşma)	A2,B2,C2, D2,E2,F2, G2,H2,J2	
	Noktalı Virgül (;), İki Nokta (:), Köşeli Ayraç [], Denden İşareti	A3,B3,B5,C 3D3,E3,F3, G3,H3,J3	

Tablo 3.4. (Devamı)

	Üç Nokta (...), Soru İşareti (?), Tırnak İşareti(“ ”) DGY (Örnekleme)	A4,A5,B4,C 4,D4,E4,F4 ,G4,H4, J4	
Etkinlik 3: Noktalama İşaretleri Metinde boş bırakılan yerlere uygun düşen noktalama işaretini yerleştirme (Bireysel)(Derste). Grup içinde tartışarak uygun noktalama işaretlerini yerleştirme.			
(08.11.11) --- BAYARAM TATİLİ			
6.Hafta (15.11.11) Konular Noktalama İşaretleri Yazılı Anlatım Türleri (Masal, Seyahat Yazısı)	Noktalama İşaretleri, önemi, işlevi Nokta (.), Kesme İşareti (‘), Yay ayraç ()	A1,B1,C1, D1,E1,F1, G1,H1,J1	Birlikte Öğrenme Tekniği
	Virgül (,), Ünlem (!), Kısa Çizgi (-) Seyahat Yazısı (okula örnek bir “seyahat yazısı” getirme ve grup arkadaşlarıyla paylaşma)	A2,B2,C2, D2,E2,F2, G2,H2,J2	
	Noktalı Virgül (;), İki Nokta (:), Köşeli Ayraç [], Denden İşareti	A3,B3,B5,C 3D3,E3,F3, G3,H3,J3	
	Üç Nokta (...), Soru İşareti (?), Tırnak İşareti(“ ”) Masal (okula örnek bir “masal” metni getirme ve grup arkadaşlarıyla paylaşma)	A4,A5,B4,C4 D4,E4,F4,G4, H4, J4	
Etkinlik 4: Dilekçe Yazma (Derste) Masal Yazma” (Ders Dışı-Ödev) Masal Yazma Çalışması (Buluş, Planlama ve Anlatım unsurları dikkate alınarak bireysel olarak yazılı metin oluşturma) Yazılan masalları; buluş, planlama, anlatım imla ve noktalama açısından grup olarak değerlendirme			
7.Hafta (22.11.11)	DEĞERLENDİRME SINAVI 2 Serbest Yazma Çalışması yaptırılmış olup yazılan metinler buluş, planlama ve anlatıma dikkat edilerek değerlendirilmiş ve değerlendirmeler gruplarla paylaşılmıştır.		
8.Hafta (29.11.11) Konular İmla Yazılı Anlatım Türleri (Rapor) DGY (Betimleme)	İmla Bazı kelime ve eklerin yazımı (bağlaçlar, durum ekleri, mastar ekleri, soru ekleri, ünlü düşmesi, ünlü türemesi, ünlü daralması, ünsüz düşmesi, ünsüz türemesi vb.)	A1,B1,C1, D1,E1,F1, G1,H1,J1	Birlikte Öğrenme Tekniği
	Küçük ve büyük harflerin yazımı Satır sonunda kelimelerin bölünmesi DGY (Betimleme)	A2,B2,C2, D2,E2,F2, G2,H2,J2	
	Sayıların yazımı Birleşik sözcüklerin yazımı	A3,B3,B5,C 3D3,E3,F3, G3,H3,J3	

Tablo 3.4. (Devamı)

	Birleşik sözcük ve deyimlerin yazımı Birleşik eylemlerin yazımı Rapor (derse örnek bir “rapor” metni getirme ve grup arkadaşlarıyla paylaşma)	A4,A5,B4,C4,D4,E4,F4,G4,H4, J4		
9.Hafta 06.12.11	İmla Bazı kelime ve eklerin yazımı(bağlaçlar, durum ekleri, mastar ekleri, soru ekleri, ünlü düşmesi, ünlü türemesi, ünlü daralması, ünsüz düşmesi, ünsüz türemesi vb.)	A1,B1,C1,D1,E1,F1,G1,H1,J1	Birlikte Öğrenme Tekniği	
	Konu İmla, Yazılı Anlatım Türleri (Roman, Bildiri)	Küçük ve büyük harflerin yazımı Satır sonunda kelimelerin bölünmesi Bildiri (derse örnek bir “bildiri” metni getirme ve grup arkadaşlarıyla paylaşma)		A2,B2,C2,D2,E2,F2,G2,H2,J2
		Sayıların yazımı Birleşik sözcüklerin yazımı		A3,B3,B5,C3,D3,E3,F3,G3,H3,J3
		Birleşik sözcük ve deyimlerin yazımı Birleşik eylemlerin yazımı Roman		A4,A5,B4,C4,D4,E4,F4,G4,H4, J4
Etkinlik 5: Tutanak Yazma (Derste) “Hikâye Yazma” (Ders Dışı-Ödev) Yazılan hikâyeleri grup bireyleri ile paylaşma, buluş, planlama ve anlatım açısından grupta tartışma.				
10.Hafta 13.12.11	İmla Bazı kelime ve eklerin yazımı (bağlaçlar, durum ekleri, mastar ekleri, soru ekleri; ünlü düşmesi, ünlü türemesi, ünlü daralması, ünsüz düşmesi, ünsüz türemesi vb.)	A1,B1,C1,D1,E1,F1,G1,H1,J1	Birlikte Öğrenme Tekniği	
	Konu İmla, Yazılı Anlatım Türleri (Makale, Hikâye)	Küçük ve büyük harflerin yazımı Satır sonunda kelimelerin bölünmesi Makale (derse örnek bir “makale” metni getirme ve grup arkadaşlarıyla paylaşma)		A2,B2,C2,D2,E2,F2,G2,H2,J2
		Sayıların yazımı Birleşik sözcüklerin yazımı DGY(Tartışma)		A3,B3,B5,C3D3,E3,F3,G3,H3,J3
		Birleşik sözcük ve deyimlerin yazımı Birleşik eylemlerin yazımı Hikâye (derse örnek bir “hikâye” metni getirme ve grup arkadaşlarıyla paylaşma)		A4,A5,B4,C4,D4,E4,F4,G4,H4, J4
DEĞERLENDİRME SINAVI 3 Buluş, Planlama, Anlatıma Dikkat Ederek Serbest Yazma Uygulaması				

Tablo 3.4. (Devamı)

11.Hafta 19.12.11	Anlatım Bozuklukları (Doğruluk, Açıklık, Duruluk, Yalınlık) Yapı Bakımından Yanlış Kullanılan sözcükler Birbiriyle Karıştırılan Sözcükler Yanlış anlamda Kullanılan Sözcükler	A1,B1,C1, D1,E1,F1, G1,H1,J1	Birlikte Öğrenme Tekniği	
	Gereksiz Sözcükler Gereksiz Tekrarlar Gereksiz Yardımcı Eylemler Deneme(derse örnek bir “deneme” metni getirme ve grup arkadaşlarıyla paylaşma)	A2,B2,C2, D2,E2,F2, G2,H2,J2		
	Anlatım Bozuklukları, Yazılı Anlatım Türleri (Deneme, Mektup)	Çelişen Sözler Cümle Yanlışları Mantık Yanlışları Tamlama Yanlışları		A3,B3,B5,C 3D3,E3,F3, G3,H3,J3
	Özne Yanlışları Tümleç Yanlışları Yüklem Yanlışları Yanlış Yerde Bulunan Öge Yanlışları Mektup(derse örnek birer özel ve iş mektubu getirme ve grup arkadaşlarıyla paylaşma)	A4,A5,B4,C 4 D4,E4,F4, G4,H4, J4		
12.Hafta 26.12.11	Anlatım Bozuklukları (Doğruluk, Açıklık, Duruluk, Yalınlık) Yapı Bakımından Yanlış Kullanılan sözcükler Birbiriyle Karıştırılan Sözcükler Yanlış anlamda Kullanılan Sözcükler	A1,B1,C1, D1,E1,F1, G1,H1,J1	Birlikte Öğrenme Tekniği	
	Konu: Anlatım Bozuklukları, Yazılı Anlatım Türleri (Telgraf, Otobiyografi)	Gereksiz Sözcükler Gereksiz Tekrarlar Gereksiz Yardımcı Eylemler Telgraf(derse örnek “bir telgraf” metni getirme ve grup arkadaşlarıyla paylaşma)		A2,B2,C2, D2,E2,F2, G2,H2,J2
	Çelişen Sözler Cümle Yanlışları Mantık Yanlışları Tamlama Yanlışları	A3,B3,B5,C 3D3,E3,F3, G3,H3,J3		
	Özne Yanlışları Tümleç Yanlışları Yüklem Yanlışları Yanlış Yerde Bulunan Öge Yanlışları Otobiyografi (dersde örnek bir “otobiyografi” metni getirme ve grup arkadaşlarıyla paylaşma)	A4,A5,B4,C 4,D4,E4,F4 ,G4,H4, J4		

Tablo 3.4. (Devamı)

Etkinlik 6: Metin İnceleme ve Düzeltme Çalışması (Derste). <i>Verilen orijinal metni buluş planlama ve anlatım açısından inceleyip düzeltme çalışması yapılmış, düzeltilen metinler grupta tartışılmıştır.</i>			
13.Hafta 02.01.12	Anlatım Bozuklukları (Doğruluk, Açıklık, Duruluk, Yalınlık) Yapı Bakımından Yanlış Kullanılan sözcükler Birbiriyle Karıştırılan Sözcükler Yanlış anlamda Kullanılan Sözcükler	A1,B1,C1, D1,E1,F1, G1,H1,J1	Birlikte Öğrenme Tekniği
Konu: Anlatım Bozuklukları, Yazılı Anlatım Türleri (Fıkra, Öz Geçmiş)			
	Gereksiz Sözcükler Gereksiz Tekrarlar Gereksiz Yardımcı Eylemler Fıkra(derse örnek bir fıkra metni getirme ve grup arkadaşlarıyla paylaşma)	A2,B2,C2, D2,E2,F2, G2,H2,J2	
	Çelişen Sözler Cümle Yanlışları Mantık Yanlışları Tamlama Yanlışları	A3,B3,B5,C 3,D3,E3,F3 ,G3,H3,J3	
	Özne Yanlışları Tümleç Yanlışları Yüklem Yanlışları Yanlış Yerde Bulunan Öğe Yanlışları Özgeçmiş (derser örnek bir öz geçmiş metni getirme ve grup arkadaşlarıyla paylaşma)	A4,A5,B4,C 4,D4,E4,F4 ,G4,H4, J4	
	Etkinlik 7: Grup bireyelerine verilen cümleler anlatım bakımından bireysel olarak incelenmiş ve tespit edilen yanlışları düzeltme çalışması grupla yapılmıştır. (Derste)		
	DEĞERLENDİRME SINAVI 4 Verilen Metinde Geçen, İmla, noktalama ve anlatım yanlışlarının tespit edilmesi ve düzeltilmesi		
14.Hafta (09.01.12)	Son Test		

Uygulama sonrası

- Uygulamanın sonunda öğrencilere son test yapılmıştır. Son testte öğrenciler; Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testi'ni, Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ni doldurmuşlar ve "Başarılı Bir Sınıf Öğretmeninde Bulunması

Gereken Nitelikler ve İdeal Öğretmenlik” konulu bir kompozisyon yazmışlardır. İş birlikli grup çalışmalarına yönelik 15 sorudan oluşan açık uçlu görüşme formuyla öğrencilerin iş birlikli grup çalışmalarına yönelik görüş ve önerileri alınmıştır. Son test aracılığıyla kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında yazılı anlatım becerileri, akademik başarı ve yazılı anlatım dersine yönelik tutum bakımından nasıl bir gelişim gösterdikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının (alan bilgisi ve kompozisyon becerisi) akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına etkisi ve yönteme yönelik görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada veriler, nicel ve nitel tekniklerle toplanmıştır. Akademik başarı, yazma becerisi ve tutum verileri için nicel; yönteme yönelik görüşlere ait veriler için nitel teknikler kullanılmıştır. Bu bakımdan araştırmada veriler çoklu metoda uygun toplanmıştır. “Çoklu metotlar, eğitimde araştırılmaya gerek duyulan konuların çeşitli yönlerden değerlendirilmesine elverişlidir. Çoklu metotlar bir olayın pek çok farklı yönünü ortaya çıkardığından eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır” (Louis ve Lawrence, 1997, s. 240; Silverman, 2000, s. 50; Yaman, 2005, s. 118).

Araştırmanın nicel verileri Kişisel Bilgi Formu, Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Testi (YAABT), Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği (YADÖ) ve Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (YADTÖ) ile; nitel verileri ise yarı yapılandırılmış İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Görüşme Formu ile toplanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçlarının kullanımı ile verilerin güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır. Nicel verilerle birlikte nitel verilere başvurulma nedeni, öğrencilerin iş birlikli öğrenme yöntemine yönelik görüşlerin ancak görüşme yoluyla alınabilmesidir.

Araştırmada kullanılan ölçme araçları:

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma örneklemindeki öğretmen adaylarının birtakım özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmış, ön test ile birlikte uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu ile adayların; 1) *cinsiyetleri*, 2) *serbest yazma çalışması yapma durumları*, 3) *günlük tutma durumları*, 4) *aile gelir durumları*, 5) *anne eğitim durumları*, 6) *baba eğitim durumları*, 7) *çalışma odasına sahibi olma / olmama*, 8) *kitap okuma durumları* hakkında bilgiler elde edilmiştir.

3.3.2. Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Testi (YAABT)

Araştırma örnekleminde bulunan öğretmen adaylarının uygulama kapsamına alınan yazılı anlatım konularıyla ilgili bilgilerini ölçmek için Bağcı (2007) tarafından geliştirilmiş olan Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testi kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında Bağcı tarafından gerçekleştirilen pilot uygulamada ölçeğin *Cronbach alpha* güvenirlik katsayısı 0,70 olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte ölçeğin kapsam geçerliliği alanın uzmanlarınca değerlendirilmiştir. Araştırma öncesinde, Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 65 öğretmen adayı üzerinde ön uygulama gerçekleştirilmiş, ölçeğin güvenirliği sınanmıştır. Ön uygulama sonucunda ölçeğin *Cronbach alpha* katsayısı 0,76 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin araştırmada kullanılması hususunda Bağcı ile yüz yüze görüşülmüş ve gerekli izin alınmıştır. Alan bilgisi başarı testi ölçeğinde 30 çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Ölçekteki soruların doğru cevaplanması durumunda alınabilecek en yüksek puan 30'dur.

3.3.4. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği (YADÖ)

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini belirlemek amacıyla Sever (2000) tarafından geliştirilmiş *Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmada ölçek Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği adıyla kullanılmıştır.

Ölçekte, yazılı anlatım becerilerini belirlemeye yönelik 3 alt boyutta toplam 25 madde yer almaktadır. Ölçeğin boyutları: Buluş, (1-5. Maddeler); Planlama (6-12. Maddeler); Anlatım (13-25. Maddeler). Ölçek, "1 (Çok Yetersiz), 2 (Yetersiz), 3 (Kısmen Yeterli), 4 (Yeterli) ve 5 (Çok Yeterli) şeklinde likert tipte hazırlanmıştır. Kompozisyon değerlendirme ölçeğinin kapsam geçerliliğini sağlamak için Türkçe Eğitimi alanı uzmanlarınca incelenmesi sağlanmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri alınarak ölçeğin aynı şekilde kullanılması kararlaştırılmıştır. Kompozisyon değerlendirme ölçeği ön test ve son test olarak yazılan kompozisyonların

değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Değerlendirme ölçeğinin kompozisyonları değerlendirmek için kullanımında farklı değerlendiriciler görev almıştır. Ölçekteki ölçütlere göre bir kompozisyonun alabileceği en yüksek puan 125, en düşük puan ise 25'tir.

Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarına yazdırılan kompozisyon metinlerinin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki adayların yazdıkları metinler, 3 farklı öğretim elemanı tarafından YADÖ ile değerlendirilmiştir.

Hakkında kompozisyon hazırlanacak konunun belirlenmesinde şu yol izlenmiştir:

İlk olarak ilgili alanda uzman öğretim görevlisi ve öğretim üyelerinden görüşler alınarak 5 konu belirlenmiştir. Belirlenen bu beş konu deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin görüşlerine sunulmuştur. Öğrencilerden sadece bir konuyu seçmeleri istenerek seçilen konuların frekans değerleri belirlenmiştir. En yüksek frekansa sahip konu, kompozisyon konusu olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.5.

Kompozisyon Konuları ve Frekans (f) Değerleri

KONULAR		Frekans Değerleri (f)
1	Başarılı bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken nitelikleri düşünerek idealinizdeki öğretmenliği anlattığınız bir kompozisyon hazırlayınız.	28
2	Ana dili eğitiminde sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin sorumluluklarını anlattığınız bir kompozisyon hazırlayınız.	19
3	Dil kirlenmesinin nedenleri ve çözüm önerileri ile ilgili görüşlerinizi anlattığınız bir kompozisyon hazırlayınız.	14
4	Artvin ile ilgili ilk izlenimlerinizi anlattığınız bir kompozisyon hazırlayınız.	8
5	Dil-kültür ilişkisini anlattığınız bir kompozisyon hazırlayınız.	5

3.3.5. Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (YADTÖ)

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla Bağcı (2007) tarafından geliştirilmiş olan *Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Bağcı tarafından ölçeğin geliştirilme aşamasında ön uygulama kapsamında, başlangıçta 30 madde olan taslak ölçek Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen verilerden ölçeğin *Cronbach alpha* güvenilirlik katsayısı 0,66 olarak tespit edilmiştir. Düşük güvenilirliğe sahip 3 madde çıkarılmıştır. Araştırma öncesinde, Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 65 öğretmen adayı üzerinde ön uygulama gerçekleştirilmiş, elde edilen verilerden ölçeğin *Cronbach alpha* güvenilirlik katsayısının 0,71 olduğu belirlenmiştir. Tutum ölçeği, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapıldıktan sonra 27 madde olarak son hâlini almıştır. Tutum ölçeği likert tipte hazırlanmış ve her bir madde için “*Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Hiç Katılmıyorum*” seçenekleri bulunmaktadır. Araştırmada tutum ölçeğindeki maddeler *Tamamen Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2, Hiç Katılmıyorum 1* şeklinde puanlandırılmıştır.

3.3.6. İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Görüşme Formu (İÖYGF)

Araştırmanın deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersinde katıldıkları iş birlik öğrenme yöntemi uygulamalarına yönelik olumlu / olumsuz içerikli görüşlerini tespit etmek için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu 15 açık uçlu sorudan oluşmuştur. Kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla soruların hazırlanması sırasında Türkçe Eğitimi alan uzmanlarından ve öğretim elemanlarından destek alınmıştır. İlk on dört soru uygulamaya yönelik görüşler için yapılandırılmış maddelerden, son soru ise eklemek istediklerini ve önerilerini tespit etmek amacıyla bir maddeden oluşmuştur. Araştırmada kullanılan görüşme formu ‘*standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu*’dur. Bu teknik, “belirli bir sıraya konulmuş soruları içerir, görüşmeci yanlılığını veya öznelliğini azaltır, katılımcıların sadece sorulan sorulara cevap vermesini gerektirir” (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 123). Görüşleri alınacak katılımcılar,

hazırlanmış formda yer alan sorular çerçevesinde görüşlerini belirtirler. Bu yönüyle yapılandırılmış görüşmeye benzer.

Öğretmen adaylarının yöntemle ilgili görüşlerinin sözlü görüşme yoluyla değil de yazılı olarak alınmasının nedeni, deney grubundaki adaylarla tek tek görüşmenin zaman alacağı ve sözlü görüşmeden çekinilmesi etkenlerini ortadan kaldırmaktır. Görüşme formu uygulama sonrası son test kapsamında deney grubu öğrencilerine yöneltilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde nicel ve nitel çözümlene teknikleri kullanılmıştır. Yazılı Anlatım Alan Bilgi Ölçeği, Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği, Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile elde edilen nicel veriler bilgisayara aktarılarak SPSS 16.0 (*Statistical Package for Social Sciences – Sosyal Bilimler için İstatistik Programı*) aracılığıyla analiz edilmiştir. İş birliğine yönelik görüşme formunda yer alacak nitel veriler de içerik analizi yöntemleri ile değerlendirilmiş ve tablolatırılmıştır.

Araştırmanın deney ve kontrol grupları arasında başarı ve tutum açısından fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla hangi istatistik tekniklerinin kullanılacağını belirlemek için, SPSS 16 programında değişkenlerin, dağılımının normalliği incelenmiştir. “Grup büyüklüğünün 50’den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testleri veri dağılımının normalliği için kullanılır. Araştırma gruplarında öğrenci sayısı (*Kontrol: 36; Deney: 38*) bu sınırın altında olduğu için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Analizde p değerinin ,05’ten küçük olması verilerin normal dağılım sergilemediğini göstermektedir” (Büyüköztürk, 2006, s. 42).

Tablo 3.6.

Değişkenlerin Dağılımının Normalliğine İlişkin Test Sonuçları

	Shapiro-Wilk		
	Değer	sd	p
Grup	791	74	,111
Cinsiyet	,959	74	,793
Anne eğitim durumu	,935	74	,358
Baba eğitim durumu	,991	74	,952
Aile gelir durumu	,844	74	,207
Çalışma odasına sahip olma	,937	74	,113
Günlük tutma	,967	74	,582
Kitap okuma oranı	896	74	,228
Serbest yazma çalışması yapma	,860	74	,252

Tablo 3.6’da, Shapiro-Wilk testi sonuçlarından değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir ($p>,05$). Değişkenlerin normal dağılım göstermesi ve gruplardaki öğrenci sayılarının 30’dan fazla olması (*Kontrol: 36; Deney: 38*) nedeniyle araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde parametrik istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen verilerin frekans değerleri tablollaştırılarak verilmiştir.

Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testi ile ön test ve son test uygulamasından elde edilen verilerin analizinde, deney ya da kontrol grubunun ölçüm sonuçlarını değerlendirirken *İlişkili Örneklemeler t* testi, deney ve kontrol grubunun ölçümleri için *Bağımsız Örneklemeler t* testi istatistiği kullanılmıştır. Testte her soru 1 puan değerindedir. Bağımsız değişkenlerin deney ve kontrol gruplarının ön ve son test başarı ortalamaları üzerindeki etkisini belirlemek için One Way Anova (F) istatistiği kullanılmıştır.

Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği ile ön test ve son test uygulamasından elde edilen verilerin analizinde *Bağımsız Örneklemeler t* ve *İlişkili Örneklemeler t* testi

istatistiği kullanılmıştır. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının yazdıkları metinleri değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Ön ve son test kapsamında yazılan kompozisyon metinleri, 3 farklı değerlendirici tarafından ölçeğe göre puanlandırılmıştır. Yazılan kompozisyonlar sırayla değerlendiricilere araştırmacı tarafından ulaştırılmış ve ölçeğe uygun olarak değerlendirme yapmaları sağlanmıştır. Elde edilen puanların güvenilir olması için 3 farklı değerlendiricinin kompozisyonlar için ölçeğe göre verdikleri puanların ortalaması alınmış ve ön-son test olarak analiz sürecinde kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin deney ve kontrol gruplarının ön ve son test başarı ortalamaları üzerindeki etkisini belirlemek için One Way Anova (F) istatistiği kullanılmıştır.

Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile ön test ve son test uygulamasından elde edilen verilerin analizinde *Bağımsız Örneklem t* ve *İlişkili Örneklem t* testi istatistiği kullanılmıştır. Tutum ölçeği ile elde edilen ön test ve son test verilerinin ortalama değerleri esas alınarak analiz yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin deney ve kontrol gruplarının ön ve son test tutum ortalamaları üzerindeki etkisini belirlemek için One Way Anova (F) istatistiği kullanılmıştır.

İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Görüşme Formu ile elde edilen verilerin analizinde nitel analiz tekniklerinden *kategorik (tematik)* içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi kapsamında deney grubundaki adayların yöneme yönelik görüşleri “olumlu, olumsuz ve öneri” şeklinde gruplandırılarak verilmiştir.

Araştırma verilerinin analizi sonrasında elde edilen bulgular tablolar ve grafikler hâlinde yorumlanarak Bulgular ve Yorumlar başlığı altında verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler “Yöntem” kısmında belirtilen tekniklerle analiz edilmiştir. Bu bölümde, elde edilen bulgular alt problemler de göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

4.1. İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Yazılı Anlatım Alan Bilgisine Etkisiyle İlgili Bulgular

Geleneksel öğretim ve iş birlikli öğrenme yöntemi ile öğretimin yazılı anlatım alan bilgisi başarısı üzerindeki etkisini görebilmek için kontrol grubu YAABT ön test – son test ve deney grubu YAABT ön test - son test verileri *Bağımsız ve İlişkili Örneklem*ler *t* testi ile karşılaştırılmıştır.

Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun YAABT ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 4. 1’de verilmiştir:

Tablo 4.1.

YAABT (Kontrol Grubu) Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kontrol —————	36	Ön Test 21,6111	2,40568	-5,854	,000
—————		Son Test 23,3889	2,49889		

Kontrol grubu öğrencilerinin YAABT ön test ve son test verileri üzerine yapılan *t* testi sonuçları Tablo 4. 1’de gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır ($t = -5,854$; $p < ,05$). Geleneksel yöntemle yürütülen yazılı anlatım öğretiminin başarıyı istatistiksel olarak anlamlı

düzeyde artırdığı görülmektedir. Bu durum, geleneksel öğretimin yazılı anlatım alan bilgisi başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

İş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin uygulandığı deney grubunun YAABT ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 4. 2’de verilmiştir:

Tablo 4.2.

YAABT (Deney Grubu) Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön Test		21,3158	2,66210		
Deney	38			-14,135	,000
Son Test		27,1842	2,11629		

Deney grubu öğrencilerinin YAABT ön test ve son test verileri üzerine yapılan t testi sonuçları Tablo 4. 2’de gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t = -14,135$; $p < ,05$). İş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Bu durum, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin başarı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. 1. ve 4. 2’de hem geleneksel öğretimin hem de iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretimin alan bilgisi başarısını artırdığı görülmektedir. Kontrol ve deney gruplarının ön test, son test ve izleme testi karşılaştırma sonuçları Tablo 4. 3’te verilmiştir:

Tablo 4. 3.

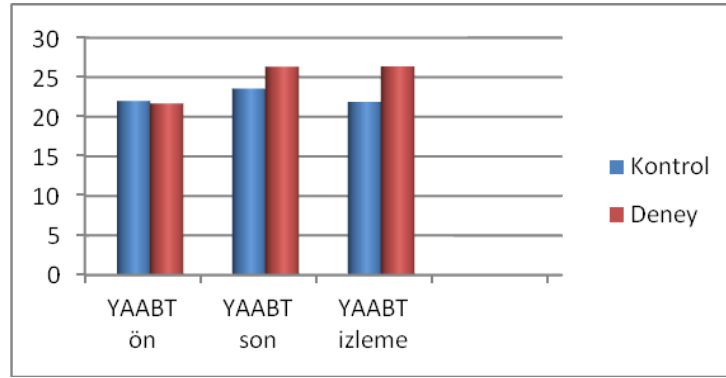
Kontrol ve Deney Gruplarının YAABT Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Karşılaştırma Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön test	Deney	38	21,3158	2,66210	-,500	,619
	Kontrol	36	21,6111	2,40568		
Son test	Deney	38	27,1842	2,11629	7,064	,000
	Kontrol	36	23,3889	2,49889		
İzleme testi	Deney	38	26,3947	2,18767	8,960	,000
	Kontrol	36	21,8889	2,13512		

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin YAABT ön test ve son test verileri üzerine yapılan *t* testi sonuçları Tablo 4. 3'te gösterilmiştir. Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 21,61; deney grubu öğrencilerinin ortalaması 21,31'dir. Ön testte kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t = -,500$; $p > ,05$).

Son testte kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 23,38; deney grubu öğrencilerinin ortalaması ise 27,18'dir. Son testte kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t = 7,064$; $p < ,05$). Ayrıca izleme testinde kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 21,88; deney grubu öğrencilerinin ortalaması ise 26,39'dur. İzleme testinde kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t = 8,960$; $p < ,05$). Bu sonuç, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol ve deney gruplarının YAABT ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki ilişki Grafik 4. 1'de daha açık görülmektedir:



Grafik 4.1. Kontrol ve deney gruplarının YAABT ön test ve son test karşılaştırması

Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 21,61; deney grubu öğrencilerinin 21,31 iken son testte kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 23,38; deney grubu öğrencilerinin ise 27,18 yükselmiştir. İzleme testinde ise kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 21,88, deney grubu öğrencilerinin ise 26,39 olarak tespit edilmiştir. Bu artış, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin geleneksel öğretime göre yazma becerisi başarısını daha fazla artırdığını ortaya koymaktadır.

Kişisel Bilgi Formu'yla toplanan veriler (*cinsiyet, serbest yazma çalışması yapma, kitap okuma durumu, günlük tutma*), birer değişken olarak alınmış ve öğretmen adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarıları üzerinde etkili olup olmadıkları değerlendirilmiştir. Bu şekilde uygulama sürecinde kullanılan öğretim yöntemi (*geleneksel öğretim, iş birlikli öğrenme*) dışındaki diğer değişkenlerin alan bilgisi başarısı üzerinde etkili olup olmama durumları ve kullanılan yöntemle ilişkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

4.1.1. Cinsiyet Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının YAABT ön test ve son test verileri üzerinde *İlişkili Örneklemeler t* testi analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun YAABT ön ve son testlerinde cinsiyet değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4. 4'te verilmiştir:

Tablo 4.4.

Cinsiyet Değişkeninin (Kontrol Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön test	Kız	26	21,7692	2,25047	,630	,533
	Erkek	10	21,2000	2,85968		
Son test	Kız	26	23,5385	2,38715	,574	,606
	Erkek	10	23,0000	2,86744		

Kontrol grubunun YAABT ön test ve son test sonuçları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisine yönelik *t* testi sonuçları Tablo 4. 4'te gösterilmiştir. Gerek ön test ($t= ,630$; $p> ,05$) gerek son testte ($t= ,574$; $p> ,05$) cinsiyet değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeni geleneksel öğretim ile öğretimin yapıldığı kontrol grubunun yazılı anlatım alan bilgisi başarısı üzerinde etkili değildir.

Deney grubunun YAABT ön ve son testlerinde cinsiyet değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4. 5'te verilmiştir:

Tablo 4.5.

Cinsiyet Değişkeninin (Deney Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön test	Kız	30	21,2333	2,66113	-,365	,717
	Erkek	8	21,6250	2,82527		
Son test	Kız	30	27,1667	2,27556	-,124	,903
	Erkek	8	27,2500	1,48805		

Deney grubunun YAABT ön test ve son test sonuçları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisine yönelik *t* testi sonuçları Tablo 4.5'te gösterilmiştir. Tabloda ön test sonuçlarına göre kız ve erkek öğretmen adaylarının alan bilgisi başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t= -,365$ $p> ,05$). Son

test sonuçlarına göre de kız ve erkek öğretmen adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($t = -,124$; $p > ,05$). Bu bulguya göre, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin öğretmen adaylarının alan bilgisi başarıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

4.1.2. Serbest Yazma Çalışması Yapma Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Serbest yazma çalışması yapma değişkeninin öğretmen adaylarının yazılı anlatım alan bilgileri üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının YAABT ön test ve son test verileri üzerinde *One Way Anova F* analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun YAABT ön ve son testlerinde serbest yazma çalışması yapma değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4. 6'da verilmiştir:

Tablo 4.6.

Serbest Yazma Çalışması Yapma Değişkeninin (Kontrol Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Yazma Sıklığı	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Ön Test	Her gün	-	-	-	,997	,407
	Haftada bir	5	22,4000	1,51658		
	15 günde bir	5	23,0000	2,23607		
	Ayda bir	10	21,2000	2,65832		
	Yapmıyorum	16	21,1875	2,48244		
Son Test	Her gün	-	-	-	,119	,948
	Haftada bir	5	23,2000	1,48324		
	15 günde bir	5	24,0000	4,41588		
	Ayda bir	10	23,2000	2,25093		
	Yapmıyorum	16	23,3750	2,36291		

Kontrol grubunun YAABT ön test ve son test sonuçları üzerinde serbest yazma çalışması yapma değişkeninin etkisine yönelik *F* testi sonuçları Tablo 4.6'da gösterilmiştir. Tabloda ön test sonuçlarına göre farklı sıklıkta serbest yazma çalışması yapan ve hiç yapmayan öğretmen adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F = ,997$; $p > ,05$). Son test sonuçlarına

göre de farklı sıklıkta serbest yazma çalışması yapan öğretmen adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($F= ,119$; $p> ,05$). Bu bulgu, geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen yazma eğitimi sürecinde yazılı anlatım alan bilgisi üzerinde serbest yazma çalışmasının etkili olmadığını göstermektedir.

Deney grubunun YAABT ön ve son testlerinde serbest yazma çalışması yapma değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.7’de verilmiştir:

Tablo 4.7.

Serbest Yazma Çalışması Yapma Değişkeninin (Deney Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Yazma Sıklığı	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Ön Test	Her gün	4	21,0000	2,44949	1,241	,310
	Haftada bir	6	22,6667	1,36626		
	15 günde bir	-	-	-		
	Ayda bir	8	20,0000	3,42261		
	Yapmıyorum	20	21,5000	2,58538		
Son Test	Her gün	4	27,2500	1,70783	,170	,916
	Haftada bir	6	26,8333	2,56255		
	15 günde bir	-	-	-		
	Ayda bir	8	26,8750	2,64237		
	Yapmıyorum	20	27,4000	1,95744		

Deney grubunun YAABT ön test ve son test sonuçları üzerinde serbest yazma çalışması yapma değişkeninin etkisine yönelik F testi sonuçları Tablo 4.7’de gösterilmiştir. Gerek ön test ($F = 1,241$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F = ,170$; $p> ,05$) göre serbest yazma çalışması yapma değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, iş birlikli öğrenme ile gerçekleştirilen yazma eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının alan bilgisi başarıları üzerinde serbest yazma çalışması yapma değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

4.1.3. Günlük Tutma Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Günlük tutma değişkeninin öğretmen adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının YAABT ön test ve son test verileri üzerinde *Bağımsız Örneklemeler t* testi analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun YAABT ön ve son testlerinde günlük tutma değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4. 8’de verilmiştir:

Tablo 4. 8.

Günlük Tutma Değişkeninin (Kontrol Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Günlük Tutma	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön Test	Evet	16	21,5625	2,12818	-,107	,915
	Hayır	20	21,6500	2,66112		
Son Test	Evet	16	23,6875	2,46897	,636	,529
	Hayır	20	23,1500	2,56032		

Kontrol grubunun YAABT ön test ve son test sonuçları üzerinde günlük tutma değişkeninin etkisine yönelik t testi sonuçları Tablo 4.8’de gösterilmiştir. Gerek ön test ($t = -,107$; $p > ,05$) gerek son test sonuçlarına ($t = ,636$; $p > ,05$) göre günlük tutma değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, geleneksel yöntemle gerçekleştirilen yazma eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının alan bilgisi başarıları üzerinde günlük tutma değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

Deney grubunun YAABT ön ve son testlerinde günlük tutma değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.9’da verilmiştir:

Tablo 4.9.

Günlük Tutuma Değişkeninin (Deney Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Günlük Tutma	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön Test	Evet	15	21,5333	3,11372	,402	,690
	Hayır	23	21,1739	2,38656		

Tablo 4.9. (Devamı)

Son Test	Evet	15	27,1333	2,50333	-,118	,907
	Hayır	23	27,2174	1,88189		

Deney grubunun YAABT ön test ve son test sonuçları üzerinde günlük tutma değişkeninin etkisine yönelik t testi sonuçları Tablo 4.9’da gösterilmiştir. Gerek ön test ($t = -,402$; $p > ,05$) gerek son test sonuçlarına ($t = -,118$; $p > ,05$) göre günlük tutma değişkeninin alan bilgisi başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

4.1.4. Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Çalışma odasına sahip olma değişkeninin öğretmen adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının YAABT ön test ve son test verileri üzerinde *Bağımsız Örneklem t testi* analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun YAABT ön ve son testlerinde çalışma odasına sahip olma değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.10’da verilmiştir:

Tablo 4.10.

Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkeninin (Kontrol Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Çalışma Odası	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön Test	Var	24	22,1667	2,25864	1,047	,048
	Yok	12	20,5000	2,39317		
Son Test	Var	24	23,8333	2,18028	1,538	,133
	Yok	12	22,5000	2,93877		

Kontrol grubunun YAABT ön test ve son test sonuçları üzerinde çalışma odasına sahip olma değişkeninin etkisine yönelik t testi sonuçları Tablo 4.10’da gösterilmiştir. Tabloda ön test sonuçlarına göre çalışma odasına sahip olan ve olmayan öğretmen adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t = 1,047$; $p < ,05$). Son test sonuçlarına göre de çalışma odasına sahip olan ve olmayan öğretmen adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı

farklılığın olmadığı görülmektedir ($t = 1,538$; $p < ,05$). Bu bulgu, geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen yazma eğitimi sürecinde alan bilgisi başarısı üzerindeki çalışma odasına sahip olma değişkeni etkisini ortadan kaldırdığını göstermektedir.

Deney grubunun YAABT ön ve son testlerinde çalışma odasına sahip olma değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.11’de verilmiştir:

Tablo 4.11.

Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkeninin (Deney Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Çalışma Odası	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön Test	Var	27	21,4074	2,89906	,328	,745
	Yok	11	21,0909	2,07145		
Son Test	Var	27	26,9259	2,35218	-1,185	,244
	Yok	11	27,8182	1,25045		

Deney grubunun YAABT ön test ve son test sonuçları üzerinde çalışma odasına sahip olma değişkeninin etkisine yönelik t testi sonuçları Tablo 4.11’de gösterilmiştir. Gerek ön test ($t = ,328$; $p > ,05$) gerek son test sonuçlarına ($t = -1,185$; $p > ,05$) göre çalışma odasına sahip olma değişkeninin alan bilgisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, iş birlikli öğrenme ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin sınıf dışında özel bir ortamda desteklenmekten çok fazla etkilenmediği söylenebilir.

4.1.5. Anne Eğitim Durumu Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Anne eğitim durumu değişkeninin öğretmen adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının YAABT ön test ve son test verileri üzerinde *Bağımsız Örneklem t testi* analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun YAABT ön ve son testlerinde çalışma anne eğitim durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.12’de verilmiştir:

Tablo 4.12.

Anne Eğitim Durumu Değişkeninin (Kontrol Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Eğitim Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Ön test	Lise	3	21,0000	1,00000	,654	,587
	Ortaokul	4	22,2500	3,50000		
	İlkokul	23	21,8696	2,61646		
	Okumamış	6	20,5000	,54772		
Son test	Lise	3	24,3333	2,08167	1,006	,403
	Ortaokul	4	23,5000	2,38048		
	İlkokul	23	23,6522	2,63902		
	Okumamış	6	21,8333	2,04124		

Kontrol grubunun YAABT ön test ve son test sonuçları üzerinde anne eğitim durumu değişkeninin etkisine yönelik F testi sonuçları Tablo 4.12’de gösterilmiştir. Gerek ön test (F= ,654; p> ,05) gerek son test sonuçlarına (F= 1,006; p> ,05) göre anne eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Deney grubunun YAABT ön ve son testlerinde anne eğitim durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.13’te verilmiştir:

Tablo 4.13.

Anne Eğitim Durumu Değişkeninin (Deney Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Eğitim Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Ön test	Lise	2	23,5000	,70711	1,586	,211
	Ortaokul	2	18,5000	,70711		
	İlkokul	22	21,6818	2,64371		
	Okumamış	12	20,7500	2,73446		
Son test	Lise	2	27,5000	,70713	,170	,916
	Ortaokul	2	27,0000	2,82843		
	İlkokul	22	27,3636	2,01295		
	Okumamış	12	26,8333	2,51661		

Deney grubunun YAABT ön test ve son test sonuçları üzerinde anne eğitim durumu değişkeninin etkisine yönelik F testi sonuçları Tablo 4.13'te gösterilmiştir. Gerek ön test ($F= 1,586$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F= ,170$; $p> ,05$) göre anne eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

4.1.6. Baba Eğitim Durumu Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Baba eğitim durumu değişkeninin öğretmen adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının YAABT ön test ve son test verileri üzerinde *One Way Anova F* analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun YAABT ön ve son testlerinde baba eğitim durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.14'te verilmiştir:

Tablo 4.14.

Baba Eğitim Durumu Değişkeninin (Kontrol Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Eğitim Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	F _(4,31)	p
Ön test	Üniversite	2	21,0000	,00010	,647	,633
	Lise	8	20,7500	2,18763		
	Ortaokul	8	21,5000	2,32993		
	İlkokul	16	21,9375	2,71953		
	Okumamış	2	23,5000	2,12132		
Son test	Üniversite	2	22,0000	,00010	,249	,908
	Lise	8	23,5000	3,25137		
	Ortaokul	8	23,0000	2,39046		
	İlkokul	16	23,6250	2,44609		
	Okumamış	2	24,0000	2,82843		

Kontrol grubunun YAABT ön test ve son test sonuçları üzerinde baba eğitim durumu değişkeninin etkisine yönelik F testi sonuçları Tablo 4.14'te gösterilmiştir. Gerek ön test ($F= ,647$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F= ,249$; $p> ,05$) göre baba

eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Deney grubunun YAABT ön ve son testlerinde baba eğitim durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.15'te verilmiştir:

Tablo 4.15.

Baba Eğitim Durumu Değişkeninin (Deney Grubu) YAABT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Eğitim Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Ön test	Üniversite	4	21,5000	3,31662	,211	,888
	Lise	8	20,8750	2,47487		
	Ortaokul	3	22,3333	1,15470		
	İlkokul	23	21,3043	2,85139		
Son test	Üniversite	4	26,7500	2,21736	,791	,507
	Lise	8	27,8750	1,55265		
	Ortaokul	3	28,3333	1,15470		
	İlkokul	23	26,8696	2,34141		

Deney grubunun YAABT ön test ve son test sonuçları üzerinde baba eğitim durumu değişkeninin etkisine yönelik F testi sonuçları Tablo 4.15'te gösterilmiştir. Gerek ön test ($F= ,211$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F= ,791$; $p> ,05$) göre baba eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

4. 2. İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Yazılı Anlatım Becerisine Etkisiyle İlgili Bulgular

Geleneksel öğretim ve iş birlikli öğrenme yöntemi ile öğretimin yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisini görebilmek için kontrol grubu YADÖ ön test – son test ve deney grubu YADÖ ön test - son test verileri *Bağımsız ve İlişkili Örneklemeler t* testi ile karşılaştırılmıştır.

Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun YADÖ ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir:

Tablo 4.16.

YADÖ (Kontrol Grubu) Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön Test		59,5000	10,75042		
Kontrol	36			-6,294	,000
Son Test		67,5556	9,99270		

Kontrol grubu öğrencilerinin YADÖ ön test ve son test verileri üzerine yapılan *t* testi sonuçları Tablo 4.16'da gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır ($t = -6,294$; $p < ,05$). Geleneksel yöntemle yürütülen yazılı anlatım öğretiminin başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Bu durum, geleneksel öğretimin yazılı anlatım becerisi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

İş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin uygulandığı deney grubunun YADÖ ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 4.17'de verilmiştir:

Tablo 4.17.

YADÖ (Deney Grubu) Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön Test		63,7105	7,71067		
Deney	38			-10,331	,000
Son Test		83,9737	11,13428		

Deney grubu öğrencilerinin YADÖ ön test ve son test verileri üzerine yapılan *t* testi sonuçları Tablo 4.17'de gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t = -10,331$; $p < ,05$). İş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir.

Tablo 4.16. ve 4.17. hem geleneksel öğretimin hem de iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen öğretimin yazılı anlatım becerisi başarısını artırdığı görülmektedir. Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir:

Tablo 4.18.

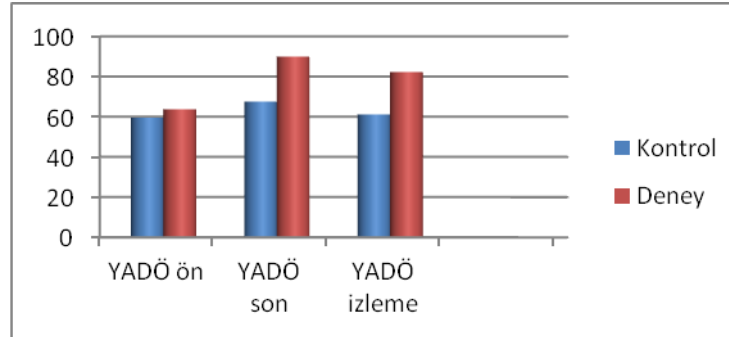
Kontrol ve Deney Gruplarının YADÖ Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön test	Deney	38	63,7105	7,71067	1,944	,056
	Kontrol	36	59,5000	10,75042		
Son test	Deney	38	83,9737	11,13428	6,663	,000
	Kontrol	36	67,5556	9,99270		
İzleme testi	Deney	38	82,3684	10,97028	8,834	,000
	Kontrol	36	61,1111	9,64151		

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin YADÖ ön test ve son test verileri üzerine yapılan İlişkili Örneklemeler *t* testi sonuçları Tablo 4.18’de gösterilmiştir. Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 59,50; deney grubu öğrencilerinin ortalaması 63,71’dir. Ön testte kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t= 1,944$; $p> ,05$).

Son testte kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 67,55; deney grubu öğrencilerinin ortalaması ise 83,97’dir. Son testte kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t= 6,663$; $p< ,05$). Ayrıca izleme testinde kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 61,11; deney grubu öğrencilerinin ortalaması ise 82,36’dir. İzleme testinde kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t= 8,834$; $p< ,05$). Bu sonuç, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol ve deney gruplarının YADÖ ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki ilişki Grafik 4.2’de daha açık görülmektedir:



Grafik 4.2. Kontrol ve deney gruplarının YADÖ ön test ve son test karşılaştırması

Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 59,50; deney grubu öğrencilerinin 63,71 iken son testte kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 67,55; deney grubu öğrencilerinin ise 83,97’ye yükselmiştir. İzleme testinde ise kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 61,11, deney grubu öğrencilerinin ise 82,36 olarak tespit edilmiştir. Bu artış, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin geleneksel öğretime göre yazma becerisi başarısını daha fazla artırdığını ortaya koymaktadır.

Kişisel Bilgi Formu’yla toplanan veriler (*cinsiyet, aile gelir durumu (aylık gelir), anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, serbest yazma çalışması yapma, kitap okuma durumu, günlük tutma*), birer değişken olarak alınmış ve öğretmen adaylarının yazma becerisi başarıları üzerinde etkili olup olmadıkları değerlendirilmiştir. Bu şekilde uygulama sürecinde kullanılan öğretim yöntemi (*geleneksel öğretim, iş birlikli öğrenme*) dışındaki diğer değişkenlerin başarı üzerinde etkili olup olmama durumları ve kullanılan yöntemle ilişkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

4.2.1. Cinsiyet Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının yazma becerisi başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının YADÖ ön test ve son test verileri üzerinde *Bağımsız Örneklem t* testi analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun YADÖ ön ve son testlerinde cinsiyet değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.19’da verilmiştir:

Tablo 4.19.

Cinsiyet Değişkeninin (Kontrol Grubu)YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön test	Kız	26	60,2692	10,66042	1,687	,497
	Erkek	10	57,5000	11,29651		
Son test	Kız	26	67,8846	9,69258	,314	,755
	Erkek	10	66,7000	11,23536		

Kontrol grubunun YADÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisine yönelik *t* testi sonuçları Tablo 4.19’da gösterilmiştir. Gerek ön test ($t= 1,687$; $p> ,05$) gerek son testte ($t= ,314$; $p> ,05$) cinsiyet değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeni geleneksel öğretim ile öğretimin yapıldığı kontrol grubunun yazma becerisi başarısı üzerinde etkili değildir.

Deney grubunun YADÖ ön ve son testlerinde cinsiyet değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.20’de verilmiştir:

Tablo 4.20.

Cinsiyet Değişkeninin (Deney Grubu) YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön test	Kız	30	65,0000	7,80362	2,085	,019
	Erkek	8	58,8750	5,30330		
Son test	Kız	30	85,3667	11,40322	1,520	,137
	Erkek	8	78,7500	8,77903		

Deney grubunun YADÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisine yönelik *t* testi sonuçları Tablo 4.20’de gösterilmiştir. Tabloda ön

test sonuçlarına göre kız ve erkek öğretmen adaylarının başarıları arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t=2,085$; $p<,05$). Son test sonuçlarına göre ise kız ve erkek öğretmen adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($t=1,520$; $p>,05$). Bu bulguya göre, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin öğretmen adaylarının başarıları üzerindeki cinsiyet değişkeni etkisini ortadan kaldırdığı söylenebilir.

4.2.2. Aile Gelir Durumu Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Aile gelir durumu değişkeninin öğretmen adaylarının yazma becerisi başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının YADÖ ön test ve son test verileri üzerinde *One Way Anova F* testi analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun YADÖ ön ve son testlerinde aile gelir durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.21’de verilmiştir:

Tablo 4.21.

Aile Gelir Durumu Değişkeninin (Kontrol Grubu) YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Gelir Aralığı	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Ön Test	0-500	6	57,3333	8,98146	,853	,475
	501-1000	18	58,8889	9,31090		
	1001-2000	10	63,4000	14,21423		
	2001-3000	2	52,0000	7,07107		
Son Test	0-500	6	68,1667	10,57198	,108	,955
	501-1000	18	66,6667	7,81401		
	1001-2000	10	68,9000	13,74732		
	2001-3000	2	67,0000	12,72792		

Kontrol grubunun YADÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde aile gelir durumu değişkeninin etkisine yönelik F testi sonuçları Tablo 4.21’de gösterilmiştir. Gerek ön test ($F=,853$; $p>,05$) gerek son test sonuçlarına ($F=,108$; $p>,05$) göre aile gelir durumu değişkeninin yazma becerisi başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Deney grubunun YADÖ ön ve son testlerinde gelir durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.22’de verilmiştir:

Tablo 4.22.

Aile Gelir Durumu Değişkeninin (Deney Grubu) YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Gelir Aralığı	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Ön Test	0-500	4	59,5000	4,93288	,641	,594
	501-1000	17	63,5882	9,18599		
	1001-2000	11	65,7273	7,56427		
	2001-3000	6	63,1667	4,16733		
Son Test	0-500	4	90,7500	12,33896	,590	,623
	501-1000	17	82,3529	8,31370		
	1001-2000	11	83,9091	16,03405		
	2001-3000	6	84,1667	6,70572		

Deney grubunun YADÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde aile gelir durumu değişkeninin etkisine yönelik F testi sonuçları Tablo 4.22’de gösterilmiştir. Gerek ön test ($F=,641$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F= ,590$; $p> ,05$) göre aile gelir durumu değişkeninin yazma becerisi başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

4.2.3. Anne Eğitim Durumu Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Anne eğitim durumu değişkeninin öğretmen adaylarının yazma başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının YADÖ ön test ve son test verileri üzerinde *One Way F* analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun YADÖ ön ve son testlerinde anne eğitim durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.23.’de verilmiştir:

Tablo 4.23.

Anne Eğitim Durumu Değişkeninin (Kontrol Grubu) YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Eğitim Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Ön test	Lise	3	54,6667	6,65833	1,096	,365
	Ortaokul	4	56,2500	11,87083		
	İlkokul	23	61,9130	11,50064		
	Okumamış	6	54,8333	7,02614		
Son test	Lise	3	61,3333	4,16333	2,261	,100
	Ortaokul	4	69,5000	10,63015		
	İlkokul	23	70,0000	10,50541		
	Okumamış	6	60,0000	4,04969		

Kontrol grubunun YADÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde anne eğitim durumu değişkeninin etkisine yönelik F testi sonuçları Tablo 4.23'te gösterilmiştir. Gerek ön test ($F= 1,096$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F= 2,261$; $p> ,05$) göre anne eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Deney grubunun YADÖ ön ve son testlerinde anne eğitim durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.24'te verilmiştir:

Tablo 4.24.

Anne Eğitim Durumu Değişkeninin (Deney Grubu) YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Eğitim Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Ön test	Lise	2	60,5000	2,12132	,532	,663
	Ortaokul	2	58,0000	5,65685		
	İlkokul	22	64,0000	5,55492		
	Okumamış	12	64,6667	11,34847		
Son test	Lise	2	75,5000	13,43503	1,864	,154
	Ortaokul	2	98,5000	12,02082		
	İlkokul	22	82,5000	12,04258		
	Okumamış	12	85,6667	7,19006		

Deney grubunun YADÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde anne eğitim durumu değişkeninin etkisine yönelik F testi sonuçları Tablo 4.24'te gösterilmiştir. Gerek ön test ($F= ,532$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F= 1,864$; $p> ,05$) göre anne eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

4.2.4. Baba Eğitim Durumu Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Baba eğitim durumu değişkeninin öğretmen adaylarının yazma başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının YADÖ ön test ve son test verileri üzerinde *One Way Anova F* analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun YADÖ ön ve son testlerinde baba eğitim durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.25'te verilmiştir:

Tablo 4.25.

Baba Eğitim Durumu Değişkeninin (Kontrol Grubu) YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Eğitim Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Ön test	Üniversite	2	74,5000	17,67767	,381	,821
	Lise	8	64,8750	8,45893		
	Ortaokul	8	62,1250	5,22186		
	İlkokul	16	62,5000	7,55425		
	Okumamış	2	64,0000	1,41421		
Son test	Üniversite	2	1,0000	9,89949	,550	,700
	Lise	8	85,2500	11,32317		
	Ortaokul	8	82,0000	5,60612		
	İlkokul	16	81,8750	13,30601		
	Okumamış	2	89,5000	,70711		

Kontrol grubunun YADÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde baba eğitim durumu değişkeninin etkisine yönelik F testi sonuçları Tablo 4.25'te gösterilmiştir. Gerek ön test ($F= ,381$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F= ,550$; $p> ,05$) göre baba

eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Deney grubunun YAD n ve son testlerinde baba eğitim durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.26’da verilmiştir:

Tablo 4.26.

Baba Eğitim Durumu Değişkeninin (Deney Grubu) YAD n Test-Son Test zerine Etkisi

	Eğitim Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
n test	niversite	4	66,7500	13,67175	,516	,674
	Lise	8	64,0000	4,34248		
	Ortaokul	3	67,0000	3,60555		
	İlkokul	23	62,6522	7,93501		
Son test	niversite	4	82,5000	7,72442	,156	,925
	Lise	8	82,5000	13,59622		
	Ortaokul	3	87,3333	9,23760		
	İlkokul	23	84,3043	11,44328		

Deney grubunun YAD n test ve son test sonuçları üzerinde baba eğitim durumu değişkeninin etkisine yönelik *F* testi sonuçları Tablo 4.26’da gösterilmiştir. Gerek n test ($F = ,516$; $p > ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F = ,156$; $p > ,05$) göre baba eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

4.2.5. Serbest Yazma alışması Yapma Değişkeninin Etkisiyle İlgili

Bulgular

Serbest yazma çalışması yapma değişkeninin ğretmen adaylarının yazma başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının YAD n test ve son test verileri üzerinde *One Way Anova F* analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun YAD n ve son testlerinde serbest yazma çalışması yapma değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.27’de verilmiştir:

Tablo 4.27.

Serbest Yazma Çalışması Yapma Değişkeninin (Kontrol Grubu) YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Yazma Sıklığı	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Ön Test	Her gün	-	-	-	8,413	,000
	Haftada bir	5	65,0000	5,78792		
	15 günde bir	5	68,8000	17,64086		
	Ayda bir	10	57,1000	10,02719		
	Yapmıyorum	16	56,3750	8,01561		
Son Test	Her gün	-	-	-	,669	,577
	Haftada bir	5	71,6000	5,59464		
	15 günde bir	5	71,2000	18,37662		
	Ayda bir	10	65,8000	6,23253		
	Yapmıyorum	16	66,2500	9,87590		

Kontrol grubunun YADÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde serbest yazma çalışması yapma değişkeninin etkisine yönelik F testi sonuçları Tablo 4.27’de gösterilmiştir. Tabloda ön test sonuçlarına göre farklı sıklıkta serbest yazma çalışması yapan ve hiç yapmayan öğretmen adaylarının başarıları arasında serbest yazma çalışması yapan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F= 8,413$; $p < ,05$). Bu bulgudan hareketle serbest yazma çalışması yapmanın yazma becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu daha da netleşmiştir. Son test sonuçlarına göre ise farklı sıklıkta serbest yazma çalışması yapan öğretmen adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($F= ,669$; $p > ,05$). Bu bulguya göre, geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin öğretmen adaylarının başarıları üzerindeki serbest yazma çalışması yapma değişkeni etkisini azalttığı söylenebilir.

Deney grubunun YADÖ ön ve son testlerinde serbest yazma çalışması yapma değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.28’de verilmiştir:

Tablo 28 .

Serbest Yazma Çalışması Yapma Değişkeninin (Deney Grubu) YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Yazma Sıklığı	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Ön Test	Her gün	4	59,5000	4,04145	2,543	,083
	Haftada bir	6	65,0000	9,71597		
	15 günde bir	-	-	-		
	Ayda bir	8	69,3750	10,22514		
	Yapmıyorum	20	61,9000	5,34986		
Son Test	Her gün	4	85,7500	2,87228	,306	,911
	Haftada bir	6	86,3333	8,77876		
	15 günde bir	-	-	-		
	Ayda bir	8	85,5000	9,22729		
	Yapmıyorum	20	82,3000	13,49503		

Deney grubunun YADÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde serbest yazma çalışması yapma değişkeninin etkisine yönelik *F* testi sonuçları Tablo 4.28'de gösterilmiştir. Gerek ön test ($F= 2,543$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F= ,306$; $p> ,05$) göre serbest yazma çalışması yapma değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

4.2.6. Günlük Tutma Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Günlük tutma değişkeninin öğretmen adaylarının yazma başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının YADÖ ön test ve son test verileri üzerinde *Bağımsız Örneklem* *t* testi analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun YADÖ ön ve son testlerinde günlük tutma değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.29'da verilmiştir:

Tablo 4.29.

Günlük Tutma Değişkeninin (Kontrol Grubu) YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Günlük Tutma	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön Test	Evet	16	64,5625	11,65601	2,755	,009
	Hayır	20	55,4500	8,17232		
Son Test	Evet	16	69,9375	10,64875	1,291	,205
	Hayır	20	65,6500	9,26382		

Kontrol grubunun YADÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde günlük tutma değişkeninin etkisine yönelik *t* testi sonuçları Tablo 4.29’da gösterilmiştir. Tabloda ön test sonuçlarına göre günlük tutan ve tutmayan öğretmen adaylarının başarıları arasında tutanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t= 2,755$; $p < ,05$). Son test sonuçlarına göre ise günlük tutan ve tutmayan öğretmen adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($t= 1,291$; $p > ,05$). Bu bulguya göre, geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin öğretmen adaylarının başarıları üzerindeki günlük tutma değişkeni etkisini azalttığı söylenebilir.

Deney grubunun YADÖ ön ve son testlerinde günlük tutma değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.30’da verilmiştir:

Tablo 4.30.

Günlük Tutma Değişkeninin (Deney Grubu) YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Günlük Tutma	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön Test	Evet	15	64,7333	8,41314	,655	,516
	Hayır	23	63,0435	7,33285		
Son Test	Evet	15	86,0000	6,91789	,904	,372
	Hayır	23	82,6522	13,16886		

Deney grubunun YADÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde günlük tutma değişkeninin etkisine yönelik *t* testi sonuçları Tablo 4.30’da gösterilmiştir. Gerek ön test ($t= ,655$; $p > ,05$) gerek son test sonuçlarına ($t= ,904$; $p > ,05$) göre günlük tutma

değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

4.2.7. Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Çalışma odasına sahip olma değişkeninin öğretmen adaylarının yazma başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının YADÖ ön test ve son test verileri üzerinde *Bağımsız Örneklem t testi* analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun YADÖ ön ve son testlerinde çalışma odasına sahip olma değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.31’de verilmiştir:

Tablo 4.31.

Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkeninin (Kontrol Grubu) YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Çalışma Odası	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön Test	Var	25	61,2000	11,86030	1,453	,155
	Yok	11	55,6364	6,57682		
Son Test	Var	25	70,2400	10,72489	2,627	,013
	Yok	11	61,4545	3,80430		

Kontrol grubunun YADÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde çalışma odasına sahip olma değişkeninin etkisine yönelik *t testi* sonuçları Tablo 4.31’de gösterilmiştir. Tabloda ön test sonuçlarına göre çalışma odası olan ve olmayan öğretmen adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t=1,453$; $p>,05$). Son test sonuçlarına göre ise çalışma odası olan ve olmayan öğretmen adaylarının başarıları arasında olan adaylar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($t=2,627$; $p<,05$). Bu bulgu, geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin sınıf dışında da özel bir ortamda desteklenmesinin gerektiğini göstermektedir.

Deney grubunun YADÖ ön ve son testlerinde çalışma odasına sahip olma değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.32’de verilmiştir:

Tablo 4.32.

Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkeninin (Deney Grubu) YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Çalışma Odası	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön Test	Var	27	64,4815	7,44400	,965	,373
	Yok	11	61,8182	8,38830		
Son Test	Var	27	85,0000	12,40347	,888	,381
	Yok	11	81,4545	6,99090		

Deney grubunun YADÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde çalışma odasına sahip olma değişkeninin etkisine yönelik t testi sonuçları Tablo 4.32’de gösterilmiştir. Gerek ön test ($t = ,965$; $p > ,05$) gerek son test sonuçlarına ($t = ,888$; $p > ,05$) göre çalışma odasına sahip olma değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulgu ve kontrol grubunun ilgili değişkene dair bulguları, iş birlikli öğrenme ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin sınıf dışında özel bir ortamda desteklenmekten çok fazla etkilenmediğini, değişkenin bu yöntem açısından etkisiz olduğunu göstermektedir.

4.2.8. Kitap Okuma Oranı (yıllık) Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Kitap okuma (yıllık) değişkeninin öğretmen adaylarının yazma başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının YADÖ ön test ve son test verileri üzerinde *One Way Anova F testi* analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun YADÖ ön ve son testlerinde kitap okuma değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.33’te verilmiştir:

Tablo 4.33.

Kitap Okuma Değişkeninin (Kontrol Grubu) YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Kitap Adedi	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Ön Test	48 ve üzeri	-	-	-	2,324	,094
	24-47 arası	5	55,8000	9,03881		
	12-23 arası	9	67,2222	14,58405		
	6-11 arası	9	57,3333	10,68878		
	1-5 arası	13	57,0769	5,61933		
Son Test	48 ve üzeri	-	-	-	,544	,656
	24-47 arası	5	67,4000	7,53658		
	12-23 arası	9	71,1111	15,25979		
	6-11 arası	9	67,0000	8,67468		
	1-5 arası	13	65,5385	7,26424		

Kontrol grubunun YADÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde kitap okuma oranı değişkeninin etkisine yönelik F testi sonuçları Tablo 4.33'te gösterilmiştir. Gerek ön test ($F= 2,324$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F= ,544$; $p> ,05$) göre kitap okuma oranı değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulgu, geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen yazma eğitimi sürecinde okunan kitaplardan edinilen bilgi ve deneyimin yazılı anlatıma aktarılmadığı veya bu kazanımlardan yeterince yararlanılmadığını şeklinde değerlendirilebilir.

Deney grubunun YADÖ ön ve son testlerinde kitap okuma değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 34'te verilmiştir:

Tablo 4.34.

Kitap Okuma Değişkeninin (Deney Grubu) YADÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Kitap Adedi	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Ön Test	48 ve üzeri	-	-	-	1,251	,159
	24-47 arası	4	66,5000	13,77195		
	12-23 arası	11	65,1818	7,94756		
	6-11 arası	17	63,9412	5,73880		
	1-5 arası	6	58,5000	7,12039		
Son Test	48 ve üzeri	-	-	-	5,230	,020
	24-47 arası	4	84,2500	7,36546		
	12-23 arası	11	84,5455	11,26378		
	6-11 arası	17	83,0000	8,88116		
	1-5 arası	6	85,5000	19,28471		

Deney grubunun YADÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde kitap okuma değişkeninin etkisine yönelik *F* testi sonuçları Tablo 4.34'te gösterilmiştir. Tabloda ön test sonuçlarına göre kitap okuma oranı yüksek olan ve az olan öğretmen adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F=1,251$; $p>,05$). Son test sonuçlarına göre ise kitap okuma oranı yüksek olan ve az olan öğretmen adaylarının başarıları arasında kitap okuma oranı yüksek olan adaylar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=5,230$; $p<,05$). Bu bulgudan hareketle, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazma eğitimi sürecinde okunan kitaplardan edinilen bilgi ve deneyimin yazılı anlatıma yansıtıldığını ve bu kazanımların yazma becerisi üzerinde olumlu etkisinin olduğunu söyleyebiliriz.

4. 3. İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutuma Etkisiyle İlgili Bulgular

Geleneksel öğretim ve iş birlikli öğrenme yöntemi ile öğretimin yazılı anlatım dersine yönelik tutum üzerinde ne kadar etkili olduğunu görebilmek için kontrol grubu YADTÖ ön test – son test ve deney grubu YADTÖ ön test - son test verileri *Bağımsız ve İlişkili Örneklem* *t* testi ile karşılaştırılmıştır.

Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun YADTÖ ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 4.35'te verilmiştir:

Tablo 4.35.

YADTÖ (Kontrol Grubu) Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön Test		2,9290	,34568		
Kontrol	36			,267	,791
Son Test		2,9434	,38585		

Kontrol grubu öğrencilerinin YADTÖ ön test ve son test verileri üzerine yapılan *İlişkili Örneklem* *t* testi sonuçları Tablo 4.35'te gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t = ,267$; $p > ,05$). Geleneksel yöntemle yürütülen yazılı anlatım öğretiminin yazılı anlatım dersine yönelik tutumu üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

İş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin uygulandığı deney grubunun YADTÖ ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 4.36'da verilmiştir:

Tablo 4.36.

YADTÖ (Deney Grubu) Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön Test		2,8012	,28668		
Deney	38			3,247	,002
Son Test		2,9776	,31018		

Deney grubu öğrencilerinin YADTÖ ön test ve son test verileri üzerine yapılan *İlişkili Örneklem* *t* testi sonuçları Tablo 4.36'da gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t = 3,247$; $p < ,05$). İş birlikli

öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin yazılı anlatım dersine yönelik tutumu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir.

Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 4.37’de verilmiştir:

Tablo 4.37.

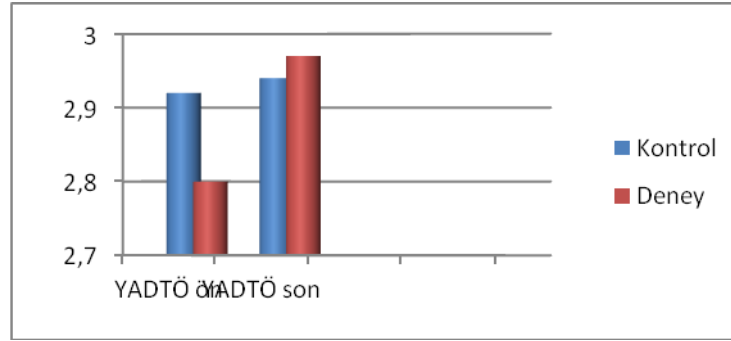
Kontrol ve Deney Gruplarının YADTÖ Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön test	Deney	38	2,8012	,28668	,448	,656
	Kontrol	36	2,9290	,38585		
Son test	Deney	38	2,9876	,31018	2,153	,033
	Kontrol	36	2,9434	,34568		

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin YADTÖ ön test ve son test verileri üzerine yapılan *Bağımsız Örneklem t* testi sonuçları Tablo 4.37’de gösterilmiştir. Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 2,92; deney grubu öğrencilerinin ortalaması 2,80’dır. Ön testte kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t = ,448$; $p > ,05$).

Son testte kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 2,94; deney grubu öğrencilerinin ortalaması ise 2,98’dır. Son testte kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t = 2,153$; $p < ,05$). Bu sonuç, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin geleneksel öğretime göre yazılı anlatım dersine yönelik tutum üzerinde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol ve deney gruplarının YADTÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki ilişki Grafik 4.3’te daha açık görülmektedir:



Grafik 4.3. Kontrol ve deney gruplarının YADTÖ ön test ve son test karşılaştırması

Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 2,92; deney grubu öğrencilerinin 2,80 iken son testte kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 2,94; deney grubu öğrencilerinin ise 2,98'a yükselmiştir. Bu artış, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin geleneksel öğretime göre yazılı anlatım dersine yönelik tutumu daha fazla artırdığını ortaya koymaktadır.

Kişisel Bilgi Formu'yla toplanan veriler (*cinsiyet, serbest yazma çalışması yapma, günlük tutma, kitap okuma durumu*), birer değişken olarak alınmış ve öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadıkları değerlendirilmiştir. Bu şekilde uygulama sürecinde kullanılan öğretim yöntemi (*geleneksel öğretim, iş birlikli öğrenme*) dışındaki diğer değişkenlerin tutum üzerinde etkili olup olmama durumları ve kullanılan yöntemle ilişkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

4.3.1. Cinsiyet Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının YADTÖ ön test ve son test verileri üzerinde *Bağımsız Örneklemeler t* testi analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun YADTÖ ön ve son testlerinde cinsiyet değişkeninin tutuma etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.38'de verilmiştir:

Tablo 4.38.

Cinsiyet Değişkeninin (Kontrol Grubu) YADTÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön test	Kız	26	2,9687	,35100	,701	,488
	Erkek	10	2,8778	,34037		
Son test	Kız	26	2,9573	,40269	,705	,487
	Erkek	10	2,8556	,34676		

Kontrol grubunun YADTÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisine yönelik *t* testi sonuçları Tablo 4.38’de gösterilmiştir. Gerek ön test ($t= ,701$; $p> ,05$) gerek son testte ($t= ,705$; $p> ,05$) cinsiyet değişkeninin tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeni geleneksel öğretim ile öğretimin yapıldığı kontrol grubunun yazılı anlatım dersine yönelik tutumu üzerinde etkili değildir.

Deney grubunun YADTÖ ön ve son testlerinde cinsiyet değişkeninin tutuma etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.39’da verilmiştir:

Tablo 4.39.

Cinsiyet Değişkeninin (Deney Grubu) YADTÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön test	Kız	30	3,0444	,27637	2,801	,008
	Erkek	8	2,7269	,31795		
Son test	Kız	30	2,8123	,27111	,460	,648
	Erkek	8	2,7593	,35690		

Deney grubunun YADTÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisine yönelik *t* testi sonuçları Tablo 4.39’da gösterilmiştir. Tabloda ön test sonuçlarına göre kız ve erkek öğretmen adaylarının tutumları arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t=$

2,801; $p < ,05$). Son test sonuçlarına göre ise kız ve erkek öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($t = ,460$; $p > ,05$). Bu bulguya göre, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerindeki cinsiyet değişkeni etkisini ortadan kaldırdığı söylenebilir.

4.3.2. Serbest Yazma Çalışması Yapma Değişkeninin Etkisiyle İlgili

Bulgular

Serbest yazma çalışması yapma değişkeninin öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının YADTÖ ön test ve son test verileri üzerinde *One Way Anova F* analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun YADTÖ ön ve son testlerinde serbest yazma çalışması yapma değişkeninin tutuma etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.40'da verilmiştir:

Tablo 4.40.

Serbest Yazma Çalışması Yapma Değişkeninin (Kontrol Grubu) YADTÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Yazma Sıklığı	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Ön Test	Her gün	-	-	-	1,331	,300
	Haftada bir	5	2,6741	,47097		
	15 günde bir	5	2,9630	,08686		
	Ayda bir	10	3,0407	,39793		
	Yapmıyorum	16	2,9606	,30285		
Son Test	Her gün	-	-	-	1,165	,338
	Haftada bir	5	2,6815	,47038		
	15 günde bir	5	2,8593	,34287		
	Ayda bir	10	2,9333	,39421		
	Yapmıyorum	16	3,0255	,36307		

Kontrol grubunun YADTÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde serbest yazma çalışması yapma değişkeninin etkisine yönelik *F* testi sonuçları Tablo 4.40'da gösterilmiştir. Tabloda ön test sonuçlarına göre farklı sıklıkta serbest yazma çalışması yapan ve hiç yapmayan öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak

anlamli bir farklıliğin olmadığı görülmektedir ($F= 1,331$; $p> ,05$). Son test sonuçlarına göre de farklı sıklıkta serbest yazma çalışması yapan öğretmen adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($F=1,165$; $p> ,05$). Bu bulguya göre, geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Deney grubunun YADTÖ ön ve son testlerinde serbest yazma çalışması yapma değişkeninin tutuma etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.41’de verilmiştir:

Tablo 4.41.

Serbest Yazma Çalışması Yapma Değişkeninin (Deney Grubu) YADTÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Yazma Sıklığı	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Ön Test	Her gün	4	2,8056	,16939	2,441	,233
	Haftada bir	6	3,2593	,18295		
	15 günde bir	-	-	-		
	Ayda bir	8	2,9352	,31161		
	Yapmıyorum	20	2,9444	,32411		
Son Test	Her gün	4	2,8611	,20370	1,384	,453
	Haftada bir	6	3,0000	,10476		
	15 günde bir	-	-	-		
	Ayda bir	8	2,7269	,31047		
	Yapmıyorum	20	2,7593	,31254		

Deney grubunun YADTÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde serbest yazma çalışması yapma değişkeninin etkisine yönelik F testi sonuçları Tablo 4.41’de gösterilmiştir. Gerek ön test ($F= 2,441$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F= 1,384$; $p> ,05$) göre serbest yazma çalışması yapma değişkeninin tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

4.3.3. Günlük Tutma Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Günlük tutma değişkeninin öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının YADTÖ ön test ve son test verileri üzerinde *Bağımsız Örneklemeler t* testi analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun YADTÖ ön ve son testlerinde günlük tutma değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.42’de verilmiştir:

Tablo 4.42.

Günlük Tutma Değişkeninin (Kontrol Grubu) YADYÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Günlük Tutma	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön Test	Evet	16	2,8565	,35470	-1,366	,181
	Hayır	20	3,0130	,33067		
Son Test	Evet	16	2,7593	,33127	-2,538	,016
	Hayır	20	3,0648	,37940		

Kontrol grubunun YADTÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde günlük tutma değişkeninin etkisine yönelik *t* testi sonuçları Tablo 4.42’de gösterilmiştir. Tabloda ön test sonuçlarına göre günlük tutan ve tutmayan öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t = -1,366$; $p > ,05$). Son test sonuçlarına göre ise günlük tutan ve tutmayan öğretmen adaylarının tutumları arasında tutmayanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($t = -2,538$; $p < ,05$). Bu bulguya göre, geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerindeki günlük tutma değişkeni etkisini azalttığı söylenebilir.

Deney grubunun YADTÖ ön ve son testlerinde günlük tutma değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.43’te verilmiştir:

Tablo 4.43.

Günlük Tutma Değişkeninin (Deney Grubu) YADTÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Günlük Tutma	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön Test	Evet	15	3,0667	,29035	1,451	,155
	Hayır	23	2,9195	,31499		
Son Test	Evet	15	2,8123	,26835	,199	,849
	Hayır	23	2,7939	,30374		

Deney grubunun YADTÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde günlük tutma değişkeninin etkisine yönelik t testi sonuçları Tablo 4.43'te gösterilmiştir. Gerek ön test ($t= 1,451$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($t= ,199$; $p> ,05$) göre günlük tutma değişkeninin tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

4.3.4. Kitap Okuma Oranı (yıllık) Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Kitap okuma (yıllık) değişkeninin öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının YADTÖ ön test ve son test verileri üzerinde *One Way Anova F testi* analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun YADTÖ ön ve son testlerinde kitap okuma değişkeninin tutuma etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.44'te verilmiştir:

Tablo 4.44.

Kitap Okuma Değişkeninin (Kontrol Grubu) YADTÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Kitap Adedi	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Ön Test	48 ve üzeri	-	-	-	,371	,775
	24-47 arası	5	3,0000	,37861		
	12-23 arası	9	2,8519	,32500		
	6-11 arası	9	3,0165	,26457		
	1-5 arası	13	2,9345	,41468		

Tablo 4.44. (Devamı)

Son Test	48 ve üzeri	-	-	-		
	24-47 arası	5	2,9185	,47748		
	12-23 arası	9	2,7778	,29860	,849	,477
	6-11 arası	9	2,9177	,38122		
	1-5 arası	13	3,0456	,41219		

Kontrol grubunun YADTÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde kitap okuma oranı değişkeninin etkisine yönelik F testi sonuçları Tablo 4.44'te gösterilmiştir. Gerek ön test ($F=,371$; $p>,05$) gerek son test sonuçlarına ($F=,849$; $p>,05$) göre kitap okuma oranı değişkeninin tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulgu, geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen yazma eğitimi sürecinde kitap okuma faaliyetinin yazılı anlatım dersine yönelik tutum üzerinde etkili olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Deney grubunun YADTÖ ön ve son testlerinde kitap okuma değişkeninin tutuma etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.46'da verilmiştir:

Tablo 4.45.

Kitap Okuma Değişkeninin (Deney Grubu) YADTÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi

	Kitap Adedi	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Ön Test	48 ve üzeri	-	--			
	24-47 arası	4	2,9815	,14968		
	12-23 arası	11	3,0303	,32323	1,300	,290
	6-11 arası	17	3,0218	,24359		
	1-5 arası	6	2,7531	,47585		
Son Test	48 ve üzeri	-	--			
	24-47 arası	4	3,0556	,11111		
	12-23 arası	11	2,7879	,28884	1,469	,240
	6-11 arası	17	2,7342	,27192		
	1-5 arası	6	2,8457	,35711		

Deney grubunun YADTÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde kitap okuma değişkeninin etkisine yönelik *F* testi sonuçları Tablo 4.45'te gösterilmiştir. Tabloda ön test sonuçlarına göre kitap okuma oranı yüksek olan ve az olan öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F=1,300$; $p>,05$). Son test sonuçlarına göre ise kitap okuma oranı yüksek olan ve az olan öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($F=1,469$; $p>,05$). Bu bulgudan hareketle, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazma eğitimi sürecinde kitap okuma faaliyetinin yazılı anlatım dersine yönelik tutum üzerinde etkili olmadığını söyleyebiliriz.

4. 4. İş Birlikli Öğrenme Yöntemine Yönelik Görüşlerle İlgili Bulgular

İş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım dersinde sınıf öğretmeni adayları yöntemin uygulama ilkelerine uygun olarak grup çalışmaları yapmışlardır. Bu uygulamalar sonrasında deney grubundaki adayların iş birlikli öğrenme yöntemine yönelik sahip olduğu görüşler yapılandırılmış görüşme formu ile belirlenmiştir. Görüş formu ile elde edilen veriler *tematik (kategorik) içerik analizi* ile taranmış, benzer içerikli olanlar gruplandırılarak frekans (*f*) değerleri ile birlikte tablolaştırılarak aktarılmıştır. Gruplandırma grubu temsilen bir deneğin/adayın görüşü aynen alınmış, benzer içerikli görüşlerin frekansları tabloda gösterilmiştir. Gruplandırma sürecinde görüşler genel olarak “olumlu”, “olumsuz” ve varsa “öneri” şeklinde gruplara ayrılmıştır. Deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri görüşme formundaki maddelere göre aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Tablo 4.46.

Bu Çalışmayla Öğrendiğiniz Şeylerin Gerçek Yaşamla İlişkisine Dair Düşünceleriniz Nelerdir? Sorusuyla İlgili Bulgular

Olumlu	f
(D8)Yazılarımdaki imla, noktalama ve anlatım yanlışlarını görüp düzeltmemi sağladı.	13
(D21)Kendimi yazılı ve sözlü olarak daha doğru ifade etmemde yardımcı oldu.	10

Tablo 4.46 (Devamı)

<i>(D37)Etkinliklerimizi gerçek ortamda yaptığımız için öğrendiklerimizin sosyal hayata da olumlu yansıtacağını düşünüyorum.</i>	8
<i>(D3)Kişi ve topluluklar karşısında kendimi daha rahat ifade etme becerim gelişti.</i>	7
<i>(D10)Grup çalışmasını öğretmenliğin provası olarak görüyorum, çalışma disiplini kazandırdığı için öğretmenlikte zorlanmayacağıma inanıyorum.</i>	7
<i>(D16) Konuşma ve yazma noktasında özgüven kazanmamı sağladı.</i>	6
<i>(D21) Yardımlaşmayı ve işbirliğini öğretti; bu sayede bilgiyi paylaşma ve geliştirme becerim gelişti.</i>	4
<i>(D18)Serbest yazma çalışmaları yapmamız, duygu ve düşüncelerimizi yazıda daha rahat ifade etmemize katkı sağladı.</i>	3
<i>(D2) Yazmayı sevdirdi.</i>	3
<i>(D22)Konuşmalarımdaki hataları görüp düzeltmemde etkili oldu.</i>	2
<i>(D16) Öğrenmede daha aktif, girişken ve sosyal olmamı sağladı.</i>	2
<i>(D13)Yazılı anlatım türlerinde, daha etkili anlatımlar yapmamı sağladı.</i>	2
<i>(D25)Yazdığımız ve grupta tartıştığımız hikâye, masal, anı vb. türlerin doğru ve etkili anlatımlar yapmak noktasında öğretmenlikte işimizi kolaylaştıracağını düşünüyorum.</i>	1
<i>(D8)Ortak hedefler için ekiple çalışma alışkanlığı kazandırdı.</i>	1
<i>(D11)Araştırarak öğrenme becerisini kazandırdı.</i>	1
<i>(D4)Başkalarının fikirlerine saygı duymayı öğretti.</i>	1
<i>(D33)Durum ve konuya göre farklı konuşma tekniklerini kullanma becerisi kazandırdı.</i>	1
<i>(D15)Eğlenceli bir çalışma deneyimiydi.</i>	1
<i>(D1)Yazılı anlatım adına hiç bilmediğim şeyler öğrendim ve bunları yazılarımda uygulamaya başladım.</i>	1

Tablo 4.46 (Devamı)

<i>(D26)Artık internette yazışırken anlatımlarıma daha fazla dikkat ediyorum.</i>	1
Olumsuz	
<i>(D38)Gerçek yaşamla bir ilişki kuramadım.</i>	1
<i>(D19)Öğrendiğim şeylerin gerçek yaşamda faydalı olacağını düşünmüyorum.</i>	1

Uygulanan yöntemin gerçek (sosyal) yaşamla ilişkisine dair görüşlerine başvuru alan öğretmen adaylarının neredeyse tamamının (36) olumlu görüş belirttiği görülmüştür.

Sınıf Öğretmeni adaylarının yazılı anlatım dersinde uygulanan iş birlikli öğrenme yönteminin; yazılı iletişimdeki imla, noktalama ve anlatım kusurlarının giderilmesinde (13), yazılı ve sözlü olarak daha doğru ve etkili ifadeler kullanmada (10), gerçek ortamda- yaparak yaşayarak- edinilen becerilerin sosyal hayatta başarı sağlamada(8), sözlü ve yazılı anlatımda özgüven kazanarak(6) topluluk karşısında daha rahat konuşmada(7), yardımlaşma ve iş birliği becerilerinin geliştirilmesinde(4), yazmayı sevdirmede(3) daha aktif, girişken olmada(2) ortak amaçlar için ekiple çalışma becerisi geliştirmede(1)... oldukça etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Buna karşılık iki öğrencinin yapılan uygulama ile gerçek yaşam arasında bir ilişki kuramadıkları yönünde olumsuz görüşleri olmuştur.

Tablo 4.47.

Bu Çalışmada “Eleştirel Düşüncelerinizi” İfade Etmeye İlişkin Görüşleriniz Nelerdir? Sorusuyla İlgili Bulgular

Olumlu	f
<i>(D26)Kendi grubumdaki arkadaşlarıma ders, konu ve araştırmalarla ilgili olumlu ve olumsuz düşüncelerimi rahatça ifade ettim ve tartıştım.</i>	11
<i>(D24)Çalışma süreçleri ile ilgili herhangi bir sorunla karşılaşmadım.</i>	9
<i>(D11) Gruptaki herkesin, kendi bilgi ve tecrübelerini rahat ifade etmesi, eleştiri yapma yeteneğimi geliştirdi.</i>	6
<i>(D33)Çalışmalar ilerledikçe düşüncelerimi daha rahat ve anlaşılır ifade etmeye başladım.</i>	4

Tablo 4.47. (Devamı)

<i>(D24)Grupla çalışarak öğrenmek dersin zevkli geçmesini sağladı.</i>	4
<i>(D8)Bu derse isteyerek geliyorum, ortam ve ders bana sıcak geliyor.</i>	2
<i>(D33)Grupla çözdüğümüz metinler eleştiri yeteneğimi geliştirdi.</i>	2
<i>(D30)Sınıftaki arkadaşlarla kaynaşmamı sağladı.</i>	1
<i>(D31)Grup çalışmasıyla öğrenmek ve öğretmek iyi bir deneyimdi.</i>	1
<i>(D1) Bu çalışmayla daha çok şey öğrenebilirdik diye düşünüyorum, yine de gayet verimliydi.</i>	1
<i>(D6)Bu çalışma yöntemi bana göre çok iyi; ama ödev olmazsa daha iyi olur.</i>	1
<i>(D4)Bu çalışma sayesinde yanlış ve eksiklerimi görme fırsatı buldum.</i>	1
<i>(D16)Konu anlatımını kendimiz yaptığımız için anlatma yeteneğim gelişti.</i>	1
<i>(D23)Eleştirmenin, fikirlerimizi karşımızdakilere kabul ettirmek olmadığını öğrendim.</i>	1
<i>(D34)Bütün sınıf arkadaşlarım bu çalışmadan memnun olduğunu dile getiriyor.</i>	1
Olumsuz	
<i>(D34)Bu ders ve çalışma için haftada 2 saatlik ders yeterli gelmiyor.</i>	2
<i>(D31)Grup çalışmasında ortam ders çalışmaya tam olarak uygun değil.</i>	1
<i>(D19)Değerlendirme sınavları stres oluşturuyordu.</i>	1
Öneri	
<i>(D5)Çalışma grupları daha sık değiştirilseydi, sınıfın tümüyle kaynaşmak daha kolay olurdu.</i>	1
<i>(D19)Hocanın dersi anlatması benim için daha iyi olurdu.</i>	1
<i>(D22)Daha fazla serbest yazma etkinliği yapılıyorsa daha iyi olurdu.</i>	1
<i>(D16)Verilen ödevler daha sıkı takip edilmeli.</i>	1

Uygulanan yöntemle dair *eleştirel düşüncelerine* ilişkin görüşlerine başvuru alan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (34) olumlu görüş belirttiği görülmüştür.

Yazılı anlatım dersinde uygulanan iş birlikli öğrenme yöntemine göre yapılan etkinliklerde öğrencilerin; *öğrenmelere ilişkin olumlu-olumsuz düşüncelerini rahatlıkla ifade ettiklerini (11), etkinliklerde herhangi bir problemle karşılaşmadıklarını(9), oluşan demokratik ortamın eleştiri yeteneklerini geliştirdiğini(6), grupta çalışmanın zevkli geçtiğini(4), grup çalışmalarının samimi, sıcak bir ortam oluşturduğunu(2), yazmaya ilişkin bakış açılarının değiştiğini(1) ... ifade etmişlerdir.*

Buna karşılık, bu uygulamalar için ders saatlerinin yetersiz olduğu(2), etkinlikler için ortamın uygun olmadığı(1), değerlendirme sınavlarının stres oluşturduğu(1) yönünde olumsuz görüşlerin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.48.

Bu Çalışmadaki Rollerinizi Nasıl Algılıyorsunuz? Kendi Öğrenmelerinizin Sorumluluğunu Alıyor Musunuz? Öğrenmelerinizle İlgili Kararlara Katılabiliyor Musunuz? Sorusuyla İlgili Bulgular

Olumlu	f
<i>(D25)Kendi öğrenme ve öğretilerimin sorumluluğunu aldığıma inanıyorum.</i>	14
<i>(D3)Arkadaşlarıma ve kendime karşı olan sorumluluğumun bilincinde olarak çalıştım.</i>	8
<i>(D30)Gruptaki her arkadaşın öğrenmek ve öğretmekle sorumlu olduğu konuların olması kişiyi çalışmaya sevk ediyordu.</i>	7
<i>(D9)Grup başarısı için sorumluluk almanın önemini gördüm.</i>	5
<i>(D11)Aktif olduğumuz bir çalışmaydı bu yüzden zevkli ve verimliydi.</i>	5
<i>(D33)Sınavlarda hem kişiye hem gruba puan verilmesi ve kişi ve grup puanlarının olumlu ya da olumsuz yönde birbirini etkilemesi sorumluluk bilincimi artırdı.</i>	5
<i>(D5)Araştırmalarımı en az iki, üç farklı kaynaktan yaparak derse hazırlanırdım.</i>	4
<i>(D2)Bize grupta birbirimize üstünlük kuracağımız bir rol ve görev verilmedi, herkes eşit statüdeydi.</i>	3

Tablo 4.48. (Devamı)

<i>(D28)Arkadaşlarımın olası eksiklerini gidermek için onların sorumlu olduğu konulara da çalışıyordum.</i>	3
<i>(D11)Konumla ilgili farklı kaynaklardan örnekler bularak konumun daha iyi anlaşılmasını sağlamaya çalıştım.</i>	2
<i>(D12)Çalışma boyunca isteyerek elimden geleni yapmaya çalıştım.</i>	1
<i>(D27)Öğrenmelerle ilgili grup kararlarına ve yönlendirmelerine katılıyordum.</i>	1
<i>(D6)Çalışma boyunca hem öğrenci hem öğretemdim; bu, güzel bir deneyimdi.</i>	1
<i>(D8)Çalışma boyunca sorumlu olduğum konu belli olduğundan öğrenme ve anlatma için bir hafta önceden hazırlanmaya başladım.</i>	1
<i>(D9)Gruptaki herkese konunun bir bölümünün verilmesi sorumluluk bilincimi motivasyonumu artırdı.</i>	1
<i>(D14)Öğrenciliğin sadece oturup hocayı dinlemek olmadığını anladım.</i>	1
<i>(D36)Anlamadığım yerleri, konudan sorumlu arkadaşlara sorarak öğrenmeye çalıştım.</i>	1
<i>(D24)Sorumluluğumu tam olarak yerine getiremezsem de sürekli bir çaba içerisindeydim.</i>	1
Olumsuz	
<i>(D10)Başlarda çalışmalara nereden başlamam gerektiği ile ilgili kararsız olduğum anlar oldu.</i>	1
<i>(D32)Mesafe aldım; ama sınıfa ders anlatmak için henüz hazır değilim.</i>	1
<i>(D19)Sorumluluğumu tam olarak yerine getiremedim; çünkü bunun için daha fazla zamana ihtiyacım vardı.</i>	3

Uygulanan yönetime dair öğrenme sorumluluğunu alma, çalışmalardaki rolleri, kararlar alma ve bunları uygulamaya ilişkin görüşlerine başvuru alan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (33) olumlu görüş belirttiği görülmüştür.

Buna göre öğretmen adaylarının; kendi öğrenme ve öğretme sorumluluklarını taşıdıklarını(14), kendilerine ve arkadaşlarına karşı sorumluluklarının bilincinde olduklarını (8), görev dağılımının kendilerini çalışmaya sevk ettiğini(7), aktif oldukları

için çalışmaların zevkli geçtiğini(5), değerlendirmelerde hem bireye hem gruba puanların verilmesi ve bu puanların birbirini olumlu veya olumsuz etkilemesinin ister istemez sorumluluk almaya ittiğini (5), çalışmalarda farklı kaynaklardan yararlandıklarını(4) grup bireyelerine eşit roller verildiğini(3), çalışmalar süresince grup kararlarına katıldıklarını(1)... İfade etmişlerdir.

Buna karşılık; zaman darlığından sorumluluğunu tam olarak yerine getiremeyen(3), ilk zamanlarda görev ve sorumluluklarını anlayamayan(1), söz konusu yöntemin kendisini yeterince geliştirmedeğini (1) İfade eden öğrenciler de olmuştur.

Tablo 4.49

Değerlendirme Süreçleri Hakkında Ne Düşünüyorsunuz? Sizin Önerileriniz Nelerdir? Sorusuyla İlgili Bulgular

Olumlu	f
<i>(D4)Değerlendirme sınavlarının konu ve ünitelerden hemen sonra sıcağı sıcağına yapılması öğrendiklerimizin kalıcı olmasını sağladı.</i>	8
<i>(D34)Sınavlar ve değerlendirme şekilleri gayet adil, başarılı ve öğreticiydi.</i>	7
<i>(D3)Değerlendirme sürecindeki sınavlar, testler ve uygulamalar mantıklıydı.</i>	7
<i>(D21)Değerlendirme sınavları öğrenme aracı olarak kullanıldı bu da daha kolay öğrenmemi sağladı.</i>	6
<i>(D34)Grup çalışması ve değerlendirmelerde hiç sıkılmadım, bana göre ders çok eğlenceliydi.</i>	5
<i>(D9)Değerlendirme ve düzeltmelerin yazılı anlatım becerimizin gelişmesine katkı sağladığını düşünüyorum.</i>	4
<i>(D21)Sınavların Vize ve Final şeklinde olmayıp sürece yayılmış 5-6 mini sınav olması, vize-final stresi yaşamamızı önledi.</i>	4
<i>(D16)Bireysel puanların grup; grup puanlarının da bireysel puanları etkilemesi değerlendirme sürecini zevkli kıldı.</i>	2
<i>(D11)Değerlendirme sınavlarının kısa aralıklarla yapılması derse sürekli hazır gelmemizi sağladı.</i>	2
<i>(D23)Hocamızın değerlendirme sınavlarından sonra yanlışılarımızı göstermesi, yerindeydi.</i>	2

Tablo 4.49. (Devamı)

<i>(D5) Başarılıydı, derslerin ve değerlendirmelerin böyle devam etmesi çok faydalı olur.</i>	1
<i>(D20) Sınavların önce bireysel sonra grupça yapılması hatalarımızı görmemizi sağlayacak tartışmalara ortam hazırlıyordu.</i>	1
<i>(D28) Verilen ödevler yazılı olarak kendimizi daha rahat ifade etmemize katkı sağladı.</i>	1
<i>(D9) Kişinin kendi çabasıyla öğrenebileceğini görmek açısından faydalıydı.</i>	1
Olumsuz	
<i>(D1) Değerlendirme sınavlarının kısa aralıklarla yapılması yorucuuydu.</i>	3
<i>(D3) Öğrenci başarısının yapılan sınavlarla ölçülmesi doğru değil, daha farklı değerlendirmeler yapılabilir.</i>	1
<i>(31) Değerlendirmeler bence hocanın inisiyatifindeydi.</i>	1
Öneriler	
<i>(D13) Grup çalışması yaptığımız için hocanın gruptaki arkadaşlarla tek tek görüşmesi, sonrasında bütün grupla görüşerek sözlü sınav yapması belki daha faydalı olurdu.</i>	1
<i>(D1) Değerlendirme sınavlarının 3 haftada bir yerine daha uzun aralıklarla yapılması daha iyi olurdu.</i>	1
<i>(D12) Yazılı sınavların yanı sıra grup bireylerinin birbirlerine soru sorarak cevap aldığı bir sözlü sınav da yapılabilirdi.</i>	1
<i>(D21) Çalışma güzeldi; ancak öğretmen daha sık devreye girmeliydi bence.</i>	1
<i>(D33) Ciddi yanlışlarımızda hocanın yüz yüze görüşme yapması daha iyi olurdu.</i>	1
<i>(D2) Grup sunumundan sonra bütün sınıfa sunum yapılması iyi olurdu, bunun için de ders saatinin artırılması gerekiyor.</i>	1

Uygulanan yöntemdeki değerlendirme süreçlerine ilişkin görüş ve önerilerine başvurulmuş öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (33) olumlu görüş belirttiği görülmüştür.

Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının; konulardan hemen sonra değerlendirme sınavlarının yapılmasının kalıcı öğrenmeler sağladığını (8), değerlendirme şekillerinin başarılı, öğretici(7) ve adil olduğunu(7), değerlendirme sınavlarının öğrenme aracı olarak kullanıldığını(6), gayet zevkli ve eğitici olduğunu(5), yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini(4), vize final sınavlarındaki gibi stres yaşatmadığını(4), bireysel ve grup puanlarının ayrı ayrı hesaplanması ve bunların birbirini etkilemesinin çalışmaları zevkli kıldığını(2), kısa aralıklarla değerlendirme sınavlarının yapılmasının düzenli çalışmaya ittiğini(2) ve değerlendirme süreçlerinin bu şekilde devam etmesi gerektiğini(1)... aktardıkları görülmüştür.

Buna karşılık; değerlendirme sınavlarının kısa aralıklarla yapılmasının yorucu olduğunu(3), yazılı sınavlar dışında sözlü değerlendirmelerin de yapılması gerektiğini (1), değerlendirmelerin öğretmenin inisiyatifinde olduğunu(1) belirten öğretmen adaylarının olduğu görülmüştür.

Bunun birlikte, bazı öğretmen adaylarının başarı için ; yazılı sınavların yanı sıra sözlü sınavların yapılmasının (2), sınavların daha uzun aralıklarla yapılmasının(1), öğretmenin çalışmaları daha yakından takip etmesinin(1) ders saatlerinin artırılarak çalışma sonlarında sınıfa sunum yapılmasının gerektiğini(1) savundukları görülmüştür.

Tablo 4.50

Bu Çalışmayı Yaptığımız Sınıftaki Fiziksel Ortama İlişkin Görüşleriniz Nelerdir? Sınıfın Grup Çalışmalarına Uygunluğu Hakkındaki Görüşlerinizi Belirtiniz? Sorusuyla İlgili Bulgular

Olumlu	f
(D30)Sınıf grup çalışması için uygundu.	17
(D21)Sınıf geniş ve ferahtı.	6
(D23)Grup çalışmalarının yapıldığı ortamla ilgili sorun yaşamadım.	5
(D29)Kare masalar ve dört tarafa dönebilen oturaklar grupla çalışmaya elverişliydi.	4
(D13)Masaları grubumuza göre düzenleyebiliyorduk.	4
(D7)Masalarda karşılıklı oturduğumuz için birbirimizi rahatça görüp iletişime girebiliyorduk	3

Tablo 4.50 (Devamı)

<i>(D4)Grupların birbirinden uzak olması kendi grubumuzla daha rahat ilgilenmemizi sağladı.</i>	3
<i>(D24)Sınıfta her grubun, çalışmalarını rahatlıkla yapacağı geniş ortam vardı.</i>	2
<i>(D9)Sınıfın geniş, grupların ise az olması olumluydu.</i>	2
<i>(D3)Karşılıklı oturarak anlatım ve tartışmalarımızı yapmamıza uygun masalar vardı.</i>	1
<i>(D21)Düzenli bir çalışma ortamımız vardı.</i>	1
<i>(D18)Masaların geniş olması, çalışmalarımızı rahat yapmamızı sağladı.</i>	1
<i>(D2)Bu çalışmayı sabit sıra ve masaların olduğu sınıflarda yapsaydık, bu kadar rahat ve verimli çalışamazdık.</i>	1
Olumsuz	
<i>(D10)Diğer gruplardaki arkadaşlar anlatım ve tartışmalarını yüksek sesle yaptıklarında rahatsız oluyordum.</i>	2
<i>(D12)Sınıf grup çalışmaları için tam anlamıyla uygun değildi.</i>	1
<i>(D19)Çalışmaları yaptığımız sınıf çok geniş olduğu için zaman zaman hocamızın sesini duymakta sıkıntı yaşadım.</i>	1
Öneri	
<i>(D22)Sadece grup çalışmaları için hazırlanan sınıflar olursa çalışmalar daha verimli olur.</i>	4
<i>(D3)Sınıfın biraz daha geniş olması daha iyi olur.</i>	1
<i>(D15)Bence sınıfın genişliği iyi; ama grup çalışmaları için hazırlanmış masalar olsa daha iyi olur.</i>	3

Çalışmaların yapıldığı eğitim ortamına ilişkin görüş ve önerilerine başvuru alan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (34) olumlu görüş belirttiği görülmüştür.

Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının; eğitim ortamının uygulama için uygun olduğunu(17), geniş ve ferah olduğunu(6), ortamla ilgili bir problem yaşamadıklarını(5), masa ve sandalyelerin çalışmalara elverişli olduğunu(4), kullanılan

kare masaların karşılıklı oturmak için uygun olduğunu(3), her grubun çalışmalarını rahat yapabileceği geniş bir ortam olduğunu(2), düzenli bir çalışma ortamının olduğunu(1)... belirttikleri görülmüştür.

Buna karşılık; bazı birey ve grupların çalışmalarını yüksek sesle yapmalarının rahatsızlık verdiğini(2), sınıfın grup çalışmalarına uygun olmadığını(1), sınıfın akustiğinin iyi olmadığını(1) belirten öğretmen adayları da vardır.

Bazı öğretmen adaylarının daha başarılı neticeler alabilmek için; grup çalışmalarına özel düzenlenmiş sınıfların (4), grup çalışmaları için hazırlanmış masaların (3) ve daha geniş sınıfların olması gerektiğini(1) ifade ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 4.51

Bu Çalışmada Öğretmenin Rollerine İlişkin Görüşleriniz Nelerdir? Sorusuyla İlgili Bulgular

Olumlu	f
(D6)Anlaşılmayan yerleri anlatır, açıklardı.	9
(D21)Karşılaştığımız sorunları aşmamızda yol göstericiydi.	8
(D5)Çalışma boyunca öğretmenin bizi yönlendirmesi ve değerlendirmeleri olumluydu.	7
(D14)Öğretmen, bizi bilgilendiren, gözlemleyen, araştırma yapmaya güdüleyen konumdaydı.	7
(D27)Çalışmalarımızda bizi hiç yalnız bırakmadı.	7
(D3)Değerlendirme sınavlarından sonra her birimizin eksliğini ve yanlışını yüzümüze söylemesi ve bu eksiklerimizi gidermemiz için bizi takip etmesi güzeldi.	6
(D2)Öğretmenin rolü çalışmalarda bizi takip edip yardımcı olmaktı.	4
(D8)Bizi aktif olarak çalıştıran, düşünme ve araştırmaya yönlendirendi.	4
(D18)Konu dağıtımından sonra sorun olup olmadığını sorar, çalışmalardan sonra da küçük sınavlar yapardı.	3
(D12)Çalışma başladıktan sonra gruplara gerekmedikçe müdahale etmemesi stres yapmamızı önledi, daha rahat çalışmamızı sağladı.	2

Tablo 4.51 (Devamı)

<i>(D9)İlk defa bu çalışma vesilesiyle kütüphaneye gittim ve araştırma yapmaya çalıştım.</i>	2
<i>(D11)Bilgiyi paylaşabilmeyi öğretti.</i>	1
<i>(D20)Yaptığı sınavlarla gelişimimizi takip etti.</i>	1
<i>(D27)Davranışları ve iletişimi ile biz öğretmen adaylarına iyi bir örnekti</i>	1
<i>(D16)Hocamız konu dağıtımında adaletliydi</i>	1
<i>(D4)Ekiyle çalışma alışkanlığı kazandırmak için yol gösterdi.</i>	1
<i>(D1)Zaman zaman araştırma yöntem ve teknikleri hakkında bilgi vermesi doğru araştırma yapmamızı sağlıyordu.</i>	1
<i>(D6)Verdiği ödevlerle sürekli çalışma halinde olmamızı sağladı.</i>	1
<i>(D14)Grupların çalışıp çalışmadığını grupları gezerek kontrol ederdi.</i>	1
<i>(D13)Gruptaki arkadaşlara konu dağıtımı yapması ve araştırma için kaynaklar göstermesi önemliydi.</i>	1
<i>(D5)Araştırmalar için kaynak gösterip gerektiğinde de çalışma not ve yaprakları vermesi önemliydi.</i>	1
<i>(D36)Hocamız işini ciddiye alan ve bunu bize sezdirir</i>	1
Öneri	
<i>(D19)Konuları hocanın anlatmasını istiyorum.</i>	2
<i>(D22)Grup çalışmalarından sonra öğretmen konuyu özetlese yararlı olur.</i>	1
<i>(D3)Bir soru ve sorunla karşılaşıldığında, öğrencinin sorunun üstesinde gelmeyi öğrenmesi için öğretmenin müdahalede bulunmaması daha doğru olur.</i>	1
<i>(D11)Grupta daha fazla soru-cevap çalışmamızı sağlayabilir.</i>	1
<i>(D22)Öğretmenin konu anlatımlarını daha sık kontrol etmesi gerekiyor.</i>	1
<i>(D9)Daha az ödev verilse iyi olur.</i>	1

Birlikte Öğrenme etkinliklerinde *öğretmenin rollerine* ilişkin görüş ve önerilerine başvurulmuş öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (36) olumlu yönde görüş belirttiği görülmüştür.

Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının; *araştırmacının rehberlik ederek anlaşılmayan yerleri açıkladığını(9), karşılaşılan sorunlarda yol gösterici olduğunu(8), çalışmalarda sürekli bulunarak gözlemlenmelerde bulunduğunu(7), sınavlardan sonra her grupta tek tek ilgilendiğini(6), beyin fırtınası yapmaya ve araştırmaya yönlendirdiğini(4), konu paylaşımını yaparak soruları cevapladığını(3) gerekmedikçe gruplara müdahale etmediğini(2), bilgiyi paylaşmayı öğrettiğini(1)...* ifade etmişlerdir.

Bazı öğretmen adaylarının, *çalışmalardan daha başarılı neticeler alabilmek için; öğretmenin bazı konuları anlatması(2), grup çalışmalarından sonra konuları özetlemesi(1), problem anlarında hemen müdahalede bulunmaması(1), grup çalışmalarını daha yakından izlemesi(1) ve daha az ödev verilmesinin(1) gerektiğini aktarmışlardır.*

Tablo 4.52.

Bu Çalışmada Kullanılan Yöntem ve Teknikler (İş birlikli grup çalışması, grup tartışması, araştırma vb.) Hakkında Ne Düşünüyorsunuz? Sorusuyla İlgili Bulgular

Olumlu	f
<i>(D21) Tartışarak ortak sonuçlara varmamız, sorunlara grupça çözümler aramamız, anlaşılmayan yerleri çekinmeden birbirimize sormamız, grup çalışmasının önemli yönleriydi.</i>	13
<i>(D3) Öğretmenliğin provası gibiydi, yararlı ve eğlenceli bir yöntemdi.</i>	8
<i>(D32) Muhakeme becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.</i>	8
<i>(D24) Biz öğretmen adayları için ideal bir yöntemdi.</i>	7
<i>(D6) Bence iş birlikli grup çalışması her derste uygulanmalı.</i>	6
<i>(D36) Grup çalışması sayesinde sınıf arkadaşlarımızı daha yakından tanıma fırsatı bulduk.</i>	4
<i>(D25) Diğer yöntemlere göre iyi bir yöntemdi.</i>	4
<i>(D6) Grup karşısında heyecanlanmadan konuşmama yardımcı oldu.</i>	3

Tablo 4.52. (Devamı)

<i>(D8)Bu yöntemle konular daha kolay anlaşılıyor.</i>	2
<i>(D6)Grup çalışması yapacağımızı duyduğumda ilköğretimdeki çalışmalarını düşünerek sıkıcı geçeceğini düşünmüştüm; ama zaman ilerledikçe çok farklı ve zevkli olduğunu gördüm.</i>	2
<i>(D9)Bu yöntem sayesinde grupla hareket etme becerim gelişti.</i>	1
<i>(D28)Aynı konu üzerinde farklı fikirlerin ve anlatımların olması ufukumuzu açtı.</i>	1
<i>(D21)Grup tartışması, doğruyu bulmakta etkiliydi.</i>	1
<i>(D34)Derse hazırlanarak gelmeyi sağladığı için daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşiyor.</i>	1
<i>(D8)Alışkın olmadığım bir yöntemdi, zamanla alışarak güzel çalışmalar yaptım, bence bu yöntem diğer derslerde de uygulanmalı.</i>	1
<i>(D17)Gruplardaki araştırma ve tartışmalar öğrenmeyi kolaylaştırıp pekiştiriyor.</i>	1
<i>(D13)Grupça yardımlaşarak eksiklerimizi gidermeye imkân sağlaması önemli avantajıydı.</i>	1
<i>(D22)İş birlikli grup çalışması bilgi paylaşımı açısından gayet başarılıydı.</i>	1
<i>(D4)İş birlikli grup çalışması derse motive olmakta ve konuları kavramakta etkili bir yöntemdi.</i>	1
<i>(D25)Sorumluluk alma bilincimi geliştirdi.</i>	1
<i>(D16)Araştırmalarımız neticesinde farklı kaynaklardan edindiğimiz bilgileri grupla paylaşmamız, konuyu daha iyi kavramamızı sağladı.</i>	1
<i>(D37)İş birlikli grup çalışması, kalıcı öğrenmeler sağlayarak öz eleştiri yapmamızda yararlı oldu</i>	1
<i>(D34)Grup içinde bilgi alış-verişi daha kolay ve etkili oluyor.</i>	1
<i>(D35)Çalışmalar boyunca aktif olarak araştırmak ve çalışmak güzeldi</i>	1
<i>(D30)Karşı cinsle konuşma kolaylığı sağlayarak sosyalleşmeme yardımcı oldu</i>	1

Tablo 4.52. (Devamı)

<i>(D38)Diğer yöntemlerin bizi ne kadar pasifleştirdiğini fark etmemi sağladı</i>	1
Olumsuz	
<i>(D19)Bu yöntem bende fazla bir şey değiştirmede</i>	1
<i>(D7)Bu yönteme alışkın olmadığımız için başlarda zorlandık</i>	1
Öneri	
<i>(D5)Çalışma çok olumluydu diğer derslerde de denenebilir</i>	2
<i>(D33)Grup çalışması hoşuma gitti, dersin böyle devam etmesini istiyorum.</i>	1
<i>(D23)Yöntem iyiydi; ancak daha eğlenceli hale getirilebilirdi</i>	1

Kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüş ve önerilerine başvuru alan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (36) olumlu görüş belirttiği görülmüştür.

Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının; *grup çalışmalarında birbirlerine çekinmeden sorular sorup tartıştıklarını(13)*, *yöntemin zevkli ve yararlı olduğunu(8)*, *öğretmenlik için tecrübe kazandırdığını(7)*, *diğer derslerde de uygulanması gerektiğini(6)*, *tanışma ve ilişkiler kurmada etkili olduğunu(4)*, *grup karşısında konuşma becerisi kazandırdığını(3)*, *konuların daha iyi anlaşıldığını(2)*, *grup içinde bilgi alış-verişinin daha sağlıklı olduğunu(1)*... ifade etmişlerdir.

Buna karşılık bazı öğretmen adaylarının; *bu yönteme yabancı oldukları için başlarda zorlandıkları(1)* ve *yöntemi etkili bulmadıkları(1)* belirlenmiştir.

Bazı adayların ise bu yöntemin; *diğer derslerde de uygulanması gerektiğini(2)*, *yazılı anlatım derslerinde bu yöntemin kullanılması gerektiğini(1)*, *farklı etkinliklerle zenginleştirilerek daha eğlenceli hale getirilebileceğini(1)* aktarmışlardır.

Tablo 4.53.

Bu Çalışmada Sizi En Çok Motive Eden Şeyler Nelerdir? Sorusuyla İlgili Bulgular

Olumlu	f
<i>(D23)Grupla ortak bir amaç için iş birliği yaparak çalışmam.</i>	9
<i>(D1)Kullanılan yöntem ve teknikler</i>	8
<i>(D24)Öğretmenin öğrencilerle iletişimi, tutumu</i>	8
<i>(D1)Gruba karşı kendimi sorumlu hissetmem.</i>	7
<i>(D2)Grup arkadaşlarıma kendi konumu en iyi şekilde anlatma isteğim</i>	6
<i>(D11)Grubumdaki uyum ve çalışma isteği</i>	4
<i>(D26)Hocamızın bize güvenmesi ve özgüven aşılması</i>	3
<i>(D7)Arkadaşlarla kaynaşarak kendimi özgürce ifade edebilmem</i>	3
<i>(D9)Gruptaki arkadaşlarımla sürekli yardımlaşma içinde olmam</i>	2
<i>(D27)Diğer gruplarla adeta bir yarışma içinde olmamız</i>	2
<i>(D12)Öğrenme etkinliğinde aktif olmam</i>	2
<i>(D4)Yazma çalışmaları ile yazma becerimi keşfetmiş olmam</i>	1
<i>(D11)Öğretmenlikte, bu çalışmada yaptığımız etkinliklerin faydalı olacağını düşünmem.</i>	1
<i>(D8)Yazılı anlatımın öğretmenlikteki önemini biliyor olmam</i>	1
<i>(D16)Dersin sıkıcı geçmemesi, herkesin bildiklerini paylaşması</i>	1
<i>(D6)Hocamızın performansımızı izlemesi ve değerlendirmesi.</i>	1
<i>(D33)Kendimi öğretmen gibi hissetmem.</i>	1
<i>(D5)Arkadaşlarımla sorumlu oldukları konuları öğretmen gibi anlatmaya çalışması ve eleştiriye açık olması.</i>	1
<i>(D38)Serbest yazma çalışmaları yapmamız ve bunları hocanın değerlendirip eksiklerimizi gidermeye yönelik yönlendirmesi.</i>	1
<i>(D21)Hazır bilgi almak yerine araştırarak bir şeyler öğrenmek ve öğretmenin daha zevkli olması</i>	1

Tablo 4.53 (Devamı)

<i>(D34)Yazılı anlatım dersini sevmem.</i>	1
<i>(D2)Dört tarafa dönen sandalyeler</i>	1
<i>(D8)Zamanımın boşa geçmediğini görmem, sürekli bir okuma, dinleme, gözleme, anlatma etkinliğinde olmam.</i>	1
<i>(D17)Ara ara sınavların yapılması ve bu sınavların notumuza etki etmesi faydalı.</i>	1
<i>(D19)Grupta ders çalışmanın yanında ara ara sohbet de etmemiz güzeldi.</i>	1
<i>(28)Gruptaki her bireyin birbirine karşı sorumlu olması ve bildiklerini paylaşması.</i>	1
<i>(D10)Sorunlara farklı çözümlerin sunulması.</i>	1

Kullanılan yöntemde *motivasyonu artıran hususlarla ilgili görüşlerine* başvurulmuş öğretmen adaylarının; *ortak amaçlar için iş birliği yapmanın (9), öğretmenin iletişimi ve tutumunun(8), gruba karşı sorumlu olmanın(7), grup bireyelerine konuyu eksiksiz anlatma isteğinin(6), gruptaki uyum ve çalışma isteğinin(4), öğretmenin güveni ve özgüven aşılmasının(3), öğrenme etkinliğinde aktif olmanın(2), yazma etkinliklerinde yazarlık becerisini keşfetmiş olmanın(1)...* etkili olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

Tablo 4.54.

Bu Süreçte GÜdülenmeniz (Motivasyonunuz) Nasıl Gerçekleşti? GÜdülenme Düzeyiniz Hakkında Bilgi Veriniz? Sorusuyla İlgili Bulgular

Olumlu	f
<i>(D9)Yazma becerimi keşfetmemi sağladığı için motivasyonum gayet yüksekti, pek sıkılmadım</i>	10
<i>(D12)Sınıftaki herkes bir anlama ve anlatma çabası içinde olduğundan ister istemez siz de çalışıyorsunuz</i>	6
<i>(D3)Farklı şeyler öğrenmek ve grup tartışmaları motivasyonumu olumlu etkiledi</i>	6

Tablo 4.54 (Devamı)

<i>(D21)Gruptaki herkesin kendisine ve gruba karşı sorumlu olması çalışma ve araştırma isteğini artırdı</i>	5
<i>(D10)Çalışmaları severek ve isteyerek yaptığım için zevkli geçti</i>	4
<i>(D17)Gruptaki amaç birliği güdümü artırdı</i>	4
<i>(D11)Öğretmenin iyi niyetli olması ve bize güvenmesi ve olumlu iletişimi motivasyonumun yüksek olmasını sağladı</i>	3
<i>(D33)İlk 3 hafta pek motive olamadım; ama alışıkça ve arkadaşlarımı tanıdıkça motivasyonum arttı</i>	3
<i>(D9)Grup arkadaşlarımın öğrenmede bana yardımcı olmaları ve yanırlarımı göstermeleri beni olumlu etkiledi</i>	2
<i>(D2)Ders, konu ve etkinliklerinin bana eğlenceli gelmesi motivasyonumu sağladı</i>	2
<i>(D11)Öğretmen misyonunda olmam motivasyonumu yüksek tuttu</i>	1
<i>(D16)Başlarda uyum sorunu yaşadığım için isteksizdim; ama zamanla uyum sağlamam ve sorumluluk almam çalışmadan zevk almamı sağladı</i>	1
<i>(D9)Çalışmalara katıldıkça özgüvenimin artması beni daha iyi çalışmaya itti</i>	1
<i>(D37)Çalışmalar öncesinde yazmaktan hiç hoşlanmazken, çalışmalarla birlikte düzenli bir şekilde günce defteri tutmaya başladım, daha güzel yazabiliyorum</i>	1
<i>(D16)Grup karşısında konuşmak ve bir şeyler anlatmak motivasyonumu artırdı</i>	1
<i>(D27)Bazen iyi bazen kötüydüm, sürekli aynı güdüyle çalışmak güçtü; bu durum bana öğretmenliğimle ilgili ipucu verdi.</i>	1
<i>(D18)Grup puanımızın düşük olduğu sınavlardan sonra, puanımızı yükseltmek için daha istekli çalıştık</i>	1
<i>(D7)Aralarda grup arkadaşlarıyla çalışma üzerine yaptığımız fikir alışverişleri motivasyonumu yüksek tuttu</i>	1
<i>(D9)Her hafta farklı bir konu öğrenip anlatacak olmam motivasyonumu hep yüksek tuttu</i>	1

Tablo 4.54 (Devamı)

(D10) Sorumluluğumun bilincinde olmam beni çalışmaya zorladı	1
(D9) Farklı bir öğrenme yöntemi olduğu için motivasyonum iyiydi.	1
Olumsuz	
(D5) Bazen güdülenmekte zorluk çektim	1
(D19) Bu yöntem benim güdümü artırmadı	1
(D33) Motivasyonumun pek olumlu olduğunu söyleyemem	1

İş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı yazılı anlatım dersinde *motivasyonun nasıl gerçekleştiğine dair görüşlerine başvuru*lanan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (35) motivasyonlarının olumlu yönde gerçekleştiği şeklinde görüş belirttiği görülmüştür.

Öğretmen adaylarının; *yazma becerisini keşfettirmesi (10)*, *sınıftaki her birey ve grubun anlama ve anlatma çabası içinde olması(6)*, *farklı şeyler öğrenme ve grup tartışmalarının olması(5)*, *grupta amaç birliğinin olması(4)*, *öğretmenin yaklaşımı, güveni ve iletişimi(3)*, *grup arkadaşlarının yardımlaşması ve birbirinin açıklarını kapatmaya çalışması(2)*, *farklı bir yöntem olması(1)*'nin... güdüyü yüksek tuttuğunu anlatmışlardır.

Buna karşılık, *bu yöntemin motivasyonu artırmadığını ifade eden adayların (3)* da olduğu görülmüştür.

Tablo 4.55.

Bu Çalışmadan Sizi Soğutan, Şevkinizi Kıran Şeyler Nelerdir? Sorusuyla İlgili Bulgular

Olumlu	f
(D15) Bu çalışmadan beni soğutan ve şevkimi kıran bir şey olmadı	16
(D22) Bazı arkadaşların sorumluluklarını tam olarak yerine getirmemesi	5
(D29) Çok araştırma ödevlerinin verilmesi	5
(D19) Hocanın çalışmalar esnasında fotoğraflarımızı çekmesi	4

Tablo 4.55. (Devamı)

<i>(D33)Sık sık değerlendirme sınavlarının yapılması</i>	3
<i>(D1)Küçük sınavlardan düşük not almam</i>	2
<i>(D11)Grubumun iyi performans sergilememesi</i>	1
<i>(D10)Ödevlerimi istediğim gibi yapamadığımda şevkim kırılıyor</i>	1
<i>(D32)Zaman zaman, bildiğim şeyleri çalışmak,</i>	1
<i>(D7)İmla ve noktalamada hala eksiklerimin olması,</i>	1
<i>(D32)Arkadaşlarımın notu çok önemsemesi ve sıklıkla notlarla ilgili konuşması beni sıkıyordu</i>	1
<i>(D38)Hocamızın hikaye, anı, masal ödevi vermesi beni zorluyordu</i>	1
<i>(D34)Kompozisyon yazmak</i>	1
<i>(D21)Yazmayı sevmemem</i>	1

Bu çalışmadan şevklerini kıran, onları soğutan unsurlarla ilgili görüşlerine başvurulmuş öğretmen adaylarının bir kısmı (16) şevkimi kıran, beni soğutan bir şey olmadı derken, bir kısmı; grup arkadaşlarımın sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirmemesinin (5), çok ödev verilmesinin (5), çalışmalar sırasında fotoğraflarının çekilmesinin (4), sınavların kısa aralıklarla yapılmasının(3), sınavlardan düşük not alınmasının(2), grubun iyi performans sergilememesinin(1)... şevklerini kırdığı yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

Tablo 4.56.

Grup Çalışmasında Öğretmenin Grup ve Grup Üyeleriyle Olan İletişimi Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir? Sorusuyla İlgili Bulgular

Olumlu	f
<i>(D9)Hocamızla iletişimimiz yeterli ve düzeyli idi.</i>	8
<i>(D8)Her grupla tek tek ilgilenir, diyaloga girer, problem olup olmadığını sorar yanlışlarımızı düzeltmemize yardımcı olurdu.</i>	6
<i>(D21)Bizi çalışmalarda hiç yalnız bırakmadı.</i>	6

Tablo 4.56. (Devamı)

<i>(D32)Grupların aşmadığı problemlerde devreye girip yardımcı oluyordu.</i>	5
<i>(D11)Samimi ve hoşgörülüydü.</i>	5
<i>(D12)Gruplara gelip çalışmalarını izlemesi güzeldi, bu bizi motive ediyordu.</i>	4
<i>(D10)Grupla çalışmaya teşvik ediciydi; gerekli ortam ve imkânları sağlıyordu.</i>	3
<i>(D1)Gerekli çalışmalarını yeterli olarak yaptırdığını düşünüyorum.</i>	2
<i>(D11)Grupları gezerek çalışmalarımızla ilgili sorular sorması çok yerindeydi.</i>	2
<i>(D28)Anlayamadığım yerleri soruyor ve tatmin edici cevaplar alıyordum</i>	1
<i>(D36)Gruplara fazla müdahale etmemesi, sorumluluk bilincimizi geliştirdi.</i>	1
<i>(D3)İlk zamanlarda çekingen davranışlar sergiledim; ama hocanın samimiyetini gördükten sonra daha rahat iletişime girdim.</i>	1
<i>(D5)Hocamız Gruplar sayesinde herkes ilgilendiğini düşünüyorum.</i>	1
<i>(D24)Öğretmenimizin yakından ilgilenmesi, fotoğraflar çekmesi, bizi önemseydiğini gösteriyordu.</i>	1
<i>(D17)Grupça çözemediğimiz bir durumla karşılaştığımızda hocamızdan çekinmeden yardım alırdım.</i>	1
<i>(D38)Beni içtenlikle dinlemesi ve yardımcı olması, kendisine saygımı artırdı</i>	1
<i>(D15)Her birimizle tek tek ilgilenirdi.</i>	1
<i>(D29)Grup üyelerini takip eder ve sorduğu sorularla konunun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol ederdi.</i>	1
Olumsuz	
<i>(D20)Hocamız bütün gruplarla ilgileniyordu; ama bana göre grup üyelerinin hepsiyle iletişime girmedi</i>	1

Tablo 4.56 (Devamı)

Öneri	
(D22)Öğretmenin grupları daha yakından izlemesi gerektiğini düşünüyorum; çünkü çalışmayı kaynatanlar oluyor	5

Çalışmalarda araştırmacının gruplarla ve grup bireyleriyle iletişimi ile ilgili görüşlerine başvurulmuş öğretmen adaylarının neredeyse tamamının (37) sağlıklı bir iletişimin olduğu yönünde görüş belirttikleri belirlenmiştir.

Buna göre araştırmacının; *iletişiminin yeterli ve düzeyli olduğu (8), her grupta diyaloga girip dönütler aldığı(6), grupları yalnız bırakmadığı(6), grupça çözülemeyen soru ve sorunlarda devreye girdiği(5), samimi ve hoşgörülü olduğu(4) güdüleyici olduğu(4), teşvik edici olduğu(3) grupları gezerek çalışılan konularla ilgili sorular sorduğu(2) samimiyetinin kendisiyle iletişimi kolaylaştırdığı(1) ... şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür.*

Buna karşılık, *araştırmacının grup bireylerinin hepsiyle iletişime girmediği yönünde görüşün(1) olduğu* belirlenmiştir.

Diğer taraftan, *araştırmacının çalışmaları daha yakından izlemesi gerektiği (1)* yönünde önerinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.57.

İş Birlikli Grup Çalışması İle Öğretmen Merkezli Geleneksel Yöntem Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir? Neden? Sorularıyla İlgili Bulgular

Olumlu	f
(D12)İş birlikli grup çalışmasında bütün öğrenciler aktifken, diğer yöntemde az sayıda öğrenci aktif oluyor. Bu yüzden iş birlikli grup çalışmasının daha yararlı olduğunu düşünüyorum.	13
(D16) Öğrenme etkinliklerini isteyerek gerçekleştirdiğimiz için grup çalışması daha yararlı	9
(D24)İş birlikli çalışmada bana öğretmenlik görevi yüklendiği için derse hazırlıklı gelir araştırma ve anlatımlarımı yapardım, bu bana zevk veriyordu	7
(D4)Öğretmene sormakta çekindiğimiz şeyleri arkadaşlarımıza çekinmeden sorabildiğimiz için grup çalışması daha faydalı	7

Tablo 4.57 (Devamı)

<i>(D11) Diğer yöntemde daha çok teorik bilgi verildiği için dersin bitimiyle derste duyduğum şeyleri hemen unutuyorum; ama grup çalışmasında anlatarak öğrendiklerim kalıcı oluyor.</i>	5
<i>(D28)Özgüvenimi artırdığı için grup çalışması yararlıydı</i>	4
<i>(D16)Bilgileri hazır olarak almak yerine araştırarak ve öğretmeye çalışarak öğrenmek daha zevkli geldiği için grup çalışması yararlıydı</i>	2
<i>(D20)Diğer yöntemde dersi öğretmen anlattığı için öğrenci çalışma gereksinimi duymuyor; ama grup çalışmasında konu anlatımını öğrenci yaptığı için kişi hazırlanmak zorunda kalıyor</i>	2
<i>(D37)Grup çalışmasında uygun çalışma ortamı ve rekabet vardı, bu durum derslerin zevkli geçmesini sağladı</i>	2
<i>(D29)Grup çalışmasının öğretmenimizin özverili ve iyi niyetli çabaları sayesinde bu kadar verimli ve zevkli geçtiğini düşünüyorum</i>	2
<i>(D9)Kendimi daha rahat ifade etmeme ve etkinliklerde sorumluluk almamı olanak sağladığı için grup çalışması daha yararlıydı</i>	2
<i>(D1)Konu anlatımlarıyla konuşma yeteneğimi geliştirdiği için grup çalışması faydalıydı</i>	1
<i>(D15)Gruptaki her arkadaşın farklı bilgi ve yaşantısı olduğu için birbirimizden çok şey öğrendik</i>	1
<i>(D6)Öğretmenin dersi anlattığı yöntemdeki tek sınav yerine bu yöntemde birçok açıdan değerlendirildiğimiz için grup çalışması daha yararlıydı</i>	1
<i>(D9)Grupla belli bir amaç için yardımlaşarak çalışmaya teşvik ettiği için yararlıydı</i>	1
<i>(D13)Öğretmenliğin provasını yaptığımı düşündüğüm için yararlı bir çalışmaydı</i>	1
<i>(D7)Geleneksel yöntemin üniversitede uygulanmasını yanlış buluyorum</i>	1
<i>(D5)Biz, grup çalışması için sürekli araştırma ve hazırlanma içindeyken, diğer yöntemle ders gören arkadaşlarımız sadece sınav haftası dersi hatırlıyor</i>	1

Tablo 4.57 (Devamı)

<i>(D18)İş birlikli grup çalışmasıyla, geleneksel yöntemle işlenen derslere oranla daha çok şey öğrendim</i>	1
<i>(D4)Öğretmen çalışmaları yakından takip edip gerektiğinde müdahalede bulunduğu sürece grup çalışması geleneksel yöntemle nazaran daha etkili olur</i>	1
<i>(D24)Derste konuşup tartışabildiğimiz grup çalışması iyiydi</i>	1
<i>(D3)Bana ve fikirlerime değer verildiğini gördüğüm için güzel bir çalışmaydı grup çalışması</i>	
<i>(D30)Grup çalışmasını yararlı buluyorum; çünkü öğretmenden ziyade öğrencinin araştırıp öğrenmeye ihtiyacının olduğunu düşünüyorum</i>	1
<i>(D13)Göremediğim eksik ve yanlışlarımı grup çalışması sayesinde fark edebildiğim için iş birlikli öğrenme daha etkili</i>	1
<i>(D20)Konuların 3-4 bakış açısıyla öğrenme imkanı sağladığı için grup çalışması daha zevkli ve öğreticiydi</i>	1
<i>(D2)Öğrenci sorumluluğunu yerine getirdiği sürece daha faydalı bir yöntemdir</i>	1
<i>(D22)Öğrenciye tek görevinin dinlemek olmadığını öğrettiği için önemliydi</i>	1
<i>(D2)İzlemek yerine kendimizi grup çalışmasıyla izletip dinlettirdiğimiz için faydalıydı</i>	1
<i>(D21)Kişiyi ezbercilikten kurtardığı için grup çalışması faydalıydı</i>	1
Olumsuz	
<i>(D19)Bana göre dersi öğretmenin anlatması daha yararlı olur; çünkü grup çalışmasında arkadaşlar çalışmalarda gevşeklik ediyor</i>	1
<i>(D3)Her iki yöntemin de aynı oranda yararlı olduğunu düşünüyorum</i>	1

İş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı bu çalışmada geleneksel yöntemlerle Birlikte Öğrenme tekniğine ilişkin görüşlerine başvuru alan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (36) iş birlikli öğrenmenin geleneksel öğretmen merkezli yöntemle nazaran daha başarılı olduğu yönünde görüş belirttiği görülmüştür.

Bu bulgulardan hareketle öğretmen adaylarına göre iş birlikli öğrenme yönteminin; öğrencileri aktif olarak öğrenme ortamında çalıştırdığı(13), severek ve

isteyerek çalışmaya sevk ettiği(9), öğretmen misyonunu ve sorumluluğunu yüklediği(7), öğretmene sormakta çekinilen hususları arkadaşlara sorma imkânı tanıdığı(7), teorik bilgiden ziyade anlatarak, anlamaya ve öğrenmeye imkân verdiği(5) öz güveni arttırdığı (4), araştırarak öğrenmeye ve öğretmeye fırsat tanıdığı(2), ortak hedefler için yardımlaşmaya ve çalışmaya sevk ettiği(1)... için geleneksel öğretmen merkezli tekniklere göre daha başarılı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Buna karşılık ; her iki yöntemin de aynı olduğu (1), öğretmenin dersleri anlattığı öğretmen merkezli yöntemin daha yararlı olduğu(1) yönünde görüşler de vardır.

Tablo 4.58.

Grup Çalışmalarına Etkin Katılımınızla İlgili Görüşleriniz Nelerdir? Sorusuyla İlgili Bulgular

Olumlu	f
<i>(D12)Grubumda bana düşen görev ve sorumluluklarımı yerine getirdiğime inanıyorum</i>	10
<i>(D34)Kendi konumu araştırıp derse öyle gelir, sonrasında konu anlatımında sıra bana geldiğinde anlatımımı eksiksiz yapmaya çalışırdım</i>	9
<i>(D1)Sorululuğumun bilincinde olarak derse hep hazırlanarak geldim</i>	8
<i>(D11)Grup tartışmaları eksiklerimi fark ettirdiği için çalışmalara katıldım</i>	6
<i>(D6)Sorumluluk verilmesi ister istemez araştırmaya ve çalışmaya sevk ediyor</i>	4
<i>(D36)Çalışmalarda anlamadığım konuları grup arkadaşlarımla paylaşır, öğrenmeye çalışırdım</i>	3
<i>(D8)Çalışmayı çok beğendim, çalışmalarda da aktiftim</i>	2
<i>(D21)Dinlemektense araştırıp anlatmak daha zevkliymiş</i>	2
<i>(D5)Grup başarısını düşürmemek için çok çalıştım</i>	1
Olumsuz	
<i>(D4)Konuşmayı sevmediğim için çalışmalarda bazen sorun yaşıyordum</i>	1
<i>(D10)Pek aktif olarak katıldığımı düşünmüyorum, kendimi hala yetersiz görüyorum</i>	1

Grup çalışmalarına etkin katılımlarıyla ilgili görüşlerine başvuru alan öğretmen adaylarının tamamına yakınının (36) çalışmalara aktif olarak katıldıkları yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

Buna göre öğretmen adaylarının; *gruplarda kendilerine düşen görevleri yerine getirdikleri (10), hem kendi konularını hem arkadaşlarının konularını öğrenerek derste etkili anlatımlar yapmaya çalıştıkları(9) çalışmalara sürekli olarak hazırlıklı geldikleri (8), grupta konular üzerine yapılan tartışmaların (bilgi alışverişi) çalışmalara katılmaya teşvik ettiği (6), verilen sorumlulukların çalışmaya sevk ettiği(4), grup çalışmalarının anlaşılmayan konuları anlaşılır kıldığı(3) dinlemektense araştırıp öğrenme ve öğretmenin daha zevkli olduğu(2) düşünceleri çekinmeden ifade etme olanağı tanıdığı(1)... için çalışmalara aktif olarak katıldıkları yönünde görüş beyan ettikleri görülmüştür.*

Buna karşılık; *konusmayı sevmeyişi için çalışmalara aktif olarak katılmayan(1), çalışmalara aktif olarak katılmayan ve kendisini hala yetersiz gören (1) öğretmen adayları vardır.*

Tablo 4.59.

Grup Çalışmalarındaki Konu ve Görev Dağılımı İle İlgili Görüşleriniz Nelerdir? Sorusuyla İlgili Bulgular

Olumlu	f
<i>(D12)Konu ve görev paylaşımını hocamız yaptığı için sorun yaşamadık</i>	9
<i>(D25)Konu ve görev dağılımının adaletli ve isabetli yapıldığını düşünüyorum</i>	8
<i>(D29)Konu ve görev dağılımı beni rahatsız etmedi</i>	5
<i>(D3)İsabetli görev dağılımı ile gruptaki her bireye sorumluluk verildi</i>	4
<i>(D6)Konular grup bireyelerine bölüştürüldüğü için yardımlaşmaya ortam sağlandı</i>	3
<i>(D4)Gruplardaki herkes birbirinin tamamlayıcısıydı</i>	2
<i>(D1)Konu ve görevler karmaşık ve anlaşılmaz değildi</i>	1
<i>(D18)Her bir arkadaşımız konunun tamamını öğrenmek ve bir bölümünü anlatmakla sorumluydu</i>	1

Tablo 4.59. (Devamı)

<i>(D5)Mantıklı ve yararlı bir görev dağılımı vardı</i>	1
<i>(D6)Konuları aldıktan sonra araştırmaya başlar sonrasında sınıfta anlatımları yapardık</i>	1
<i>(D8) Her şey güzeldi</i>	1
Olumsuz	
<i>(D1)Kodu1 olan arkadaşların konuları biraz daha genişti</i>	3

Grup çalışmalarındaki konu ve görev dağılımı ile ilgili görüşlerin başvurulan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (35)konu ve görev dağılımının başarılı yapıldığı yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

Buna göre öğretmen adaylarının; *konu ve görev paylaşımını öğretmen yaptığı için sorun yaşanmadığı(9)*, *konu ve görev dağılımının adil yapıldığı(8)* *konu ve görev paylaşımının rahatsız edici olmadığı (5)* *isabetli yapılan görev paylaşımının kişiye sorumluluk yüklediği(4)* *konular grup bireyleri arasında bölüştürüldüğü için yardımlaşmayı sağladığı(3)* *konu ve görev dağılımı bakımından gruptaki bireylerin birbirinin tamamlayıcısı olduğu(2)* *her bireyin konunun tamamını öğrenmek ve bir bölümünü öğretmekle görevli olduğu(1)...* yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

Buna karşılık; *gruptaki kodu 1 olan kişilere daha çok konuların verildiği (3)* yönünde görüşlerin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.60.

Ekleme İstedikleriniz? Sorusuyla İlgili Bulgular

	f
<i>(D31)Ders saatleri yetersizdi.</i>	10
<i>(D16)Bu yöntem ve tekniklerin başarılı sonuçlar vereceğini düşünüyorum.</i>	9
<i>(D24)Grupları daha sık değiştirseydik daha verimli olurdu</i>	7
<i>(D15)Derslerimizi hep bu yöntemle yapalım.</i>	6
<i>(D1)Bu çalışma için bizim sınıfı seçtiğiniz için teşekkürler.</i>	1
<i>(D29)İkinci dönemde aynı hoca ve yöntemle devam edelim.</i>	1

Son olarak grup çalışmalarıyla ilgili yukarıda ifade edilenlerin dışında eklemek istedikleri ile ilgili soruya öğretmen adaylarının; *ders saatlerini yeterli bulmadıkları(10), bu yöntem ve tekniğin başarılı sonuçlar vereceği(9), grupların daha sık değiştirilmesi gerektiği(7) derslerin bu yöntemle işlenmesi gerektiği(6) yönünde görüş beyan ederek bu deneyim için teşekkürlerini belirttikleri görülmüştür.*

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi, akademik başarı, hatırd tutma, yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlar üzerinde iş birlikli öğrenme yönteminin etkisi incelenmiştir. Deneysel uygulama sonunda yapılandırılmış görüşme formu ile iş birlikli yöntemle yazılı anlatım dersini alan öğretmen adaylarının uygulamalara yönelik görüşleri de alınarak analiz edilmiştir.

Bu bölümde nicel ve nitel veri toplama teknikleri ile deney ve kontrol gruplarından elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış, çalışmanın “Bulgular” bölümünde yapılan çözümlemelere dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlardan hareketle tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri üzerine iş birlikli öğrenme yönteminin etkisi (İş birlikli öğrenmenin yazılı anlatım alan bilgisine, yazılı anlatım becerilerine, yazılı anlatım dersine yönelik tutumlara ve iş birlikli öğrenme uygulamalarına yönelik görüşlere etkisi) ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Testiyle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde iş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi akademik başarılarına, hatırd tutma düzeylerine ve değişkenlerin başarıya etkisi ile ilgili sonuçlar verilmiş, bu sonuçlar benzer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1.1.1. İş birlikli öğrenme yönteminin yazılı anlatım alan bilgisine ve hatırd tutmaya etkisi ile ilgili sonuçlar

- ❖ İş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna nazaran yazılı anlatım alan bilgisinde ve hatırd tutma düzeyinde daha başarılı bulunmuştur.

Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 21,61; deney grubu öğrencilerinin ortalaması 21,31 olarak belirlenmiştir. Ön test deney ve kontrol grubu ortalamaları arasında anlamlı bir fark yokken, son testte kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 23,38; deney grubu öğrencilerinin ortalaması ise 27,18' olmuştur. Bu veriler hem geleneksel yöntemin hem iş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermekle birlikte, iş birlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretmen merkezli yöntemle nazaran akademik başarının geliştirilmesinde daha etkili olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu, yazılı anlatım alan bilgisinde başarının artırılması için iş birlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme”nin kullanılması gerektiğini göstermektedir.

Ayrıca yazılı anlatım alan bilgisi izleme testinde kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 21,88; deney grubu öğrencilerinin ortalaması ise 26,39 olarak gerçekleşmiştir. İzleme testinde kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($t= 8,960$; $p< ,05$). Bu sonuç, iş birlikli öğrenme ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin geleneksel öğretime göre hatırd tutma düzeyi açısından daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada alan bilgisiyle ilgili ulaşılan bu veriler, birlikte öğrenmenin okuduğunu anlamaya etkisinin araştırıldığı çalışmaların (Kılıç, 2004; Güngör, 2005; Güngör ve Açıköz, 2006) bulgularıyla; birlikte öğrenmenin eriş, eleştirel düşünce ve yaratıcılık üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmanın (Uysal, 2009) bulgularıyla da desteklenmektedir.

Ayrıca bu araştırmadan elde edilen sonuçlar iş birlikli öğrenme tekniklerinden, Jigsaw III' ün, ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarındaki akademik başarı ve kalıcı öğrenmelerine etkisinin araştırıldığı çalışmanın (Şahin,2011) bulgularıyla; Jigsaw I'in Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım başarıları üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmanın (Maden, 2011a) bulgularıyla; Grup Araştırması ve Jigsaw I

tekniklerinin noktalama işaretlerinin öğretiminde akademik başarıya etkisinin incelendiği çalışmaların (Karakoyun, 2010; Şahin vd. 2011) bulgularıyla; Jigsaw II'nin öğretmen adaylarının yazılı anlatım akademik başarılarına etkisinin araştırıldığı çalışmanın (Şahin, 2010) bulgularıyla; jigsaw IV'ün denendiği araştırmanın (Maden, 2010) bulgularıyla; BİOK'un Türkçe dersindeki akademik başarıya etkisinin araştırıldığı çalışmanın (Yaman, 1999) bulgularıyla da paralellik göstermektedir.

Söz konusu araştırmaların sonuçları iş birlikli öğrenme yönteminin yazılı anlatım bilgisi akademik başarının artırılmasında geleneksel yöntemle kıyasla oldukça başarılı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ana dili eğitiminde iş birlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Yurt dışında yapılan konuyla ilgili çalışmaların da iş birlikli öğrenme yönteminin etkili ve kalıcı öğrenmede, beceri ve öz güven kazandırmada (Blaney, Stephan, Rosenfield, Aranson ve Sikes, 1977) oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson ve Skon (1981)'un *Efects Of Cooperative, Competitive, And Individualistic Goal Structures On Achievement A meta-analysis* adlı araştırmalarında incelenen 156 araştırmanın 108'inde iş birlikli öğrenmenin bireysel öğrenmeye nazaran daha olumlu sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Yager, Johnson, Johnson (1985) 'un *Yapılandırılmış İş Birlikli Öğrenme ve Bireysel Öğrenmenin Başarı Üzerine Etkisi* adlı karşılaştırmalı araştırmalarında iş birlikli öğrenme grubunda öğrencilerin derste ve ders sonrasında öğrendiklerini akılda tutma düzeyleri, diğer yöntemle eğitim alan iki gruba göre anlamlı derecede etkili olduğu görülmüştür. Yager (1985)'in yaptığı *Oral Discussion, Group-to Individual transfer and Achievement in Cooperative Learning Groups*, adlı araştırmada iş birliğine dayalı öğretim ile bireysel öğretimi; günlük çalışma tutarlılığı, başarı ve hatırd tutma açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarında iş birliğine dayalı öğretimin yapıldığı gruptaki öğrencilerin, bireysel öğretimin yapıldığı gruptaki öğrencilerden daha yüksek çalışma tutarlılığı performansı gösterdiklerini, sözel konular üzerinde yapılan ölçümlerde daha yüksek hatırd tutma eğiliminde olduklarını ve erişim testlerinden daha yüksek başarı puanı aldıklarını ortaya koymuştur. Johnson ve Johnson (1989)'un *Cooperation and competition: Theory and research*, adlı meta-analiz çalışmalarında iş birlikli ve yarışmacı yöntemlerin başarı üzerindeki etkisini inceleyen 185 deneysel araştırma sonucunun yüksek bir oranla iş birlikli öğrenimi desteklediğini belirtmişlerdir. Aynı

araştırmacılar iş birlikli öğrenmeyle, geleneksel öğrenmeyi karşılaştıran 226 araştırmayı incelediklerinde, sonuçların yine büyük oranda iş birlikli öğrenme yöntemini desteklediğini saptamışlardır.

Ana dili eğitiminde iş birlikli öğrenmenin etkisinin araştırıldığı diğer çalışmaların da (Johnson, Johnson ve Stanne, 2000; Stevens ve Slavin, 1995; Lample ve Raze, 1996; Moskowitz, Malvin, Schaffer ve Schaps, 1996; Rojas-Drummond ve diğerleri, 1998; Stenlev, 2003; Dellicarpini, 2009; Meng, 2010; Mengduo ve Xiaoling, 2010) benzer neticeler verdiği bilinmektedir. İlgili araştırmalarla ilgili varılan bu sonuçlar, araştırmamızın çıktılarını desteklemektedir.

Uygulama sürecinde kullanılan öğretim yöntemi (*geleneksel öğretim, iş birlikli öğrenme*) dışındaki diğer değişkenlerin alan bilgisi başarısı üzerinde etkili olup olmama durumları ve kullanılan yöntemle ilişkileri de belirlenmeye çalışılmıştır.

5.1.1.1.a. Cinsiyet değişkeninin yazılı anlatım alan bilgisine etkisiyle ilgili sonuçlar

- Hem kontrol hem deney grubu yazılı anlatım alan bilgisi ön test- son test verileri üzerinde “cinsiyet” değişkeninin etkili olmadığı görülmüştür.

Kontrol grubunun yazılı anlatım alan bilgisi akademik başarısı üzerinde gerek ön test ($t = ,630$; $p > ,05$) gerek son testte ($t = ,574$; $p > ,05$) cinsiyet değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeni geleneksel öğretim ile öğretimin yapıldığı kontrol grubunun yazılı anlatım alan bilgisi başarısı üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Deney grubunun yazılı anlatım alan bilgisi akademik başarısı üzerinde gerek ön test ($t = -,365$ $p > ,05$) gerekse son test sonuçlarına göre ($t = -,124$; $p > ,05$). “Cinsiyet” değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarıları üzerinde cinsiyetlerinin etkili olmadığı söylenebilir.

Yazılı anlatım üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisi ile ilgili elde edilen bu bulgular; Kuşçu (2010)'nun ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin temel dil becerilerinin yapılandırmacı yaklaşımla geliştirilmesinde öğretmenlerin rollerini

araştırdığı çalışmada, etkisi araştırılan cinsiyet değişkeninin sonuçlarıyla desteklenmektedir. Bu sonuç ayrıca Bağcı (2007)'nin ilgili değişkenin etkisini araştırdığı çalışmasının sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Bu sonuçlar yazılı anlatım bilgisi üzerinde cinsiyet değişkeninin bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

5.1.1.1.b. Serbest yazma çalışması yapma değişkeninin yazılı anlatım alan bilgisine etkisiyle ilgili sonuçlar

- Hem kontrol hem deney grubu yazılı anlatım bilgisi ön test- son test verileri üzerinde “serbest yazma çalışması yapma” değişkeninin etkili olmadığı görülmüştür.

Kontrol grubunun ön test sonuçlarına göre farklı sıklıkta serbest yazma çalışması yapan ve hiç yapmayan öğretmen adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($F = ,997$; $p > ,05$). Son test sonuçlarına göre de farklı sıklıkta serbest yazma çalışması yapan öğretmen adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ($F = ,119$; $p > ,05$). Bu bulgu, geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen yazma eğitimi sürecinde yazılı anlatım alan bilgisi üzerinde serbest yazma çalışmasının etkili olmadığını göstermektedir.

İş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda; gerek ön test ($F = 1,241$; $p > ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F = ,170$; $p > ,05$) göre serbest yazma çalışması yapma değişkeninin öğretmen adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi akademik başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Bu bulgudan hareketle, iş birlikli öğrenme ile gerçekleştirilen yazma eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının alan bilgisi başarıları üzerinde serbest yazma çalışması yapma değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

5.1.1.1.c. Günlük tutma değişkeninin yazılı anlatım alan bilgisine etkisiyle ilgili sonuçlar

- Hem kontrol hem deney grubu yazılı anlatım bilgisi ön test- son test verileri üzerinde “günlük tutma” değişkeninin etkili olmadığı görülmüştür.

Kontrol grubunun gerek ön test ($t = -,107$; $p > ,05$) gerek son test sonuçlarına ($t = ,636$; $p > ,05$) göre günlük tutma değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Bu bulgudan hareketle, geleneksel yöntemle gerçekleştirilen yazma eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının alan bilgisi başarıları üzerinde günlük tutma değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

Deney grubunun gerek ön test ($t = -,402$; $p > ,05$) gerek son test sonuçlarına ($t = -,118$; $p > ,05$) göre günlük tutma değişkeninin alan bilgisi başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Bu verilerden hareketle hem geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda hem de Birlikte öğrenmenin uygulandığı deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarıları üzerinde “günlük tutma” değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

5.1.1.1.d. Çalışma odasına sahip olma değişkeninin yazılı anlatım alan bilgisine etkisiyle ilgili sonuçlar

- Kontrol grubu yazılı anlatım bilgisi üzerinde ön test verilerinde “çalışma odasına sahip olma” değişkeni etkili iken son test verilerinde bu etki ortadan kalkmıştır. Deney grubunun ön test-son test verilerinde “çalışma odasına sahip olma ” değişkeninin bir etkisi yoktur.

Kontrol grubunun ön test sonuçlarına göre çalışma odasına sahip olan ve olmayan öğretmen adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülürken ($t = 1,047$; $p < ,05$), son test sonuçlarına göre çalışma odasına sahip olan ve olmayan öğretmen adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın ortadan kalktığı görülmüştür ($t = 1,538$; $p < ,05$). Bu bulgu, geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen yazma eğitimi sürecinde alan bilgisi başarıları üzerindeki çalışma odasına sahip olma değişkeni etkisini ortadan kaldırdığını göstermektedir.

Bu sonuç, araştırmacının geleneksel yöntemi uygulamada da başarılı bir performans gösterdiği şeklinde açıklanabilir. Ayrıca çalışma odasında yapılan bireysel çalışmaların daha çok teorik bilgi edinmeye yönelik olduğu düşünüldüğünde geleneksel yöntemle öğrencilere aktarılan bilgilerin çalışma odalarında yapılacak bireysel

çalışmalara olan ihtiyacı karşıladığı ve çalışma odasına sahip olma değişkeninin etkisini azalttığı şeklinde de anlaşılabilir.

Deney grubundaki öğretmen adaylarının gerek ön test ($t = ,328$; $p > ,05$) gerek son test sonuçlarına ($t = -1,185$; $p > ,05$) göre çalışma odasına sahip olma değişkeninin alan bilgisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Bu bulgudan hareketle, iş birlikli öğrenme ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin sınıf dışında özel bir ortamda desteklenmekten çok fazla etkilenmediği söylenebilir.

Sonuç olarak, geleneksel yöntemin öğretmen adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarıları üzerindeki “çalışma odasına sahip olma” değişkeninin etkisini ortadan kaldırdığını; söz konusu değişkenin deney grubunun yazılı anlatım akademik başarısı üzerinde ise herhangi bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

5.1.1.1.e. Anne eğitim durumu değişkeninin yazılı anlatım alan bilgisine etkisi ile ilgili sonuçlar

- Gerek kontrol gerekse deney grubu ön-son test verilerinde anne eğitim durumu değişkeninin alan bilgisi başarısına bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Kontrol grubu F testi sonuçlarına göre gerek ön test ($F = ,654$; $p > ,05$) gerek son test sonuçları ($F = 1,006$; $p > ,05$) incelendiğinde anne eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Deney grubu F testi sonuçlarına göre gerek ön test ($F = 1,586$; $p > ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F = ,170$; $p > ,05$) göre anne eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

5.1.1.1.f. Baba eğitim durumu değişkeninin yazılı anlatım alan bilgisine etkisi ile ilgili sonuçlar

- Gerek kontrol gerekse deney grubu ön-son test verilerinde anne eğitim durumu değişkeninin alan bilgisi başarısına bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Kontrol grubu F testi sonuçlarına göre gerek ön test ($F = ,647$; $p > ,05$) gerek son test sonuçları ($F = ,249$; $p > ,05$) incelendiğinde baba eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Deney grubu F testi sonuçlarına göre gerek ön test ($F = ,211$; $p > ,05$) gerek son test sonuçları ($F = ,791$; $p > ,05$) incelendiğinde baba eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının yazılı anlatım alan bilgileri üzerinde anne ve baba eğitim durumlarının etkili olmaması incelemeye alınan ebeveynlerin benzer eğitim seviyesine sahip olmaları ile açıklanabilir.

5.1.2. Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesi İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde iş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine, yazma becerilerinin kalıcılığına etkisi ile *cinsiyet, aile gelir durumu (aylık gelir), anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, serbest yazma çalışması yapma, kitap okuma durumu, günlük tutma* değişkenlerinin yazma becerisinde başarıya etkisiyle ilgili sonuçlar verilmiş, bu sonuçlar benzer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1.2.1. İş birlikli öğrenme yönteminin yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesine ve bu becerilerin kalıcılığına etkisiyle ilgili sonuçlar.

- ❖ İş birlikli öğrenme yöntemi, öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin kalıcılığında, geleneksel yöntemle göre daha etkili bulunmuştur.

Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 59,50 deney grubu öğrencilerinin ortalaması 63,71'dir. Ön test deney ve kontrol grubu ortalamaları arasında önemli bir fark yokken, son testte kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 67,55; deney grubu öğrencilerinin ortalaması ise 83,97 olarak gerçekleşmiştir. Bu veriler hem geleneksel yöntemin hem iş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi üzerinde etkili olduğunu göstermekle beraber; iş birlikli öğrenmenin, geleneksel öğretmen merkezli yöntemle nazaran yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğuna işaret etmektedir.

Ayrıca izleme testinde kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 61,11; deney grubu öğrencilerinin ortalaması ise 82,36 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar yazılı anlatım becerilerinin kalıcı ediniminde kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğuna işaret etmektedir ($t= 8,834$; $p< ,05$). Bu sonuç, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin geleneksel öğretime göre daha kalıcı öğrenmeler sağladığını ortaya koymaktadır.

İlgili bulgular, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde iş birlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının önemli sonuçlar vereceğini göstermektedir. Geleneksel yöntemlerle ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde bir türlü istenen düzeyde geliştirilemeyen yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde “İş Birlikli Öğrenme”nin kullanılmasının gerekliliği bu araştırmayla ortaya çıkmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, iş birlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme”nin ana dili eğitiminde işe koşulduğu Kırbaş (2010)’ın öğrencilerin dinleme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştığı araştırmanın bulgularıyla; Uysal (2009)’ın ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme, erişim ve yaratıcılık becerileri üzerinde etkisini araştırdığı çalışmanın bulgularıyla, Şimşek ve Doymuş (2009), Kılıç (2004), Güngör (2005), Güngör ve Açıkgöz, (2006) gibi araştırmalardan elde edilen sonuçlarla da örtüşmektedir. Bu araştırmalar, iş birlikli öğrenmenin önemli özelliklerini barındıran “Birlikte Öğrenme”nin ana dili eğitiminde kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim bu tekniğin, ana dili eğitiminde denendiği bütün beceri alanlarında olumlu neticeler verdiği görülmektedir. Bu bulgular ayrıca, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve kalıcılığa etkisinin belirlenmesinde iş birlikli öğrenmenin işe koşulduğu; Aktaş (2006), Görgülü (2009), Karakoyun (2010), Maden (2010; 2011a; 2011b;), Oral (2000), Şahin (2010; 2011); Şahin ve diğerler (2011); Şahin (2011c) gibi çalışmaların sonuçlarıyla da desteklenmektedir.

Bu araştırmayla ana dili eğitiminde iş birlikli öğrenme tekniklerinin kullanılmasının önemi bir daha öne çıkmaktadır. Özellikle güç geliştirilebilen ve uzun soluklu çalışmalar gerektiren “yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi”inde birlikte öğrenme tekniği ve diğer iş birlikli öğrenme tekniklerinin (jigsaw I, II, III, IV, grup araştırması, TOT ve BİOK) kullanılmasının artık bir zorunluluk olduğu görülmektedir.

Yurt dışında öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde iş birlikli öğrenme yönteminin etkisinin araştırıldığı çok sayıda araştırma bulunmaktadır:

Nelson ve Murphy (1992)'in iş birlikli öğrenme yöntemini kullanarak öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine yaptıkları altı haftalık deneysel çalışmanın sonuçlarına göre, iş birlikli öğrenmenin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğunu belirlemiştir. Nowlin ve Amare (2003)'nin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmaları ve tutumları üzerinde yaptıkları deneysel araştırmanın bulgularına göre iş birlikli öğrenmenin, üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Stevens (1987; 2003) yaptığı araştırmalarda da öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerinde iş birlikli öğrenmenin olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Stevens ve Slavin (1995), heterojen özelliklere sahip öğrencilerden oluşturulan iş birlikli öğrenme gruplarında yazma ve okuma becerilerinin daha etkili geliştirildiğini belirlemiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi üzerine iş birlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılan ilgili araştırmalardan (Stevens ve diğerleri, 1989; Stevens ve Durkin, 1992) da benzer sonuçlar alınmıştır. İş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine etkisiyle ilgili varılan bu sonuçlar çalışmamızın bulgularını desteklemektedir.

Yurt dışında diğer temel dil becerilerini geliştirmek üzere yapılan iş birlikli öğrenme çalışmalarından da benzer neticeler alındığı görülmektedir:

Johnson, Johnson ve Stanne, (2000) yaptıkları metaanaliz çalışmalarında inceledikleri 194 çalışmada öğrencilere dil becerisi kazandırmada iş birlikli öğrenme tekniklerinin başarılı neticeler verdiğini aktarmışlardır. Söz konusu araştırmada 113 teknikle “birlikte öğrenme” ve “akademik çelişki”nin en çok kullanılan teknikler olması ayrıca dikkat çekmektedir. Mengduo ve Xiaoling (2010)'in Jigsaw'ı kullandıkları araştırmalarında dil becerilerini geliştirmede adı geçen tekniğin etkili olduğunu aktarmışlardır. Diğer araştırmaların da benzer neticeler verdiği belirlenmiştir: Bono (1991), Johnson, Johnson ve Holubec, (1994); Johnson ve Johnson (1989); Slavin, (1990); Yager, (1985); Yager, Johnson ve Johnson, (1985).

Uygulama sürecinde kullanılan öğretim yöntemi (*geleneksel öğretim, iş birlikli öğrenme*) dışındaki diğer değişkenlerin yazılı anlatım becerisi üzerinde etkili olup olmama durumları ve kullanılan yöntemle ilişkileri de belirlenmeye çalışılmıştır.

5.1.2.1.a. Cinsiyet değişkeninin yazılı anlatım becerisine etkisiyle ilgili sonuçlar

- Kontrol grubu yazılı anlatım becerileri üzerinde ön-son test verilerinde “cinsiyet” değişkeninin bir etkisi yoktur. Deney grubunun ön test verilerinde “cinsiyet” değişkeninin kız öğrenciler lehine etkisi tespit edilirken son test verilerinde bu etkinin ortadan kalktığı belirlenmiştir.

Kontrol grubu üzerinde cinsiyet değişkeni ile ilgili yapılan istatistiksel analizler sonucunda gerek ön test ($t = 1,687$; $p > ,05$) gerek son testte ($t = ,314$; $p > ,05$) cinsiyet değişkeninin başarı üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeninin geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunun yazma becerisi üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Deney grubunun ön test sonuçlarına göre kız ve erkek öğretmen adaylarının başarıları arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($t = 2,085$; $p < ,05$). Son test sonuçlarına göre ise kız ve erkek öğretmen adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t = 1,520$; $p > ,05$).

Bu bulguya göre, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin, öğretmen adaylarının başarıları üzerindeki cinsiyet değişkeni etkisini ortadan kaldırdığı söylenebilir. Bu bulgu okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde birlikte öğrenme tekniğinin işe koşulduğu çalışmanın (Kılıç, 2004) cinsiyet değişkeninin etkisi ile ilgili bulgularıyla; birlikte öğrenme tekniğinin cinsiyete göre okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutumlara etkisinin araştırıldığı çalışmanın (Güngör, 2005) cinsiyet değişkeninin etkisi ile ilgili bulgularıyla da örtüşmektedir.

İş birlikli öğrenme yönteminin öğrenme üzerindeki, cinsiyet değişkeninin etkisini ortadan kaldırması önemli bir sonuçtur. Bu sonuç iş birlikli öğrenme yöntemin değişik öğrenme deneyimleri sağlayarak değişkenlerin etkisini ortadan kaldırdığını göstermektedir.

Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin yazılı anlatım başarılarına etkisinin araştırıldığı betimsel çalışmalarda (Arıcı ve Ungan, 2008; Bölükbaş, 2006) da ilgili değişkeninin başarı üzerinde kız öğrenciler lehine etkili olduğunu göstermektedir. Bu

değişkenin yazılı anlatım becerisine etkisini azaltmak veya sıfırlamak için yazılı anlatım eğitiminde iş birlikli öğrenme yönteminin kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır.

5.1.2.1.b. Aile gelir durumu değişkeninin yazılı anlatım becerisine etkisiyle ilgili sonuçlar

- Ön-son test verileri üzerinde yapılan analizler neticesinde hem kontrol hem deney grubunun yazılı anlatım becerileri üzerinde “aile gelir durumu” değişkeninin etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kontrol grubu üzerinde aile gelir durumu değişkeni ile ilgili yapılan istatistiksel analizler sonucunda, gerek ön test ($F=,853$; $p>,05$) gerek son test sonuçlarına ($F=,108$; $p>,05$) göre aile gelir durumu değişkeninin yazma becerisi başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı sonuca ulaşılmıştır.

Deney grubunun gerek ön test ($F=,641$; $p>,05$) gerek son test sonuçlarına ($F=,590$; $p>,05$) göre aile gelir durumu değişkeninin yazma becerisi başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuç; Gedik (2008)’in “Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme” isimli çalışmasında ilgili değişken üzerine varılan sonuçlar ile Kırbaş (2006)’ın “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında elde edilen sonuçları büyük oranda desteklemektedir.

Bulgular Coşkun (2005)’un “İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri” isimli çalışmasının sosyo-ekonomik yapı değişkeninin etkisi ile ilgili sonuçlarıyla ise örtüşmemektedir. Bu sonucu çalışmamızın örneklemini oluşturan bireylerin benzer gelir durumuna sahip olmalarına bağlamak mümkündür.

Arıcı ve Urgan (2008)’in ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirdikleri betimsel araştırmada, öğrencilerin sosyo-ekonomik yapılarının etkisini de belirlemeye çalışmışlardır. Üst düzey, orta düzey ve alt düzey ekonomik yapıya sahip üç okulda eğitim gören öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları üzerinde yapılan incelemede, üst düzey ekonomik yapıya sahip öğrenciler, alt düzey ekonomik yapıya sahip öğrencilere nazaran yazılı anlatımda başarılı bulunurken orta düzey ve alt düzey ekonomik yapıya sahip öğrencilerin yazılı anlatım başarıları arasında anlamlı bir

fark bulunmamıştır. Arıcı (2005) ve Bölükbaş (2006)'ın araştırmalarıyla da desteklenen bu sonuç, ekonomik yapıdaki büyük farklar, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerinde etkili olurken küçük farkların yazılı anlatım becerilerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Arıcı ve Ungan'ın bu tespiti, birbirine yakın sosyo-ekonomik yapıya sahip öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin araştırıldığı bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

5.1.2.1.c. Anne eğitim durumu değişkeninin yazılı anlatım becerisine etkisiyle ilgili sonuçlar

- Ön-son test verileri üzerinde yapılan analizler neticesinde hem kontrol hem deney grubunun yazılı anlatım becerileri üzerinde “anne eğitim durumu” değişkeninin etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kontrol grubu gerek ön test ($F= 1,096$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F= 2,261$; $p> ,05$) göre anne eğitim durumu değişkeninin yazılı anlatım becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Deney grubu gerek ön test ($F = ,532$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F = 1,864$; $p> ,05$) göre anne eğitim durumu değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

5.1.2.1.d. Baba eğitim durumu değişkeninin yazılı anlatım becerisine etkisiyle ilgili sonuçlar

- Ön-son test verileri üzerinde yapılan analizler neticesinde hem kontrol hem deney grubunun yazılı anlatım becerileri üzerinde “baba eğitim durumu” değişkeninin etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kontrol grubu gerek ön test ($F = ,381$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F= ,550$; $p> ,05$) göre baba eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Deney grubu gerek ön test ($F= ,516$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F= ,156$; $p> ,05$) göre baba eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Gedik (2008)'in “Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme” isimli araştırmasında ebeveynlerin eğitim durumunun çocuklarının yazılı anlatım becerileri üzerinde önemli derecede etkili olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, çalışmamızda etkisi incelenen değişkenle ilgili bulgularla da örtüşmektedir. Bu sonuç, araştırmamız kapsamında değerlendirilen anne ve babaların benzer eğitim seviyesine sahip olmaları ile açıklanabilir.

Buna karşılık, anne ve baba eğitim durumu değişkeninin, çocuklarının yazılı anlatım becerilerine etkisinin araştırıldığı başka bir betimsel çalışmanın (Koçak, 2005), ilgili değişkenle ilgili sonuçları çalışmamızın sonuçlarını desteklememektedir.

Koçak (2005)'in “İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli araştırmasında köylerde okuyan öğrencilerle şehir merkezlerinde okuyan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri incelenmiştir. Söz konusu araştırmada anne-baba eğitim durumunun şehirlerde yaşayan ve öğrenim gören öğrencilerin lehine sonuç vermesi doğal karşılanmalıdır. Çünkü iki örneklem arasında ebeveynlerin eğitim durumu arasında büyük farklılıklar varken bizim ele aldığımız örnekte bu açıdan önemli bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

5.1.2.1.e. Serbest yazma çalışması yapma değişkeninin yazılı anlatım becerisine etkisiyle ilgili sonuçlar

- Kontrol grubu ön test verilerinde “serbest yazma çalışması yapma” değişkeninin yazılı anlatım becerileri üzerinde etkili olduğu görülürken son test verilerinde bu etkinin ortadan kalktığı görülmüştür. Deney grubu ön-son test verileri üzerinde ise söz konusu değişkenin etkili olmadığı belirlenmiştir.

Kontrol grubu ön test sonuçlarına göre farklı sıklıkta serbest yazma çalışması yapan ve hiç yapmayan öğretmen adaylarının başarıları arasında serbest yazma çalışması yapan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($F= 8,413$; $p < ,05$). Bu bulgudan hareketle serbest yazma çalışması yapmanın yazma becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Son test sonuçlarına göre ise farklı sıklıkta serbest yazma çalışması yapan öğretmen adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($F= ,669$; $p > ,05$).

Bu bulguya göre, geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin öğretmen adaylarının yazma becerileri üzerindeki serbest yazma çalışması yapma değişkeninin etkisini azalttığı söylenebilir. Bu sonuç, geleneksel yöntemlerle yapılan yazılı anlatım çalışmalarında da etkili olabilecek etkinliklere yer verildiğini göstermektedir. Yapılan serbest yazma çalışmaları, masal, hikâye vb. yazma etkinliklerinin bu sonucun oluşmasında etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Deney grubunda da gerek ön test ($F= 2,543$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F= ,316$; $p> ,05$) göre serbest yazma çalışması yapma değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Deney grubundan elde edilen bu bulgu, Büyükkiz (2007)'in "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında etkisini araştırdığı "serbest yazma çalışması yapma" değişkeni ile ilgili elde ettiği bulgularla örtüşmektedir.

5.1.2.1.f. Günlük tutma değişkeninin yazılı anlatım becerisine etkisiyle ilgili sonuçlar

- Kontrol grubu ön test verilerinde "günlük tutma" değişkeninin yazılı anlatım becerileri üzerinde etkili olduğu görülürken son test verilerinde bu etkinin ortadan kalktığı belirlenmiştir. Deney grubu ön-son test verileri üzerinde ise söz konusu değişkeninin etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Kontrol grubu ön test sonuçlarına göre günlük tutan ve tutmayan öğretmen adaylarının başarıları arasında, tutanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($t= 2,755$; $p< ,05$). Son test sonuçlarına göre ise günlük tutan ve tutmayan öğretmen adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($t= 1,291$; $p> ,05$).

Bu bulgular, geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri üzerindeki "serbest yazma çalışması yapma ve günlük tutma" değişkenlerinin etkisini azalttığını göstermektedir. Geleneksel yöntemlerle yapılan yazılı anlatım uygulamalarının "günlük tutma ve serbest yazma çalışmaları" gibi ders dışı etkinliklerinin işlevini yerine getirdiğini göstermektedir.

Deney grubu gerek ön test ($t= ,655$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($t= ,904$; $p> ,05$) göre günlük tutma değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu Büyükikiz (2007)'in “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmada etkisi araştırılan “günlük tutma” değişkeni ile ilgili elde edilen bulgularla desteklenmektedir.

Ayrıca iş birlikli öğrenme gruplarında yapılan yazılı anlatım eğitimi etkinliklerinin daha çok uygulama eksenli gerçekleştirilmesi, söz konusu yöntemin ders dışında yapılan “serbest yazma çalışması ve günlük tutma” etkinliklerinden önemli ölçüde etkilenmeyi önlediğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, iş birlikli öğrenme uygulamalarında gerçekleştirilen etkinliklerin yazma becerisini geliştirmede ders dışı çalışmalara ihtiyaç bırakmayacak ölçüde etkili olduğuna işaret etmektedir.

5.1.2.1.g. Çalışma odasına sahip olma değişkeninin yazılı anlatım becerisine etkisiyle ilgili sonuçlar

- Kontrol grubu yazılı anlatım becerisi ön test verilerinde “çalışma odasına sahip olma” değişkeninin etkisi gözlenmezken, son test verileri üzerinde söz konusu değişkenin etkili olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun hem ön test hem son test verileri üzerinde ise bu değişkenin herhangi bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Kontrol grubu ön test sonuçlarına göre çalışma odası olan ve olmayan öğretmen adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($t= 1,453$; $p>,05$). Son test sonuçlarına göre ise çalışma odası olan ve olmayan öğretmen adaylarının başarıları arasında çalışma odası olan adaylar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür ($t= 2,627$; $p< ,05$).

Bu sonuç, geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin sınıf dışında da özel bir ortamda desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Deney grubu gerek ön test ($t= ,965$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($t= ,888$; $p> ,05$) göre çalışma odasına sahip olma değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Söz konusu bulgu, iş birlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin sınıf dışında özel bir ortamda desteklenmekten fazla etkilenmediğini, değişkenin bu yöntem için etkisiz olduğunu göstermektedir.

5.1.2.1.h. Kitap okuma oranı (yıllık) değişkeninin yazılı anlatım becerisine etkisiyle ilgili sonuçlar

- Kontrol grubu yazılı anlatım becerileri ön test verileri üzerinde “kitap okuma oranı” değişkeninin etkili olmadığı görülürken, deney grubu son-test verilerinde çok kitap okuyan adaylar lehine anlamlı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Kontrol grubu gerek ön test ($F= 2,324$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F= ,544$; $p> ,05$) göre kitap okuma oranı değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Bu sonuç Büyükikiz (2007)'in araştırmasında yazılı anlatım becerilerine etkisini araştırdığı “kitap okuma” değişkeni ile ilgili elde ettiği sonuçlarla desteklenmektedir.

İlgili sonuç, Gedik (2008)'in “Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme” isimli araştırmasında dikkatleri çektiği kitap okuma değişkeninin etkisiyle ilgili sonuçlarla da örtüşmektedir. Bu bulgu, geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen yazma eğitimi sürecinde okunan kitaplardan edinilen bilgi ve deneyimin yazılı anlatıma aktarılmadığı veya bu kazanımlardan yeterince yararlanılmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Deney grubu ön test sonuçlarına göre kitap okuma oranı yüksek olan ve az olan öğretmen adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yokken ($F= 1,251$; $p>,05$) son test sonuçlarında, kitap okuma oranı yüksek olan ve az olan öğretmen adaylarının başarıları arasında kitap okuma oranı yüksek olan adaylar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F= 5,230$; $p< ,05$).

Bu sonuçtan hareketle, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazma eğitimi sürecinde okunan kitaplardan edinilen bilgi ve deneyimin yazılı anlatımlara yansıtıldığını ve bu kazanımların yazma becerisi üzerinde olumlu etkisinin olduğunu söyleyebiliriz.

5.1.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutumları İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde iş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarına etkisi ile ilgili ön-test son test sonuçlarına yer verilmiş, bu sonuçlar benzer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarına; *cinsiyet, serbest yazma çalışması yapma, günlük tutma, kitap okuma durumu* değişkenlerinin etkisi de incelenerek elde edilen sonuçlar paylaşılmıştır. Bu sayede uygulama sürecinde kullanılan öğretim yöntemi (*geleneksel öğretim, iş birlikli öğrenme*) dışındaki diğer değişkenlerin tutum üzerinde etkili olup olmama durumları ve kullanılan yöntemle ilişkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

5.1.3.1. İş birlikli öğrenme yönteminin yazılı anlatım dersine yönelik tutumlara etkisiyle ilgili sonuçlar.

- ❖ Deney grubunda işe koşulan iş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerinde anlamlı derecede etkili olduğu tespit edilirken; geleneksel yöntemin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kontrol grubu ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t= ,267$; $p> ,05$). Geleneksel yöntemle yürütülen yazılı anlatım öğretiminin yazılı anlatım dersine yönelik tutum üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Deney grubu ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t= 3,247$; $p< ,05$). İş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin, yazılı anlatım dersine yönelik tutumu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür.

Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 2,92; deney grubu öğrencilerinin ortalaması 2,80 olarak gerçekleşmiştir. Ön testte kontrol ve deney

grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($t= ,448$; $p> ,05$).

Son testte kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 2,94; deney grubu öğrencilerinin ortalaması ise 2,98'dir. Son testte kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. ($t= 2,153$; $p< ,05$).

Bu sonuç, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin geleneksel öğretime göre yazılı anlatım dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmekte daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tekniğin ana dili eğitimindeki etkililiğinin tespitine yönelik yapılan araştırmalar da benzer sonuçlar vermiştir:

Birlikte öğrenme tekniğinin ana dili eğitiminde işe koşulduğu çalışmanın (Çörek, 2006) derse yönelik tutumlar ile ilgili bulgularıyla; birlikte öğrenmenin okuma eğitiminde işe koşulduğu çalışmanın (Kılıç, 2004) derse yönelik tutumlarla ilgili bulgularıyla; birlikte öğrenmenin okuma eğitimi üzerine işe koşulduğu araştırmanın (Güngör ve Açıkgöz, 2006) çalışmalara ilişkin tutumlarla ilgili bulgularıyla; birlikte öğrenmenin okuma eğitimi üzerine işe koşulduğu araştırmanın (Güngör,2005) okuma stratejilerine ilişkin tutumlarla ilgili bulgularıyla örtüşmektedir. Öğrencilerin derslerde kullanılan öğretim yöntem, teknik ve materyallere karşı tutumlarının başarı üzerinde büyük oranda etkili olduğu gerçeği düşünüldüğünde, özellikle ana dili eğitiminde derse karşı olumlu tutumlar geliştirdiği yapılan araştırmalarla kanıtlanan iş birlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Yukarıda verilen sonuçlar, iş birlikli öğrenme tekniklerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve iş birlikli yazılı anlatım çalışmalarına ilişkin tutumlara etkisinin araştırıldığı araştırmaların bulgularıyla da örtüşmektedir:

Bu sonuçlar, Jigsaw II tekniğinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım çalışmalarına ve dersine ilişkin tutumlarına etkisinin araştırıldığı çalışmanın (Şahin, 2010) bulgularıyla; Jigsaw III' ün ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarına ilişkin tutumlarına etkisinin araştırıldığı çalışmanın (Şahin, 2011) bulgularıyla; Takım Oyun Turnuva tekniğine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin araştırıldığı çalışmanın (Şahin, 2011c) bulgularıyla; Jigsaw I'in öğretmen adaylarının yazılı anlatım

çalışmaları ve yönetime ilişkin tutumlara etkisinin araştırıldığı çalışmanın (Maden, 2011a) bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Ayrıca iş birlikli öğrenmenin, yazılı anlatım dışındaki diğer temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan araştırmalarda, tutumlara da olumlu yönde etki ettiği görülmüştür (Avcıoğlu, 2003; Çörek, 2006; Gümüş ve Buluç, 2007; Kayıran Kuşdemir, 2007; Kayıran Kuşdemir ve İflazoğlu, 2007; Maden, 2010; Susar Kırmızı, 2006; Yaman, 1999; Yeşilyurt, 2009).

Yurt dışında yapılan pek çok çalışma da iş birlikli öğrenme yöntemiyle yapılan öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin sorumluluk alma, birlikte çalışma, aynı hedef için birlikte hareket etme, öz güven kazanma vb. açılardan bireylerin kendileri ve öğrenme etkinlikleri ile ilgili olumlu tutumlar geliştirdiklerini göstermektedir (Blaney, Stephan, Rosenfield, Aranson ve Sikes, 1977; Cole ve Smith, 1993; Johnson ve Johnson, 1983; Johnson ve Johnson, 2002; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson ve Skon, 1981; Matthews, 1992; Prapphal, 1991; Siegel, 2005b; Slavin, 1990).

5.1.3.1.a. Cinsiyet değişkeninin yazılı anlatım dersine yönelik tutumlara etkisiyle ilgili sonuçlar.

- Kontrol grubunun yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerinde “cinsiyet” değişkeninin bir etkisi görülmemiştir.

Kontrol grubu, gerek ön test ($t = ,701$; $p > ,05$) gerek son testte ($t = ,705$; $p > ,05$) cinsiyet değişkeninin tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeninin geleneksel öğretim ile öğretimin yapıldığı kontrol grubunun yazılı anlatım dersine yönelik tutumu üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

- Deneysel grubu yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerinde ön test verilerine göre kız öğrenciler lehine bir fark varken son test verilerinde ise bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Deneysel grubu ön test sonuçlarına göre kız ve erkek öğretmen adaylarının tutumları arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($t = 2,801$; $p < ,05$). Son test sonuçlarına göre ise kız ve erkek öğretmen

adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t= ,460$; $p> ,05$).

Bu bulguya göre, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerindeki cinsiyet değişkeni etkisini ortadan kaldırdığı söylenebilir. Bu sonuç iş birlikli öğrenme yönteminin okuma eğitimi üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisinin araştırıldığı çalışmanın (Güngör, 2005) bulgularıyla; cinsiyet değişkeninin iş birlikli öğrenmenin fen eğitimine karşı tutumlara etkisinin araştırıldığı çalışmanın bulgularıyla (Bilgin ve Geban, 2004) da örtüşmektedir. Bu anlamda iş birlikli öğrenme yönteminin özünde barındırdığı değişik öğrenme etkinliklerinin kız ve erkek öğretmen adaylarının derse yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerinde ve aradaki tutum farklarının giderilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

5.1.3.1.b. Serbest yazma çalışması yapma değişkeninin yazılı anlatım dersine yönelik tutumlara etkisiyle ilgili sonuçlar.

- Kontrol grubunun yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerinde “serbest yazma çalışması yapma” değişkeninin bir etkisi görülmemiştir.

Kontrol grubu ön test sonuçlarına göre farklı sıklıkta serbest yazma çalışması yapan ve hiç yapmayan öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($F= 1,331$; $p> ,05$). Son test sonuçlarında da farklı sıklıkta serbest yazma çalışması yapan öğretmen adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($F=1,165$; $p> ,05$). Bu bulguya göre, geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

- Deney grubunun yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerinde “serbest yazma çalışması yapma” değişkeninin bir etkisi görülmemiştir.

Deney grubu gerek ön test ($F= 2,441$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F= 1,384$; $p> ,05$) göre serbest yazma çalışması yapma değişkeninin tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre, serbest yazma çalışması yapmanın öğrencilerin yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerinde etkisi yoktur.

5.1.3.1.c. Günlük tutma değişkeninin yazılı anlatım dersine yönelik tutumlara etkisiyle ilgili sonuçlar.

- Kontrol grubunun ön test verilerinde yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerinde “günlük tutma” değişkeninin bir etkisi görülmezken son test verilerinde günlük tutmayan öğretmen adayları lehine söz konusu değişkenin etkili olduğu saptanmıştır.

Kontrol grubu ön test sonuçlarına göre günlük tutan ve tutmayan öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yokken ($t = -1,366$; $p > ,05$) son test sonuçlarına göre günlük tutan ve tutmayan öğretmen adaylarının tutumları arasında tutmayanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür ($t = -2,538$; $p < ,05$). Bu bulguya göre, geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerindeki günlük tutma değişkeni etkisini artırdığı söylenebilir.

Bu sonuç, düzenli olarak günlük tutmanın veya sürekli yazı yazmanın öğrencilerde yazılı anlatım ders ve çalışmalarına karşı bir bıkkınlık duygusu yarattığı ve bu durumun yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları olumsuz etkilediği şeklinde açıklanabilir. Geleneksel yöntemle yapılan yazılı anlatım derslerinin öğrencilere dersi sevdirmede, bunun da yapılan yazma çalışmalarına karşı motivasyonu olumsuz etkilediği şeklinde de açıklanabilir.

Diğer taraftan, düzenli olarak yazı yazmayan ve günlük tutmayan öğrencilerin yazılı anlatım derslerini, yazma çalışması yapmak için bir fırsat olarak görmeleri ve durumu olumlu değerlendirmek istemelerinin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. İlgili değişkeninin etkisinin araştırıldığı yeni çalışmalar yapılması, durumun açıklanmasına olumlu katkı sağlayacaktır.

- Deneysel grubunun yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerinde “günlük tutma” değişkeninin bir etkisi görülmemiştir.

Deneysel grubu gerek ön test ($t = 1,451$; $p > ,05$) gerek son test sonuçlarına ($t = ,199$; $p > ,05$) göre günlük tutma değişkeninin derse yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

5.1.3.1.d. Kitap okuma oranı (yıllık) değişkeninin yazılı anlatım dersine yönelik tutumlara etkisiyle ilgili sonuçlar

- Kontrol grubunun yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerinde “kitap okuma” değişkeninin bir etkisi görülmemiştir

Kontrol grubu gerek ön test ($F= ,371$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($F= ,849$; $p> ,05$) göre kitap okuma oranı değişkeninin tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu bulgu, geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen yazma eğitimi sürecinde kitap okuma faaliyetinin yazılı anlatım dersine yönelik tutum üzerinde etkili olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

- Deney grubunun yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerinde “kitap okuma” değişkeninin bir etkisi görülmemiştir.

Deney grubu ön test sonuçlarına göre kitap okuma oranı yüksek olan ve az olan öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($F= 1,300$; $p>,05$). Son test sonuçlarına göre de kitap okuma oranı yüksek olan ve az olan öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($F= 1,469$; $p> ,05$). Bu bulgudan hareketle, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazma eğitimi sürecinde kitap okuma faaliyetinin yazılı anlatım dersine yönelik tutum üzerinde etkili olmadığını söyleyebiliriz.

Sonuç olarak bu araştırmada kullanılan iş birlikli öğrenme yönteminin, geleneksel yönteme kıyasla derse yönelik tutumlar üzerinde önemli derecede etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, bağımsız değişkenlerden ziyade, eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen adaylarının derse ilişkin tutumları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

5.1.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İş Birlikli Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Deney grubu öğrencilerinin iş birlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri görüş bildirim formu aracılığıyla alınmıştır. Görüş bildirim formundaki on beş açık uçlu soruya verilen cevaplardan elde edilen sonuçlar burada verilerek tartışılmıştır.

- ❖ Görüş bildirim formuyla elde edilen veriler, iş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin neredeyse tamamının iş birlikli öğrenme yöntemini ve etkinliklerini sevdiklerini; çalışmada öğrenilenlerin gerçek yaşamla ilişkili olduğunu; uygulamalar sırasında önemli sorunlar yaşamadıklarını; sorumluluklardan kaçmayarak çalıştıklarını, kendilerini daha aktif, girişken, üretken hissettiklerini; değerlendirme sınavlarını zevkli, öğretici ve çalışmaya motive edici bulduklarını; etkinliklerin gerçekleştiği ortamı çalışmalara elverişli, geniş ve rahat bulduklarını; çalışmalara kılavuzluk yapan öğretmeni planlama ve uygulamalarla ilgili sorumluluklarını yerine getirmede yeterli bulduklarını; kullanılan yöntemin sıcak bir çalışma ortamı sağlayarak yardımlaşmayı, dayanışmayı, problemlerin çözümünde birlikte hareket etmeyi ve fikir alışverişini ön plana çıkardığını; aynı amaç için birlikte hareket etmenin, sorumlulukların alınmasını, zevkli tekniklerle çalışmanın güdülerini artırdığını; genel olarak çalışmalardan kendilerini soğutan bir durumla karşılaşmadıklarını; öğretmen-öğrenci arasında düzeyli, sıcak bir iletişimin gerçekleştiğini; kullanılan yöntemin geleneksel yöntemle göre öğrenmeyi çok daha zevkli ve etkili kıldığını; çalışmalara severek ve isteyerek katıldıklarını; gruptaki konu ve görev dağılımının adil ve anlaşılır yapıldığını; diğer derslerde de bu çalışmayı yapmak istediklerini; buna karşılık ders saatlerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda, görüşme sorularına dayalı olarak uygulamalarla ilgili elde edilen sonuçlar özetlenmiştir:

Uygulamaların gerçek yaşamla ilişkisine dair görüşleri alınan öğretmen adaylarının neredeyse tamamının (36) olumlu görüş belirttiği görülmüştür. Buna göre iş birlikli öğrenme yönteminin; yazılı iletişimdeki imla, noktalama ve anlatım kusurlarının giderilmesinde, yazılı ve sözlü olarak daha doğru ve etkili ifadeler kullanmada, gerçek ortamda- yaparak yaşayarak- edinilen becerilerin sosyal hayatta başarı sağlamasında, sözlü ve yazılı anlatımda özgüven kazanarak topluluk karşısında daha rahat konuşmada, yardımlaşma ve iş birliği becerilerinin geliştirilmesinde; yazmayı sevdirmede, daha

aktif, girişken olmada, ortak amaçlar için ekiple çalışma becerisi geliştirmede... oldukça etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu görüşler iş birlikli öğrenmenin sosyal beceriler geliştirmeye etkisinin araştırıldığı benzer çalışmaların (Johnson ve Johnson, 1974; Johnson ve Johnson 1987; Johnson ve Johnson 1994; Johnson ve Johnson 2000; Slavin, 1995) bulgularıyla paralellik göstermektedir.

İş birlikli öğrenmeye ilişkin **eleştirel düşüncelerine** başvuru alan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (34) olumlu görüş belirttiği görülmüştür.

Yazılı Anlatım dersinde uygulanan iş birlikli öğrenme yöntemine göre yapılan etkinliklerde öğrencilerin; öğrenmelere ilişkin olumlu-olumsuz düşüncelerini rahatlıkla ifade ettiklerini, etkinliklerde herhangi bir problemle karşılaşmadıklarını, oluşan demokratik ortamın eleştiri yeteneklerini geliştirdiğini, grupla çalışmanın zevkli geçtiğini, grup çalışmalarının samimi, sıcak bir ortam oluşturduğunu, yazılı anlatımlara ilişkin bakış açılarının değiştiğini ve geliştiğini... dile getirdikleri görülmüştür.

Öğrenme sorumluluğunu alma, çalışmalardaki rolleri, kararlar alma ve bunları uygulamaya ilişkin görüşlerine başvuru alan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (33) olumlu yönde görüş belirttiği görülmüştür.

Buna göre öğretmen adaylarının; kendi öğrenme ve öğretme sorumluluklarını taşıdıklarını, kendilerine ve arkadaşlarına karşı sorumluluklarının bilincinde olduklarını, görev dağılımının kendilerini çalışmaya sevk ettiğini, aktif oldukları için çalışmaların zevkli geçtiğini, değerlendirmelerde hem bireye hem gruba puanların verilmesi ve bu puanların birbirini olumlu veya olumsuz etkilemesinin ister istemez sorumluluk almaya ittiğini, çalışmalarda farklı kaynaklardan yararlandıklarını, grup bireyelerine eşit roller verildiğini, çalışmalar süresince grup kararlarına katıldıklarını... ifade etmişlerdir.

Görüşlerle ilgili bu veriler Johnson vd., (1991), Slavin, (1980, 1995, 1996), Slavin ve Cooper, (1999)'in benzer çalışmalarındaki öğrenci görüşleri ile desteklenmektedir.

Değerlendirme süreçlerine ilişkin görüş ve önerilerine başvuru alan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (33) olumlu görüş belirttiği görülmüştür. Buna göre öğretmen adaylarının; konulardan hemen sonra değerlendirme sınavlarının yapılmasının kalıcı öğrenmeler sağladığını, değerlendirme şekillerinin başarılı, öğretici ve adil olduğunu, değerlendirme sınavlarının öğrenme aracı olarak kullanıldığını, gayet zevkli

ve eğitici olduğunu, yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini, vize-final sınavlarındaki gibi stres yaşatmadığını, bireysel ve grup puanlarının ayrı ayrı hesaplanması ve bunların birbirini etkilemesinin çalışmaları zevkli kıldığını, kısa aralıklarla değerlendirme sınavlarının yapılmasının düzenli çalışmaya sevk ettiğini ve değerlendirme süreçlerinin bu şekilde devam etmesi gerektiğini... aktardıkları belirlenmiştir.

Uygulama ortamına ilişkin görüşlerine başvuru alan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (34) olumlu görüş belirttiği görülmüştür.

Verilerde öğretmen adaylarının; eğitim ortamının uygulama için uygun, geniş ve ferah olduğunu, ortamla ilgili bir problem yaşamadıklarını, masa ve sandalyelerin çalışmalara elverişli olduğunu, kullanılan kare masaların karşılıklı oturmaya uygun olduğunu, her grubun çalışmalarını rahat yapabileceği geniş, düzenli bir çalışma ortamının olduğunu... belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenin rollerine ilişkin görüşlerine başvuru alan öğretmen adaylarının büyük bölümünün (36) olumlu yönde görüş belirttiği görülmüştür.

Buna göre öğretmen adaylarının; araştırmacının rehberlik ederek anlaşılmayan yerleri açıkladığını, karşılaşılan sorunlarda yol gösterici olduğunu, çalışmalarda sürekli bulunarak gözlemlenmelerde bulunduğunu, sınavlardan sonra her gruba tek tek ilgilendiğini, beyin fırtınası yapmaya ve araştırmaya yönlendirdiğini, konu paylaşımını yaparak soruları cevapladığını, gerekmedikçe gruplara müdahale etmediğini, bilgiyi paylaşmayı öğrettiğini... ifade etmişlerdir.

Uygulanan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerine başvuru alan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun olumlu görüş belirttiği görülmüştür.

Öğretmen adayları; grup çalışmalarında birbirlerine çekinmeden sorular sorup tartıştıklarını, yöntemin zevkli ve yararlı olduğunu, öğretmenlik için tecrübe kazandırdığını, diğer derslerde de uygulanması gerektiğini, tanışma ve iyi ilişkiler kurmada etkili olduğunu, grup karşısında konuşma becerisi kazandırdığını, konuların daha iyi anlaşıldığını, grup içinde bilgi alış-verişinin daha sağlıklı olduğunu ... ifade etmişlerdir.

Bu görüşler, Kayıran Kuşdemir (2007)'in "Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi" isimli çalışmasında yöntem ve tekniklere ilişkin dile getirilen öğrenci görüşleri ile Buluç ve Gümüş (2007)'ün "İşbirliğine Dayalı

Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Dersinde Akademik Başarıya Etkisi ve Öğrencilerin Derse İlgisi” isimli çalışmada kullanılan yöntemle ilişkin öğrenci görüşleriyle de örtüşmektedir.

Motivasyonu artıran hususlar ile ilgili görüşlerine başvuru alan öğretmen adaylarının; ortak amaçlar için iş birliği yapmanın, öğretmenin iletişimi ve tutumunun, gruba karşı sorumlu olmanın, grup bireylerine konuyu eksiksiz anlatma isteğinin, gruptaki uyum ve çalışma isteğinin, öğretmenin güveni ve öz güven aşılmasının, öğrenme etkinliğinde aktif olmanın, yazma etkinliklerinde yazarlık becerisini keşfetmenin... etkili olduğu yönünde görüş belirttiği görülmüştür.

Motivasyonun nasıl gerçekleştiğine dair görüşlerine başvuru alan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (35) motivasyonlarının olumlu yönde gerçekleştiği şeklinde görüş belirttiği görülmüştür.

Öğretmen adaylarının; yazma becerisini keşfettirmesi, sınıftaki her birey ve grubun anlama ve anlatma çabası içinde olması, farklı şeyler öğrenme ve grup tartışmalarının olması, grupta amaç birliğinin olması, öğretmenin yaklaşımı, güveni ve iletişimi, grup arkadaşlarının yardımlaşması ve birbirinin açıklarını kapatmaya çalışması, farklı bir yöntem olmasının... güdüyü yüksek tuttuğunu anlatmışlardır.

Çalışmalarda şevklerini kıran, onları soğutan unsurlarla ilgili görüşlerine başvuru alan öğretmen adaylarının bir bölümü, “şevkimi kıran, beni soğutan bir şey olmadı” derken; bir kısmı; grup arkadaşlarının sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirmemesinin, çok ödev verilmesinin, çalışmalar sırasında fotoğraflarının çekilmesinin, sınavların kısa aralıklarla yapılmasının, sınavlardan düşük not alınmasının, grubun iyi performans sergilememesinin... şevklerini kırdığı yönünde görüş belirttiği görülmüştür.

İlgili görüşler incelendiğinde bazı grup bireylerinin kendi sorumluluklarını yerine getirmemeleri ve yüksek performans göstermemelerinin grubun diğer bireyleri üzerinde, onların şevklerini kıran olumsuz bir etki oluşturduğu anlaşılmaktadır. İş birlikli grup çalışmalarında her zaman her gruptan yüksek oranda performans ve başarı elde etmek güçtür. İlgili konuda araştırmaları bulunan bilim insanlarının da bu yönde görüş ve beyanları olduğu görülmektedir(O’ Donnel ve Kelly, 1994). Burada önem arz eden husus, araştırmacının/öğretmenin olası olumsuzluklar ve aksaklıkları göz önünde bulundurmak suretiyle, gerekli tedbirleri alarak uygulamalarını yürütmesidir.

Çalışmaları yakından izlemek ve gerektiğinde müdahalelerde bulunmak çalışmalardan istenen verimin alınmasını sağlayacaktır.

Araştırmacının gruplarla ve grup üyeleriyle iletişimi ile ilgili görüşlerine başvurulmuş öğretmen adaylarının neredeyse tamamının (37) sağlıklı bir iletişimin olduğu yönünde görüş belirttiği görülmüştür. Buna göre araştırmacının; iletişim becerilerinin yeterli düzeyde olduğu, her grupla dialoga girip dönütler aldığı, grupları yalnız bırakmadığı, grupça çözülemeyen soru ve sorunlarda devreye girdiği, samimi ve hoşgörülü olduğu, güdüleyici olduğu, teşvik edici olduğu, grupları gezerek çalışılan konularla ilgili sorular sorduğu, samimiyetinin kendisiyle iletişimi kolaylaştırdığı... şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür.

İş birlikli öğrenme ile geleneksel yöntemle ilişkin görüşleri alınan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (36) iş birlikli öğrenmenin geleneksel yöntemle nazaran zevkli ve öğretici olduğu yönünde görüş belirttiği görülmüştür.

İş birlikli öğrenme yönteminin; öğrencileri öğrenme ortamında aktif olarak çalışmalarını sağladığı, severek ve isteyerek çalışmaya sevk ettiği, öğretmen misyonu ve sorumluluğu yüklediği, öğretmene sormakta çekinilen hususları arkadaşlarına sorma imkânı tanıdığı, teorik bilgiden ziyade anlatarak, anlamaya ve öğrenmeye imkân verdiği, öz güveni arttırdığı, araştırarak öğrenmeye ve öğretmeye fırsat tanıdığı, ortak hedefler için yardımlaşmaya ve çalışmaya ittiği... için geleneksel öğretmen merkezli tekniklere göre daha başarılı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Grup çalışmalarına etkin katılımlarıyla ilgili görüşleri alınan öğretmen adaylarının tamamına yakınının (36) çalışmalara aktif olarak katıldıkları yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Buna göre öğretmen adaylarının; gruplarda kendilerine düşen görevleri yerine getirdikleri, hem kendi konularını hem arkadaşlarının konularını öğrenerek derste etkili anlatımlar yapmaya çalıştıkları, çalışmalara sürekli olarak hazırlıklı geldikleri, gruplarda konular üzerine yapılan tartışmaların (bilgi alış-verişi) çalışmalara katılmaya teşvik ettiği, verilen sorumlulukların çalışmaya yönelttiği, grup çalışmalarının anlaşılmayan konuları anlaşılır kıldığı, dinlemektense araştırıp öğrenme ve öğretmenin daha zevkli olduğu, düşünceleri çekinmeden ifade etme olanağı tanıdığı... için çalışmalara aktif olarak katıldıkları yönünde görüş beyan ettikleri görülmüştür.

Konu ve görev dağılımı ile ilgili görüşleri alınan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (35) konu ve görev dağılımının başarılı yapıldığı yönünde görüş belirttiği görülmüştür. Buna göre öğretmen adaylarının; konu ve görev paylaşımını öğretmen yaptığı için sorun yaşanmadığı, konu ve görev dağılımının adil yapıldığı, konu ve görev paylaşımının rahatsız edici olmadığı, isabetli yapılan görev paylaşımının kişiye sorumluluk yüklediği, konular grup bireyleri arasında bölüştürüldüğü için yardımlaşmayı sağladığı, konu ve görev dağılımı bakımından gruptaki bireylerin birbirinin tamamlayıcısı olduğu, her bireyin konunun tamamını öğrenmek ve bir bölümünü öğretmekle görevli olduğu... yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

Son olarak grup çalışmalarlarıyla ilgili yukarıda ifade edilenlerin dışında “**eklemek istedikleriniz**” şeklindeki maddeye öğretmen adaylarının; ders saatlerini yeterli bulmadıkları, bu yöntem ve tekniğin başarılı olduğu, grupların daha sık değiştirilmesi gerektiği, derslerin bu yöntemle işlenmesi gerektiği, yönünde görüş belirterek bu deneyim için memnuniyetlerini dile getirdikleri görülmüştür.

Benzer araştırmalarda da iş birlikli öğrenme etkinliklerine yönelik görüşlerine başvuru alan bireylerin uygulamalara yönelik olumlu görüşler dile getirdikleri görülmektedir:

Şahin (2011c)'in Takım Oyun Turnuva (TOT) tekniği uygulamalarına ilişkin görüşlerine başvurduğu öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, grup çalışmalarından sonra birlikte çalışma, ortaya bir ürün koyabilme, bireysel ve sosyal güven ve olumlu bağımlılık açılarından olumlu görüş belirtmişlerdir. Kayıran Kuşdemir (2007)'in yaptığı benzer araştırmada görüşme formuyla etkinliklere ilişkin görüşleri alınan öğrencilerin uygulanan yöntem sayesinde, Türkçe derslerini daha çok sevdiklerini, derse daha çok katılma isteği duyduklarını ifade etmişlerdir.

Buluç ve Gümüş (2007)'ün *İş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi* adlı çalışmalarında, uygulamalardan sonra etkinliklere ilişkin görüşleri alınan deney grubu öğrencilerinin; bu yöntemle ders işlemekten hoşlandıkları, dersi daha iyi anladıkları, grup içinde görev almaktan zevk aldıkları, derste daha aktif oldukları diğer dersleri de bu yöntemle uygun şekilde işlemek istedikleri saptanmıştır. Yeşilyurt (2009)'un *İş birliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisi* adlı çalışmasında, öğrenci görüşlerinin tespitine yönelik yapılan araştırma verilerine göre öğrencilerin; iş birliğine

dayalı öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda yer alan davranış türleri üzerinde önemli derecede olumlu etkisinin olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Maden (2010)'in *Jigsaw IV tekniğinin dil öğretim yöntem ve teknikleri öğretimindeki başarı üzerine etkisi* adlı araştırmanın neticesinde uygulamalara ilişkin görüşleri alınan öğrencilerin büyük çoğunluğunun Jigsaw IV tekniğine yönelik olumlu görüş belirttiği tespit edilmiştir. Koç, Erdamar ve Demirel (2010)'in *Öğretmen adaylarının grup çalışmalarına yönelik alguları* konulu çalışmalarında, öğretmen adaylarına göre grup çalışmalarının en etkili özelliklerinin grup önünde rahat konuşma becerisi kazandırma, farklı bakış açılarını görme ve öğretmenlik becerisi kazandırma olduğu belirlenmiştir. Şahin (2011a) tarafından yapılan *Effects of Jigsaw III technique on achievement in written expression* başlıklı çalışmada öğrencilerin Jigsaw III ile yapılan yazılı anlatım çalışmalarına yönelik görüşleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin jigsaw III tekniği ile yapılan grup çalışmalarına yönelik olumlu görüşler ifade ettikleri görülmüştür. Maden (2011a)'in *Jigsaw I tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri üzerine etkisi'ni* araştırdığı çalışmasında öğrencilerin Jigsaw I tekniği uygulamalarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Jigsaw I yöntemiyle ilgili görüş bildiren öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir.

İlgili bulgular, yurt dışında yapılan benzer çalışmaların bulgularıyla da desteklenmektedir. Benzer çalışmalarda öğrencilerin grup hedefleri doğrultusunda yardımlaşarak çalıştıklarını, grubun başarılı olması için her bireyin kendine düşen sorumluluğu yerine getirebilmek için bir çaba içerisinde olduğunu, bireysel puanların grup puanları üzerindeki belirleyiciliği nedeniyle bireysel sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmeye çalıştıklarını ifade ettikleri görülmüştür (Johnson vd., 1991; Slavin, 1980; Slavin, 1995; Slavin 1996; Slavin ve Cooper, 1999).

Öğretmen adaylarının iş birlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin bu görüşlerinin araştırmanın nicel sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Bu sonuç çalışmanın nitel ve nicel verilerinin tutarlı olduğuna işaret etmektedir. Bu durum nicel verilerin güvenilirliğini ve geçerliğini göstermesi açısından ayrıca önemlidir.

Öte yandan öğretmen adaylarının bir kısmının iş birlikli öğrenme uygulamalarına yönelik olumsuz görüşler dile getirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüş bildirim formunda bulunan sorulara verdikleri olumsuz cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Bazı öğretmen adaylarının; çalışmaların gerçek yaşamla ilişkisinin olmadığını, kullanılan ortamın etkinlikler için uygun olmadığını, çalışmaların stres oluşturduğunu, sorumlulukların yerine getirilmediğini, başlarda uyum sorunu yaşandığını, değerlendirme sınavlarının kısa aralıklarla yapılmasının yorucu olduğunu, değerlendirmelerin öğretmenin inisiyatifinde olduğunu, yüksek sesle çalışmanın dikkatleri dağıttığını, uygulanan yöntemin etkili olmadığını, motivasyonu pek artırmadığını, öğretmenin bütün grup bireyleriyle iletişime girmediğini, geleneksel yöntemin daha yararlı olduğunu, her iki yöntemin aynı olduğunu, çok konuşmayı sevmediği için bu yöntemde sorun yaşadığını, yazılı anlatımlarda kendini hala yetersiz bulduğunu, konuların adil dağıtılmadığını, aktardıkları belirlenmiştir.

İş birlikli öğrenme uygulamalarına yönelik bu görüşler bazı benzer çalışmalarda da dile getirilmiştir:

Koç ve diğerleri (2010)'nin yaptıkları araştırmada grup çalışmalarında en çok rastlanan problemlerin, gruptaki bazı öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemesi, çekingen öğrencilerin geri planda kalması, bazı öğrencilerin konu anlatımlarını kâğıttan okuyarak yapmaları olarak belirlenmiştir. Bu görüşler Yıldırım (2010)'ın iş birlikli öğrenme yöntemini uyguladığı çalışmanın öğrenci görüşleri ile ilgili bölümdeki verilerle de desteklenmektedir.

Bu tür istenmeyen durumlarla karşılaşılması veya böyle durumlarla karşılaşılması halinde atılması gereken adımların önceden planlanması ve yeri geldikçe uygulamaya konulması gerekmektedir. Öğretmenin etkili bir rol üstlenmesinin önemi burada öne çıkmakla beraber, bu tür istenmeyen tutumlarla karşılaşılması adına uygulama öncesi uyum veya farkındalık programı sürelerinin uzun tutulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir (Johnson ve Johnson, 2002; Johnson ve Johnson, 2003; Johnson, Johnson ve Smith, 2007).

Byrd (2009)'in *iş birliğiyle öğrenmeyi öğrenmek* adlı makalesinde, iş birlikli çalışmalardan daha iyi verim alınabilmesi için şu tesviyelerde bulunulmuştur:

Birlikte öğrenmenin faydaları ve avantajları konusunda öğrenciler bilgilendirilmeli; sadece akademik başarının amaçlandığı iş birlikli etkinlikler yapılmamalı; sınıf ortamı, sınıf kültürü amaçlara uygun değiştirilmeli; iş birlikli tüm etkinlikler için öğrencilerin uyacakları kurallar oluşturulmalı; öğrencilerin görev ve sorumlulukları dengeli bir şekilde belirlenmeli; her öğrenciye roller verilmelidir.

Yapılan bu değerlendirmelerden hareketle; iş birlikli öğrenme etkinlikleri her ne kadar zaman alsa da kişiler arası iletişim becerilerini geliştirmede, sosyal beceri artırmada, yazılı anlatım bilgi, beceri ve tutumlarda, öğrenme ve öğretmede, öğretmenlik mesleğine hazırlanmada vb. önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

5.2. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde, yapılacak benzer araştırmalardan daha olumlu neticeler alabilmek için bu araştırmada karşılaşılan olumlu-olumsuz durumlar göz önünde bulundurularak öneriler aktarılmıştır.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

İş birlikli öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilere yer verilmiştir:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu görülen iş birlikli öğrenmenin ilköğretim birinci kademe, ikinci kademe, orta ve yüksek öğretimde eğitim gören öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin artırılmasında kullanılabilir.
2. Öğretmen adaylarına yazılı anlatım alan bilgisinin kazandırılmasında ve kalıcılık üzerinde etkili olan bu yöntemin ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde eğitim gören öğrencilerin yazılı anlatım alan bilgilerini artırmada ve kalıcı öğrenmeler sağlamada kullanılabilir.
3. Öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenen iş birlikli öğrenme yönteminin ilk, orta ve yükseköğretim kademelerinde eğitim gören öğrencilerin yazılı anlatım derslerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamakta kullanılabilir.
4. İş birlikli öğrenmenin kullanıldığı bu araştırmanın hazırlık aşamasında öğrencilerin iş birlikli öğrenme uygulamaları, görev ve rol dağılımı, yapılacak etkinlikler, ele alınacak konular, değerlendirmeler, grup çalışmaları vb. konularda bilgilendirilmeleri sağlanmıştır. Bu amaçla iki haftalık bir farkındalık programı uygulanmıştır. Buna rağmen uygulamaların ilk haftalarında öğrencilerin uyum

sorunu yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle yapılacak benzer çalışmalarda farkındalık programının daha uzun tutulması yararlı olabilir.

5. Uygulamalar başlamadan, bu çalışmayı geleneksel küme çalışması zanneden iki üç öğrenci, “bu çalışmayı lisedeyken yaptık, pek yararlı bulmadık, yapmayalım” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Uygulamalar başladıktan birkaç hafta sonra aynı öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşleri sorulduğunda “bu yöntem eski yöntemden çok farklıymış, eski yönteme göre zevkli, eğlenceli ve öğretici” şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Dolayısıyla çalışmayı ilk defa uygulayacak öğretmenlere geleneksel küme çalışması zanneden öğrencilerden tepki gelebilir. Bu durumda öğretmenin çalışmayla ilgili gerekli bilgilendirmeleri yaparak çalışmayı başlatması ve çalışmalarını yakından izleyerek etkili bir kılavuzluk yapması, uygulamaya ilişkin yanlış izlenimleri ve ön yargıları ortadan kaldıracaktır.
6. Çalışmalar öğretmen tarafından en ince ayrıntısına kadar planlanmalıdır. Çalışmada kullanılacak araç-gereçler, çalışma kâğıtları, ders notları, grupların oluşturulması ve gerektiğinde değiştirilmesi, bireysel sınavlarla grup sınavları, değerlendirme çalışmaları, yazma etkinlikleri, ödevler vb. hususların çalışma öncesinde uygulamaya hazır hâle getirilmesi, zaman kaybını önlemede büyük önem taşımaktadır. Bu anlamda öğretmenin, çalışmanın süresini göz önünde bulundurarak bir uygulama takvimi hazırlaması faydalı olacaktır.
7. İş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerde derse yönelik olumlu tutumlar geliştirmede etkili olduğu, yapılan araştırmalarla da belirlenmiştir. Olumlu tutumların sürekliliğini sağlamakta öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Uzun soluklu, haftalarca sürecek uygulamalarda öğretmenin grupları üç dört haftada bir değiştirmesi ve farklı etkinliklerle eğitim ortamını canlı tutması olumlu tutumların süreklilik kazanmasında etkili olabilir. Grup bireylerinin üç dört haftada bir değiştirilmesi, sınıftaki bütün bireylerin birbiriyle iletişime girmelerini, dolayısıyla birbirlerini daha yakından tanımalarını ve sosyalleşmelerini sağlamak bakımından da önemlidir.
8. İş birlikli öğrenme uygulamalarında öz güven problemi yaşayan bireyler belirlenmeli ve onlara daha çok zaman ayırarak öz güven kazanmalarına yardımcı olunmalıdır. Söz konusu bireylere ek görevler verilerek sürekli aktif olmaları sağlanmalı, yaptıkları çalışmaların değerli olduğu onlara hissettirilmelidir.

Öğretmen-öğrenci arasında bir güven bağının oluşması birçok problemin çözümünde önemli rol oynayabilir.

9. Araştırmada bazı öğretmen adaylarının yazarlık yeteneğine sahip olduklarının farkına vardıkları görülmüştür. Özellikle ilköğretim kademelerinde öğretmenlik yapan öğretmenlerin öğrencilerin yazarlık yeteneklerinin ortaya çıkartılması için iş birlikli öğrenme gibi farklı çağdaş öğretim yöntemlerine başvurmaları gerekmektedir.
10. Eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler iş birlikli öğrenme yöntemi konusunda bilgilendirilmeli, hizmet içi eğitim programlarıyla onların teorik bilgi ve uygulamalar noktasında yeterince eğitilmeleri sağlanmalıdır.
11. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri yakından izlenmeli, etkili anlatımlar yapmanın yolları gösterilmeli, anlatım kusurları vakit geçirilmeden öğrencilerle paylaşılmalı ve problemin çözümüne yönelik bireye özgü programlar düzenlenmelidir.
12. Yazılı anlatım becerisinin kazandırılmasında öğretmen sabırlı olmalı, güç geliştirilebilen bu becerinin edinilmesinde üzerine düşen görevi yerine getirmekten kaçınmamalı, özverili çalışmalarda bulunmalıdır.
13. Öğrencilerin fikir alışverişinde bulunarak yardımlaşmalarını, grupla çalışmalarını, sosyalleşmelerini sağlamak için iş birlikli öğrenmede olduğu gibi iyi planlanmış, grupla çalışmayı ön plana çıkartan yöntemlere başvurulmalıdır.
14. Öğretmen yetiştiren programlarda öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik teorik ve uygulamalı dersler artırılmalı, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde dil becerilerine yeterli düzeyde sahip olarak mezun olmaları sağlanmalıdır.
15. Üniversitelerde öğretmen yetiştiren programlarda eğitim veren öğretim üyelerinin/elemanlarının geleneksel yöntemlerle eğitim vermelerinin önüne geçilmeli, adaylar edilgenlikten kurtarılmalıdır.
16. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde ve dil hassasiyetinin kazandırılmasında öğretmenlere, velilere ve medyaya büyük görevler düşmektedir. Özellikle öğretmen ve ailelerin, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için iş birliği içinde olmaları sağlanmalı, sınıflarda sınıf kitaplıkları, evlerde de ev kitaplıkları ve okuma-yazma saatlerinin olmasına dikkat edilmelidir.

17. İş birlikli öğrenme uygulamaları boyunca öğrencilerin nasıl çalıştıkları gözlemlenmiş, çalışmalar yakından takip edilmiş, gruplar gezilerek her çalışma bitiminde çalışılan konularla ilgili kısa sözlü sorular sorularak öğrenme durumu ile ilgili dönütler alınmıştır. Ayrıca grup bireylerinin birbirlerinin performanslarını değerlendirmeleri için fırsatlar verilmiş, grup tartışmaları ile anlaşılmayan konuların anlaşılmasına imkân tanınmıştır. Öğretmenlerin iş birlikli öğrenme uygulamalarını kullanırken bu tür uygulamalardan faydalanmaları yararlı olabilir.
18. Araştırmada karşımıza çıkan en büyük problem, yazılı anlatım uygulamaları ve değerlendirmeler için zamanın yetersiz olmasıydı. Özellikle yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde bol uygulamalara yer verebilmek için yazılı anlatım ders saatlerinin artırılması büyük önem taşımaktadır. Zira yazılı anlatım becerisi ancak uygulamalar ve dönütlerle geliştirilebilir.
19. Bu araştırmada öğrencilerin en çok şikâyetçi oldukları husus çalışmalar sırasında fotoğraflarının çekilmesi olmuştur. Yapılacak benzer araştırmalarda, çalışmalarını belgelendirmek kaygısı yoksa fotoğraf ve video çekimlerinin yapılmaması, bunların yerine gözlem formlarının kullanılması öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerine dolayısıyla çalışmalara odaklanmalarına katkı sağlayacaktır.

5.2.2. Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. İş birlikli öğrenmenin (birlikte öğrenme) kullanıldığı bu çalışma, sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar Türkçe öğretmeni ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarıyla da yapılabilir.
2. İş birlikli öğrenme, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki öğrencilerin okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde denenebilir.
3. Eğitim ortamının çok geniş ve dar olmamasına dikkat edilmelidir. Yurt dışında olduğu gibi iş birlikli öğrenme uygulamalarına elverişli ortamlar hazırlanmalıdır.
4. İş birlikli öğrenme etkinliklerinde kullanılacak masa ve sandalyelerin iş birlikli öğrenme ilkelerine uygun olmasına dikkat edilmelidir.
5. İş birlikli öğrenmede planlama çok önemlidir. Benzer çalışmalarda bütün uygulamalar önceden planlanmalı, çalışma takvimleri hazırlanmalı ve bunların sınıflara asılması sağlanmalıdır.

6. Bu araştırmada araştırmacı tarafından iki kaynak belirlenmiş ve ders notları bu kaynaklardan oluşturulmuştur. Ayrıca öğrencilerden de kendilerine verilen notların dışında farklı en az bir kaynaktan çalışarak hazırlanmaları istenmiştir. Bu sayede öğrencilerin kütüphanelere gidip araştırmalar yapmaları, özetler çıkarmaları sağlanmıştır. Yapılacak benzer çalışmalarda bu yol izlenebilir.
7. Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde etkili olacağı düşünölen BİOK, TOT, ÖTBB, Jigsaw I, II, III gibi iş birlikli öğrenme teknikleri uzun soluklu araştırmalarda denenebilir.
8. Bu araştırmada öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri, yazılı anlatım bilgileri ve yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olabileceği düşünölen, “*serbest yazma çalışması yapma, günlük tutma, kitap okuma, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, çalışma odasına sahip olma*” değişkenlerin etkisi de incelenmiştir. Yapılacak benzer araştırmalarda “*öğrencilerin yerel ağızları, yaşadıkları coğrafya, iki dillilik vb.*” değişkenlerin etkisi de araştırılabilir.
9. Bu araştırmada iş birlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme ile geleneksel öğrenme karşılaştırılmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde birlikte öğrenme tekniği ile diğer iş birlikli öğrenme tekniklerinin karşılaştırılmasına yer verilebilir.
10. İş birlikli grup uygulamalarında çalışmaların aksamaması için öğrencilerin derse devam noktasında hassas olmaları sağlanmalıdır. Mazeret öne süröüp derse gelemeyecek grup bireyleri önceden belirlenerek geçici görev paylaşımının yapılması için gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir. Araştırmalarda öğrencilere roller verilirken bu hususa dikkat edilmelidir.
11. Araştırmada her üniteden sonra değerlendirme sınavları yapılmıştır. Bu sınavların çalışılan ünite ve konuların daha kalıcı öğrenmelere katkı sağladığı görölmüştür. Yapılacak benzer araştırmalarda da çalışılan konularla ilgili ara değerlendirme sınavlarının yapılması verimi artıracaktır.
12. Her değerlendirme sınavından sonra, başarılı olan birey ve grupların açıklanması, sınıfa duyurulması grup içinde yardımlaşmayı ve motivasyonu artırdığı görölmüştür. Bu uygulamayla bireylerin gruplarına daha çok katkı sağlamak için

ayrıca bir çaba gösterdikleri gözlemlenmiştir. Benzer çalışmalarda bu uygulamaya yer verilebilir.

13. Değerlendirme sınavlarında grup bireylerinin önce münferit hemen sonra grup olarak sınava alınmalarının güdülerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Araştırmalarda bu yöntem uygulanabilir.
14. Grup çalışmalarında ve ödevlerde gruptaki her bireye grupla ilgili ayrıca bir görev verilmesi çalışmaların daha sağlıklı yürütülmesine olumlu katkı sağlamıştır. Özellikle ilköğretim kademelerinde eğitim gören öğrencilerde böyle bir uygulama çok daha başarılı neticeler verebilir.
15. Grup üyeleri arasında bilgi alış-verişlerinin en etkili olduğu anların, bireysel sınavlardan sonra yapılan grup sınavlarında olduğu gözlemlenmiştir. Grup sınavları bir öğrenme ve öğretme aracı olarak bu şekilde kullanılabilir.
16. Bu çalışmada, çalışma notları ve çalışma yaprakları önceden hazırlanıp grup bireyelerine dağıtılmıştır. Benzer etkinliklerde çalışmaların aksamaması için bu uygulamaya devam edilmelidir. Ancak öğrencileri hazırcılığa alıştırmamak ve araştırmaya yönelmek için onlardan da en az bir-iki farklı kaynaktan konularını araştırarak öğrenmeleri istenebilir.

KAYNAKLAR

- Ağca, H. (2006). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2007). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi, okuma, anlama, yorumlama, çözümlenme*. (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2006). *Yazılı anlatım biçimlerinin yazma becerisi edinimindeki işlevleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Akan, Z. N. (2007) *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aksakal, Ö. D. (2002). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ana dili (Türkçe) eğitimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aksan, D.(1978) *Anlambilim ve Türk anlambilimi*. Ankara: A.Ü.D.C.F Yayınları.
- Aksoy, M.E. (1989). *Bilgisayar kursundan geçen öğretmenlerin bir eğitim aracı olarak bilgisayara ilişkin tutumları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, E. (2006) *Kubaşık öğrenme yönteminin 8. sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O.(2009) *Yazılı ve sözlü anlatım; okuma, dinleme, konuşma, yazma*. (11. Basım) Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O.(2001) *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları
- Akyol, H. (2007) *Türkçe ilk okuma-yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2005) *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010), *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (3. Basım) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akinoğlu, O., Erciyes, G., Güven, B., Kılıç, A., Köksal, F.N., Oral, B., Pala, A. ve Tan, Ş. (2007) *Öğretim ilke ve yöntemleri*.(Ed. Şeref Tan) Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 151-153,
- Albayrak, L. (2006) *Kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde*

- uygulanması ve sonuçları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Alkan, C. (2001). *Türk milli eğitim sisteminin 2000'li yıllarda yeniden yapılanmasının temel esasları eğitimde yansımalar VI*, H.H. Ankara: Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Anılan, H. Ve Genç, B. (2011) Türkçe dersinde öğrenilen yeni sözcüklerin yazılı anlatımlarda kullanım durumu. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 11-132
- Arıcı, A.F., Ungan, S. (2008) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosoyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (20), 317-328
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2), 209-220.
- Arıcı, A.F. (2005) *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları: Beceri- ilgi-alışkanlı-eğilim*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Arslan, M. M., ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk Eğitim Sistemi'nde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Arslan, D., Doğan, B., Deliveli, K., Susar Kırmızı, F., Yaylı, D., ve Akkaya N. (2008) *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*, Bursa: Ekin Yayınevi.
- Artz, A. and C. Newman. (1990). *How to use cooperative learning in the mathematics class*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Aşıcı, M. (2000). İlköğretim 1. kademedede, yazılı anlatım çalışmalarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 116- 123.
- Aşıcı, M. ve Mataracı, E. (2000). İlköğretim 1. kademedede, öğrencilerin imla ve noktalama ile ilgili bilgi ve beceri düzeyi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 106-115.
- Avcı, E. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının*

incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Avcıoğlu, H. (2003) Okulöncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi”. *Kuşadası: Omep Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı. 5-11 Ekim*.
- Ayers, H. and Gray, F. (1998). *Classroom management a practical approach for primary and secondary teachers*’. London: David Fulton Publishers
- Babacan, M. (2003) Ortaöğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin yazılı anlatım dersi sınav ve ödevleri çerçevesinde durumu. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi. S. 122. s: 61-75*
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi, *TÜBAR- XXI*
- Bağcı, H. (2007) *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Bağcı, H., (2011) Yazılı anlatım ve unsurları. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi içinde* (s. 85-124) Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Bahar, M. (2006). *Teorik gramer bilgisi ile yazılı anlatım bozukluğu arasındaki ilişki (ilköğretim ikinci kademe uşak örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Beckman, M. (1990) Collaborative learning: Preparation for the workplace and democracy, *College Teaching, 38*, 128-133
- Bejarano, Y., Tamar, L., Elite and O., Judy, S.(1997). The skilled use of interaction strategies: *Creating a framevork for improved small-group communicative interaction in the language classroom system, 25,2*, s.203-214
- Berberoğlu, G. (1990). Kimyaya ilişkin tutumların ölçülmesi. *Eğitim ve Bilim, 76*, 16-27.
- Beyreli, L. Çetindağ, Z. ve Çelepoğlu, A.(2010)*Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Blaney, X, Stephan S., Rosenfield D., Aranson, E., Sikes, J. (1997). Interpedence in the

- classroom: a field study. *Journal Of Educational Psychology*, Sayı.69 . 121-128
- Bloom, B. S., (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D.A. Özçelik.) Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Bromley, K. and Modlo, M., (1997). Using cooperative learning to improve reading and writing in language arts. *Reading and Writing Quarterly*, 13, 21-35.
- Bono, D. L. (1991). *The Impact of Cooperative Learning on Suzy and Janie's Attitudes About Math*, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 362273).
- Bölükbaş, F. (2010) İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/3*, 906-918
- Bölükbaş, F. (2006). Öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi, *Çağdaş Eğitim* (333), 32-39
- Bölükbaş F. (2004). *Yansıtıcı öğretimin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve Başarıları üzerindeki etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Buluç, B. ve Gümüş, O., (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 49, 7-30.
- Brooks 1. G. And M.G., Boks (1993). *The cas for constructivist classrooms*. Virginia: ASCD Alexandria.
- Büyükkız, K. K. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Byrd, A.H. (2009). Learning to learn cooperatively, *United States: English Teaching Forum 4*, P.1-20.
- Calp, M. (2010). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Cavkaytar, S. (2010) İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (10), 133-139.
- Cemiloğlu, M. (2009) *Dil Bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*, Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

- Cooper, H. Lindsay, J. J., Nye, B. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, (90)1: 70-83.
- Coşkun, E.. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara .
- Cohen, E.G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational research*, 64(1), 1-35.
- Collier, K.G. (1980) Peer-group learning in higher education: the development of higher-order skills. *Studies in Higher Education*, 5, 55-62
- Cooper, J., and Mueck, R. (1990). Student involvement in learning: Cooperative learning and college instruction, *Journal on Excellence in College Teaching*, 1, 68- 76.
- Cora İnce, N. (2007) *Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde iş birlikli öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E., (2007) Yazma Eğitimi. A. Kırkılıç ve H.Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. İçinde (s. 49-90). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Creswell, J.W. (2003). Research design. Second edition. London: Sage Publications.
- Çağmlar Z. ve İflazoğlu A. (2002). Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin (kompozisyon) ilköğretim besinci sınıflarda öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 2 (23), 12-22.
- Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*. S. 122
- Çalışkan, N. (2001). *Types of Turkish EFL students' errors in writing exams and their variation across the proficiency levels*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelikpazu, E. E., (2006) *Erzurum Merkez İlçe ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Çörek, D. (2006) *İş birlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- De Lisi, R. And Golbeck, Ş.L. (1999) Implication of Piagetian theory for peer learning, A.M. O'Donnel, and King,A.(Ed.) *Cognitive Perspectives on Peer Learning* (sf.3-38) Mahwah, NJ:Lawrncw Erlbaum.
- DelliCarpini, M. (2009) Enhancing cooperative learning in TESOL teacher education, *ELT Journal Volume 63/1* p.42-50
- Demirel, Ö. (2000) *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. Ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987) *Eğitim terimleri*., Ankara: Şafak Matbaası.
- Deniz, K. (2000) *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Deniz, S. ve Tuna, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları (Köyceğiz Örneği). *Millî Eğitim Dergisi, S: 170. s. 339-349.*
- Doğan, Y. (2002), *Türkçe öğretmenliği birinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ile genel kültür düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, M.(2011) *Büyük Türkçe sözlük*, (23. Basım), Ankara: Yazar Yayınları.
- Doymuş, K. Şimşek, U., ve Şimşek, Ü. (2005), İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: I. İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 7, S. I, 60-83.*
- Doymuş, K., Simsek, Ü., ve Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 1(2), 103-115.*
- Doymuş, K. (2007). Effects of a cooperative learning strategy on teaching and learning phases of matter and one-component phase diagrams. *Journal of Chemical Education, 84 (11), 1857-1860.*
- Doymuş, K. (2008). Teaching chemical equilibrium with the Jigsaw Technique. *Research in Science Education, 37(5), 249-260.*

- Duman, A. (1997). *Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri dışındaki bölümlerinde Türkçenin eğitimi ve öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Durukan, E. (2008) İlköğretim ikinci kademe (2005) Türkçe dersi öğretim programında genel amaçlar- hedef/kazanımlar ilişkisi, *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1/4, 149-157
- Duxbury, J.G. and Tsai, L.(2010) The Effect Of Cooperative Learning On Foreign Language Anxiety : A Coparative Study Of Taiwanese And American *International Journal of Instruction*, Vol.3, No.1, 3-16
- Efe, R., Hevedanlı M., Ketani Ş., Çakmak, Ö.ve Aslan Efe H.(2008) *İş birlikli öğrenme teori ve uygulama*.(I. Basım) Ankara: Eflatun Yayınları.,
- Efe,R., Hevedanlı M.,ve Ketani Ş.(2009) *İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Kalabalık Sınıflarda Grup Liderleri Kullanılarak Yaygınlaştırılması ve Uygulama Aşamasındaki Problemler İçin Çözüm Üretilmesi*. Dirabakır: TÜBİTAK tarafından Kariyer Programı Kapsamında Desteklen Araştırma Projesi.
- Eraslan, L. (1999). Japon sosyo-ekonomik yaşamında yükseköğretimin belirleyici rolü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19(1), 121-139.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (11).
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdiken, B. (1996), *Anadolu üniversitesi, İçem lise düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde işbirliği gözlem yöntemi ile anlatım yönteminin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Erim, M. (Şubat 2012) George Orwell ve yazarlar niçin yazıyorlar, <http://www.reyhaber.com/yazarlar/george-orwell-ve-yazarlar-nicin-yaziyorlar.html>, adresinden 2 Şubat 2012'de alınmıştır.
- Ergin, M.(2002) *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınevi
- Erkul, R.(2004) *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Evans, P, Gatewood, T., and Green, G., (1993). Cooperative learning: Pasing fad or

- long-term promise? *Middle School Journal*, 24(3), 3-7
- Firengiz, M. (1993). *Türkçe öğretmenlerinin Eğitimi*, ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi ve sorunları (25-26 Mayıs 1993). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Françis, L. J.; Greer, J. E. (1999). Attitude toward science among secondary pupils in northern ireland: relationship with sex, age and religion. *Rsearch in Science & Tehnological Education*, (17): 65-75.
- Gedik, M. (2008) *Orta öğretim 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.
- Gömleksiz, M., (1993), *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişkiye etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Görgülü, F. (2009) *Drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın .
- Graham, D. C. (2005). *Cooperative learning methods and middle school Students* . Doctoral dissertation, Capella University.
- Graham , S. and Perin, D. (2007) *Writing Next: Effective Strategiesto Improve Writing of Adolescents in Middle and Hşigh Schools- A Report to Carnegie Corporation of New York*. Washington , DC: Alliance for Excellent Education.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011) *Uygulamalı yazma eğitimi anlatma teknikleri II el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gündüz, O, Erkal, M., Şimşek, T., Albayrak, L., Aktaş, E.,ve Yiğit A. (2009), *Kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 6,7, ve 8. sınıf Türkçe derslerine uygulanması*. *Milî Eğitim Dergisi*, 183, 81-93
- Güneş, F. (2007)*Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş , F.(1997) *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*, Ankara
- Güngör, A.(2005) *İş birlikli öğrenme yönteminin cinsiyete göre okuduğunu anlama*

- stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri, *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, p. 135-146
- Güngör, A. ve Ün Açıkgöz, K. (2006) İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 48, 481-502
- Hamzadayı, E. (2010) *Bütünleştirilmiş öğrenme- öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Dil Bilim Anabilim Dalı, Ankara.
- Hedeen, T. (2003). The reverse Jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology*, 31(3), 325-332.
- İlaslan, B. (2007) *Orta öğretim ikinci sınıf öğrencilerinde görülen yazılı anlatım bozuklukları ve bozuklukların giderilmesi için çeşitli öneriler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnce, V. M. (2006) *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- İnceoğlu, M.(2010) *Tutum, algı, iletişi*. (5. Basım) İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- İnceoğlu, M. (1985) *Güdüleme yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Basın-Yayın Yüksekokulu Yayınları.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1974). Instructional goal structure: Cooperative, competition, or individualistic. *Review of Educational Research*, 44, 213-240.
- Johnson, R.T.,& Johnson, D. W. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51-70.
- Johnson, D. W, Maruyama, G.,Johnson, R., Nelson, D. And Skon, L. (1981). Effects Of Cooperative, Competitive, And Individualistic Goal Structures On Achievement A meta-analysis. *Psychological Bulletin* 39/1 47-62
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1983). The socialization and achievement crisis: Are cooperative learning experiences the answer? *Applied Social Psychology Annual*, 4, 124– 199.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Stanne, M. (1986). Comparison of computer

- assisted cooperative, competitive and individualistic learning. *American Educational Research Journal*, 23(3), 382-92.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1987). How can we put cooperative learning into practice? *Science Teacher*, 54, 46-48.
- Johnson D.W and Johnson R.T, (1989), *Cooperation and competition : Theory and research* . Edine Minn: Interaction Boks.
- Johnson, D.W.,& Johnson, R.T. (1990). *Using cooperative learning in math taken from: Cooperative learning in mathematics. A Handbook for Teachers.* New York, Addison-Wesley.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. ve Holubec, E.J. (1990). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*, MN: Interaction.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K. (1991). *Active learning: cooperation In the college classroom*, Edina Minn: Interaction Book Company
- Johnson D.W. and Johnson R.T. (1991) *Teaching children to be peacemakers*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W.,& Johnson, R.T. (1992). *Approaches to implementing cooperative learning in the social studies classroom, cooperative learning in the social studies classroom: An invitation social study.* R.J., Stahl and R.L., Vansicle Editor: Washington National Council for the social studies. Bulletin No: 87, 44-51.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T & Holubec, E.J. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W.; Johnson, R, T. ve Holubec, E, J. (1994c). *The new cirefcs Of leaming, cooperation in the classroom*, ASCD publications, USA
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E. J. (1994a). *The nuts and bolts of cooperative learning*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E.J. (1994b). *Cooperative learning in the classroom cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: *Association for Supervision and Curriculum Development*, Minnesota.
- Johnson, D.W and Johnson, R.T (1994) *Learning together and alone*, Boston: Allyn and Bacon
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the*

- classroom*. Interaction Book Company.100, Edina, Minnesota, USA.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). What makes cooperative learning work? In Kluge, D. McGuire, S., Johnson, D.W., Johnson, R.T., Eds. *Cooperative learning*. Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- Johnson, D.W and Johnson, R.T (1999). Making cooperative learning work, *Theory and practise*, 38(2), 67-73.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. and Stanne, M.B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis, *University of Minnesota, Minneapolis, USA*. Web: [http:// www.cooplearn.org/pages/cl-methods](http://www.cooplearn.org/pages/cl-methods)
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (2002). Social interdependence theory and university instruction: Theory into practice. *Swiss Journal of Psychology*, 61, 119–129.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (2003). Controversy and peace education. *Journal of Research in Education*, 13, 71–91.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15-29.
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(1), 12–15.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988) *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Karadağ, R. ve Kayabaşı B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turcic Volume 6/3 Summer 2011*, p. 989-1010
- Kaplan, M. (2002). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergah Yayınları
- Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karaalioglu, S. K. (1987). *Sözlü yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde

okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması, *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic Volume 6/3*

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/3, 1030-1047*

Kantemir, E. (1991) *Yazılı ve sözlü anlatım*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım*, Ankara: Engin Yayınevi.

Karakoyun, M. E. (2010) *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw I'in akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Karateke, E. (2006) *Yaratıcı dramının ilköğretim ikinci kademe 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Kardaş, M.N. ve Şahin, A. (2010, Ekim) *İşbirlikli öğrenme yöntemi ve bu yöntemle Türkiye'de yapılan tezler*, I. Ulusal İlköğretim Bölümleri Öğrenci Kongresinde sunulan bildiri., *Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muş*.

Kaleağası, İ., (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kaygas, N. (2002). *Üniversite son sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme sonucu anladıklarını yazılı anlatma becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Kayıran Kuşdemir, B. (2007). *Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Kayıran Kuşdemir, B., ve İflazoğlu A. ,(2007). Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutuma ve okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 29, 129-141
- Kayman, F. (1997). *Ortaokullarda Türkçe öğretiminde en çok kullanılan öğretim metotları ve bu metotların uygulanmasında karşılaşılan problemler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavcar, C. ve Kantemir E.(1986). *Türk Dili*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yay.
- Kavcar, C. (2000). *Nitelikli öğretmen sorunu*. Eğitimde Yansımalar. 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hilmi Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları. s: 267-278.
- Kavcar, C. (2004). *Türkçe öğretimi*. (3. Basım) Ankara: Engin Yayınevi.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç S. B. (2007). *Strateji yöntem ve teknikleriyle Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kemal, Y. (1990). *Edebiyata Dair*, s. 315-317
- Kılıç, A. G. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*, Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kırbaş, A. ve Orhan S. (2011). Görsel materyallerle desteklenmiş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/4 Fall 2011*, p.705-714
- Kırbaş, A.(2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmesine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kirby, D.And Liner, T. ,(1998) *Inside Out: Developmental Strategies For Teaching Writing* , Portsmouth:Brynton/Cook pbl.
- Koçak, A. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir*

- araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Koç Erdamar, G. ve Demirel, H. (2010) Öğretmen adaylarının grup çalışmalarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 11, S. 3*, 205-223
- Köstekçi, M. (1992) *Üniversite öğrencilerinin cümle hataları üzerine bir analiz çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. (2000). *1998 Yılı içinde ulusal gazetelerimizdeki yazarların köşe yazılarında Türkçeyi kullanma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma, ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükahmet , L. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lampe, J., R. ve Rooze, G., E. (1996). Effects Of Cooperative Learning Among Hispanic Students İn Elementary Social Studies. *Journal of Educational Research, Sayı: 89-3*
- Lefrançois, G., R. (1997). *Psychotogy For Teaching*, Watsword Publishing Company, USA
- Maden, S. ve Durukan E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi, *TÜBAR-XXVIII, s. 299-312*
- Maden, S. (2010b). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde drama yöntemini temel dil becerilerinin kazanımına etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Maden, S.(2011b). Takım oyun turnuva tekniğinin yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin eğitiminde kullanımı, *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi Cilt: 2, S. 3, s. 52-67*
- Maden, S. (2011a). Effect of Jigsaw I Technique on Achievement in Written Expression Skill, *Educational Sciences: Theory & Practice - 11(2) • Spring • 911-917* ©

- Maden, S.(2010). The effect of Jigsaw IV on the achievement of course of language teaching methods and techniques, *Educational Research and Review Vol. 5(12)*, pp. 770-776,
- Maloof, J., & White, V. K. B. (2005).Team study training in the college biology laboratory.*Journal of Biological Education*, 39(3), 120-124.
- Matthews, J.I. (1992). Gifted students talk about cooperative learning. *Educational Leadership*.
- MEB. (1981). Temel eğitim okulları Türkçe eğitimi programı. *Tebliğler Dergisi*. 2098, (26 Ekim 1981), 327-356
- MEB. (2000). *İlköğretim okulları Türkçe eğitim programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2005-b). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8.Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar)Öğretim Programı*, Ankara:Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi
- MEB. (2005-a). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı vekılavuzu (1-5. Sınıflar)*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Meng, J.(2010). Jigsaw cooperative learning in English reading, *journal of language teaching and research*, Vol. 1, No. 4, p. 501-504,
- Mengduo Q. & Xiaoling, J. (2010). Jigsaw strategy as a cooperative learning technique: focusing on the language learners, harbin institute of technology, *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly) Vol. 33 No. 4*, p. 113-125
- Moskowits, J. M., Malvtn, J. H., Schaeffer, G.A ve Schaps, E. (1996). Evaluation of a cooperative learning strategy, *American Educational Research Journal*, 20/ 4, s.687-696
- Nelson, G.L, and Murphy, J.M. (1992) An L2 writing group: *Task and social dimensions*, p. 171-193
- Nowlin, B.R., (2003) Does cooperative learning belong in the college writing classroom, *Education Resources Information Center(ERIC)* (www.eric.ed.gov/ERICWebPortal, erişim tarihi, 10.12.2012).

- Oğuz, A. (2009) Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42
- Oral, B. (2000). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri. *Çukurova Üniversitesi EF Dergisi*, 2 (19), 43-49.
- Oskay, Ü.(2001). Kitle haberleşmesi teorilerine giriş (Seçilmiş Parçalar), (II. Basım), A.Ü.-SBF Yayınları, Nu: 281, p. 11.
- Öz, M.F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. (3. Basım), Ankara: Anı Yayıncılık,
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (1999). Cumhuriyet döneminde ortaokullarda Türkçe öğretiminin gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Dr. Himmet Biray Özel Sayısı, 130-147
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri (Alan Araştırması)* , Ankara: Bizim Büro Basımevi
- Özbay, M. (2002). Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi. *Prof. Dr. Sadık Kemal Tural Armağanı Özel sayısı*, s 172-187
- Özbay, M. (2003). *Türkçe öğretimi bibliyografyası*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özbay, M. (2004). *Yeniden yapılandırma çerçevesinde Türkçe eğitimi programı ve bazı öneriler*. Gazi Üniversitesi XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Ankara.
- Özbay, M. (2005 Nisan). *Türkçe eğitimi programları üzerine*. II. Türk Dili Etkinlikleri Konferans ve Panel Metinleri, Afyon Kocatepe Üniversitesi . Afyonkarahisar.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe Özel Öğretim yöntemleri II*, Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2011) *Yazma Eğitimi*, (Editör)Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 177-192
- Özbay, M., Büyükkiz, K.K., Uyar, Y. (2011) İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazineleri üzerine bir inceleme, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 149-173

- Özdemir, E. ve Binyazar, A.(1998).*Yazma öğretimi, yazma Sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Özdemir, E. (1990). *Okuma sanatı*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Özdemir, S. (2008). *Orta öğretim seçme sınavında başarılı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, K. (2002). *İlköğretim 4-5. sınıflarda Türkçe öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme metodunun kullanımına yönelik bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özer, Ö. (1999). *İşbirlikli öğrenme ve öğrenci güdülenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özkan , M., Esin O. ve Tören H.(2001). *Yükseköğretimde Türk Dili yazılı ve sözlü anlatım*, İstanbul: Filiz Kitapevi.
- Pekaz, K. (2007). *İlköğretim sekizinci sınıf yazılı anlatımlarındaki ses olayları, noktalama, imla hataları ve anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde ipucu ve geribildirim teknikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Pilancı, H. ve Diğerleri (2003) *Türk Dili*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Prapthal, K.(1991). Cooperative learning in a humanistic English class. *Cross Currents*, Sayı: 41,2, s: 37-41.
- Pritchard,R.J., Honeycutt, R.L. (2007). *Best practices in implementing a process approach to teaching writing . in S.Graham, C.A. Macartur, J.Fitzgerald (Eds.) Best Practices in Writing Instruction. (28-49) New York: Guilford Press.*
- Richards, J., and Rodgers, T. (2003). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ruhi, Şükriye. (1994). *İlköğretim öğrenci kompozisyonlarındaki bağdaşıklık sorunları. Çağdaş Türk Dili, VI (77-78), 24-*
- Sakal, Ö. D. (2002). *İşbirlikli öğrenme yönteminin anadili (Türkçe) eğitimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Samur, S.. (2002). *Yüksek öğretim öğrencilerinin ana dili yeterliğinin*

- değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Saraç, C. (2002). *Türk Dili ve Edebiyatı/ Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Ankara.
- Saracaloğlu, A.S. (1991, Kasım). *Fen ve edebiyat fakülteleri öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. İzmir Birinci Ulusal Eğitim Kongresi Bildirileri. 565-569. İzmir.
- Saracaloğlu, A.S. (1992). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleğe yönelik tutumları. *Spor Bilimleri Dergisi*. (3)1 s. 10-26.
- Saracaloğlu, A. S.; Bozkurt, N.; Serin O. ve Serin, U. (2000, Eylül). *Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörler*. IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Erzurum .
- Saracaloğlu, A.S.,Silkü,A., Özkütük, N. (2001). *Öğretmen adaylarının iletişim becerileri*. X. Eğitim Bilimleri kongresinde sözlü sunulan bildiri.
- Sarıca,S.ve Gündüz, M. (1995). *Güzel konuşma yazma*, İstanbul: Fil Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serin, O. (2001). *Lisans ve lisansüstü düzeydeki fen grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri, fen ve bilgisayara yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişime etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnics relations. *Review of Educational Research*, 50, 241-271.
- Sharan, Y. (1990). *Cooperative learning theory and research*. Praeger Publishers, Westport, 20,USA.
- She, H. C., Fisher, D. (2002). *Teacher Communication Behavior and its Association*

- With Students' Cognitive and Attitudinal Outcomes in Science in Taiwan. *Journal of Research in Science Teaching*, (39)1: 63-78.
- Siegel, C. (2005a). Implementing a research-based model of cooperative learning. *The Journal of Educational Research*, 98(6), 339-350.
- Siegel, C. (2005b). An ethnographic inquiry of cooperative learning implementation. *Journal of school Psychology*, 43, 219-239.
- Slavin, R.E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342.
- Slavin, R.E. (1983). Team-assisted individualization: A cooperative learning solution for adaptive instruction in mathematics, *Center for Social Organization of Schools Report, The Johns Hopkins University, Report No: 340*
- Slavin, R.E. (1988). *Small group methods*, The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education (Editor Michael J. Dunkin) Oxford Pergamon Press.,31-33
- Slavin R. E.,& Sharan S. (1990). *Comprehensive cooperative learning methods: Embedding cooperative learning in the curriculum and school, cooperative learning: Theory and research*. New York: Preston Pres. 613–625.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Karweit, N., Livermon, B. J., & Dolan, L. (1995). Success for all: First year outcomes of a comprehensive plan for reforming urban education. *American Educational Research Journal*, 27, 255-278.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (Second edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E. (1996). Research for the future: Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Slavin, S.E., and Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55, 647-663.
- Stahl, R.J. (1996). *Cooperative learning in science*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Stenlev, J.(2003). Cooperative learning in foreign language teaching, *Sprogforum nummer 25*, P. 33-42
- Stevens, R. J. and Slavin R. (1995). The cooperative elementary school effects on

student's achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research*, s. 32.No:2

- Stevens, R., J And Others (1989) A Cooperative Learning Approach to Elementary Reading and Writing Instruction: Long-Term Effects. *Education Resources Information Center(ERIC)* (www.eric.ed.gov/ERICWebPortal erişim tarihi, 10.12.2012)
- Stevens, R., J. and Durkin Scoot (1992) Using student team reading and student team writing in middle schools: Two evaluations. Education Resources Information center (ERIC), (www.eric.ed.gov/ERICWebPortal, erişim 10.12.2012)
- Stevens, R., J. and Slavin, R.E.(1995) Effect of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students , *Education Resources Information Center(ERIC)* (www.eric.ed.gov/ERICWebPortal, erişim tarihi, 10.12.2012).
- Stevens, R., J. (2003) Student team reading and writing: A cooperative learning approach middle school literacy instruction, *Education Resources Information Center(ERIC)* (www.eric.ed.gov/ERICWebPortalerişim tarihi, 10.12.2012).
- Stevens, R., J. and Others (1987) Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments, *Education Resources Information Center(ERIC)* (www.eric.ed.gov/ERICWebPortal, erişim tarihi, 10.12.2012).
- Sönmez, S. (2005). *İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, birleştirme tekniği ile bilgisayar okur-yazarlığı öğretiminin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişimi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri*, Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sucuoğlu, H. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sünbül, A.M. (1996). İşbirliğine dayalı öğretim. *Eğitim ve Bilim*, 20 (102).

- Şahin, A.(2010a) Effects of Jigsaw II technique on academic achievement and attitudes to written expression course, *Educational Research and Reviews Vol. 5(12)*,pp.777-787
- Şahin, E., Maden, S., Kardeş, M.N. ve Şahin A. (2011). Noktalama işaretlerinin öğretiminde grup araştırması tekniğinin öğrenci başarısına etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sayı/Issue: 15*, s. 257 - 268
- Şahin, A. (2011c). Takım Oyun Turnuvaları Tekniğinin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *EKEV Akademi Dergisi*, 46, 489-498
- Şahin, A.(2011a). Effects of Jigsaw III technique on achievement in written expression *Asia Pacific Education Review Volume 12, Number 3* , 427-435,
- Şahin, A. (2011). *İş birlikli öğrenme teknikleri ve Türkçe öğretimi*, (I. Basım), Ankara, Pegem A Yayınları,
- Şimşek, U., Doymuş, K., Karaçöp, A. (2009). Yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarına Jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin etkisi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2009 13 (1): 167-176*
- Şimşek, Ö. (2000) *İlköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi ve bilgisayar destekli yazılı anlatım*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- 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 Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tansel, F., A. (1963). *İyi ve doğru yazma usûlleri kompozisyon II*. Ankara: Millî Kültür Yayınları.
- Tansel, F., A. (1978). *İyi ve doğru yazma usûlleri III*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Tansel, F. A.(1985). *İyi ve doğru yazma usûlleri*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Taşkaya, S.M. (2002). *Türkçe öğretimi yöntemleri ve bu yöntemlerin sınıf öğretmenleri tarafından algılanma düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taşpınar M. (2005). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*. (2. Basım). Elazığ:

- Üniversite Kıtabevi Yayınları, 116-119,
- Taylan, F. (2001). *İlköğretim yazı öğretimi programının 1. kademe uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TDK (1998). Türkçe Sözlük, (1.cilt), Ankara
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızda Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf Öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 9, Sayı 3, 49-61*
- Temizkan, M. (2001). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarının dil gelişimi bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Hatay.
- Temur, T. (2004). İlköğretim besinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Triandis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. New York, New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Tok, S. (2008). İş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online, 7, 748-757*.
- Tonbul, C.(2001). *İşbirlikli öğrenmenin İngilizce dersine ilişkin doyum, başarı ile hatırd tutma üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme uygulamaları ile ilgili öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Töremen, Ö. (2008). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim okullarındaki 8. sınıf*

- öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Uça, M. (2003). *İstanbul'da seçilen ilköğretim okullarının 6. sınıf Türkçe derslerinde tespit edilen yazılı anlatım bozuklukları ve Öneriler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ungan, S. (2007) Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (23), 461-472
- Ungan, S. (2008) Türkçenin yazı dili oluşum sürecinde karşılaştığı bazı tutumlar, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi* (20) 299-316
- Uysal, M.E, (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin erişi, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. (3. Basım), Ankara: Nobel Yayınları.
- Ün Açıkğöz, K. (2006). *Aktif öğrenme*. (8. Basım) İzmir: Biliş Yayınevi.
- Ün Açıkğöz, K. (2007.) *Etkili öğrenme ve öğretme*. (7. Basım) İzmir: Biliş Yayınevi.
- Ün Açıkğöz, K. (2011). *Aktif öğrenme*. (12. Basım) İzmir Biliş Yayınevi.
- Webb, N. M., Sydney, H., & Farivor, A.M. (2002). Theory into practice. *College of Education, 41(1)*, 13- 20.
- Webb, N. M.. (1985). Student interaction and learning in small groups, learning to cooperate, cooperate to learn, (Edited by Robert Slavin vd.) New York Plenum Press,
- Westberry, J. S. (1996). *The effects of parent involvement on the reading attitude and comprehension scores of sixth grade students*. A Dissertation Presented for the Doctor of Education Degree, The University of Miami.
- Wilson, Brent G.(1997). *Reflections on constructivism anda instructional design*, denver, Englewood Cliffs NJ. Educational Technology Publications.
- Wittrock, M. C. (1978). The cognitive movement in instruction. *Educational Psychologist, (13)*: 15-29.
- Yager, S., (1985). Oral Discussion, Group-to Individual transfer and Achievement in Cooperative Learning Groups, *Journal of Educational psychology, 77*, 60-66

- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları
- Yaman, B.(1999). *Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ve Türkçe dersine ilişkin tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Adana.
- Yeşil, E. (2003). *Erzurum'daki yatılı ilköğretim bölge okullarıyla ilköğretim okulları 6. sınıf öğrencilerinin yazım hataları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yeşil, H.(2011). Turkish Language Teaching Students' Attitudes towards Teaching Profession, *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 200-219, www.iojes.net
- Yeşilyurt, E. (2009). İş birliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri, *Fırat University Journal of Social Science Cilt: 19, (2), s. 161-178*
- Yıldız, C (2006) “*Yeni Öğretim Programa Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*(Edit.),” PegemA Yayıncılık, Ankara
- Yıldız. V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16/17, s. 155 – 163.
- Yılmaz, S. (1996), *Teachers' and students' preferences for written error correction techniques*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi. Ankara.
- Yılmaz Güngör, Z. (2012) Birleştirme II tekniğinin Fransızca okuma dersinde öğrenilen Sözcükleri hatırd tutmaya Etkisi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 13,(4), s. 75-84
- Yücel, C., Akar, C. ve Batur, Z. (2005). Konuşma ve yazma hedeflerinin algılanan önemi ve öğrencilerin bu hedefleri kazanma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, S. 41, s. 113-132.

EKLER

Ek.1. Kişi Bilgi Formu

Sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri üzerinde olumlu veya olumsuz etkiye bulunabilecek değişkenleri tespit etmek üzere 16 sorudan oluşan kişisel bilgi formu hazırlanarak uygulanmıştır.

Kişi Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler, bu formla toplanan bilgiler bir bilimsel çalışmada kullanılacaktır. Bu bilgiler kesinlikle kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırmadan sağlıklı neticeler alabilmek için sorulara doğru yanıtlar vermeniz gerekmektedir. Katkılarınız için teşekkürler...Okutman Mehmet Nuri Kardeş

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Bölümü:

Sınıf:

1) Cinsiyetiniz?

Erkek Kız

2) Öğretim türünüz?

I. Öğretim II. Öğretim

3) Lisedeki akademik başarı ortalamanız hangi seviyedeydi?

İyi (85-100 / veya 4)

Orta (71-84 / veya 3)

Geçer (55- 70 / veya 2)

Başarısız

4) Boş vakitlerinizde ne kadar sıklıkla serbest yazma çalışması yapıyorsunuz?

Her gün

Haftada bir

On beş günde bir

Ayda bir

Yapmıyorum

5) Yaptığınız serbest yazma çalışmalarınızı ne kadar sıklıkla tekrar gözden geçiriyorsunuz?

Her zaman

Çoğunlukla Bazen

Nadiren

Hiçbir zaman

6) Günlük tutma veya beğendiğiniz şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığınız var mı?

Evet

Hayır

7) Lisansüstü eğitim yapmayı düşünüyor musunuz?

Evet

Hayır

8- Ailenizin aylık geliri

500 YTL ve daha düşük, 501- 1000 YTL, 1001- 2000 YTL

2001-3000 YTL, 3001-4000 YTL 4001 YTL ve üzeri.

9- Annenizin eğitim durumu

Üniversite mezunu Lise mezunu Ortaokul mezunu İlkokul mezunu

Okuma-yazma bilmiyor.

10-Babanızın eğitim durumu

Üniversite mezunu Lise mezunu Ortaokul mezunu İlkokul mezunu

Okuma yazma bilmiyor

11-Mezun olduğunuz lise türü

Genel Lise

Anadolu Lisesi

Meslek Lisesi

Süper Lise

Fen Lisesi

Öğretmen Lisesi

12-Ailenizin ikamet ettiği bölge ve İl/İlçe/Belde/Köy/Mezra

13- Ailenizde ve aile çevrenizde yoğun olarak kullanılan dil. (birden çok seçenek işaretlenebilir)

Türkçe

(...) Arapça

Kürtçe

Lazca

Zazaca

Diğerleri

14- Kitap okuma alışkanlığınız var mı?

Evet

Hayır

15- Bir yılda (12 ay) ortalama kaç kitap okursunuz?

96 ve üzeri 48 ve üzeri 24 ve üzeri 12 ve üzeri 6 ve üzeri

3 ve üzeri 2 ve üzeri 1 ve üzeri Hiç okumuyorum

16- Evinizde size ait bir çalışma odanız var mı?

Evet

Hayır

Ek.2. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği (YADÖ)

KOMPOZİSYON DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ					
Öğrencinin		Sınıfı:..... . Değerlendirme Yapan Öğretmenin Numarası:			
1: Çok yetersiz 2: Yetersiz 3: Kısmen Yeterli 4: Yeterli 5: Çok yeterli					
BECERİLER	1	2	3	4	5
BULUŞ BECERİLERİ					
1. Yazıya kısa, ilgi çekici ve konuyla ilgili bir başlık koyma					
2. Yazısında ana fikri ortaya koyma					
3. Ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri ortaya koyma					
4. Yazısında ana fikri destekleyen örneklere yer verme					
5. Yazısında özgün fikirlere ve örneklere yer verme					
PLANLAMA BECERİLERİ					
6. Ana fikri tanıtıcı ve etkileyici bir giriş yazma					
7. Ana fikrin iyice açıklandığı bir gelişme bölümü oluşturma					
8. Gelişme bölümünde ana fikre yönelik bir düşünce zinciri yaratma					
9. Gelişme bölümünde ana fikri yardımcı fikirlerle destekleme					
10. Cümlelerini ana düşünce etrafında mantıklı bir düzene göre sıraya koyma					
11. Her düşünce için ayrı bir paragraf oluşturma					
12. Konuyu bağlayıcı ve etkileyici bir sonuç yazma					
13. Sonucu kendi yaşantısıyla ilişkilendirme					
ANLATIM BECERİLERİ					
14. Açık ve anlaşılır cümleler kurma					
15. Sözcük ve düşünce tekrarından kaçınma					
16. Cümledeki sözcükleri anlamlarına uygun şekilde kullanma					
17. Anlatım bozukluğundan uzak cümleler kurma					
18. Anlatmak istediğini tam karşılayacak sözcükler seçme					
19. Sözcükleri doğru yazma					
20. Konuya uygun deyim ve atasözü kullanma					
21. Akıcı bir anlatım oluşturma					
22. Amaca uygun anlatım biçimi ile yazma					
23. Yazıda dil ve anlatım yönünden bütünlük sağlama					
24. Yazım kurallarına uygun yazma					
25. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanma					
TOPLAM					
GENEL TOPLAM					

Ek.3. Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Ölçeği

Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Testi Soruları

- 1) Kuruluşumuzun üzerinden yıllar geçmesine rağmen bütün çalışanlarımız, müşterilerine karşı ilk günkü **amatör ruhunu** koruyorlar.
Altı çizili sözün bu cümleye kattığı anlam, aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır ?
A) Çalışmalarında yaptığı acemice hatalar onu başarısızlığa sürükledi.
B) Böyle yıldız bir futbolcuya tecrübesiz bir futbolcunun davranışları yakışmaz.
C) Tecrübenin verdiği profesyonellik ve ilk günkü heyecanımız bizi başarılı kıldı.
D) Piknikte birkaç yeni yetme fotoğrafçıyla tanıştık.
E) İlçemizde sergilenen oyunlar genç tiyatrocular tarafından hazırlanmıştır.
- 2) “ **Ki** ” bağlacı aşağıdaki cümlelerin hangisine **koşul anlamı** katmıştır ?
A) Bir duydum ki başka şehre taşınıyor.
B) İyice düşünmeliyim ki cevabı hatırlayabileyim.
C) Unutma ki her insan biraz şairdir.
D) Odaya girdim ki etraf darmadağın bir halde.
E) Baktım ki ortam gergin hemen uzaklaştım.
- 3)Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcükler gerçek anlamı dışında kullanılmıştır ?
I. Havanın soğuk olması birçok hayvanın kırılmasına sebep oldu.
II. Öğretmenin verdiği ödevi yaptığını söyledi.
III. Böyle değerli bir mühendis harcanır mı ?
IV. Çocuk ağlayınca ona bir tokat da ben attım.
A) I ve II B) III ve IV C) I ve IV
D) II ve III E) I ve III
- 4) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kullanılan deyim, cümlenin anlamına uygun düşmemiştir?
A) Onun bazı hatalarına biz de göz yumduk.
B) Öyle sessiz görünüyor ama içten pazarlıklı bir adamdı.
C) Bu olay sana ders olsun, aynı hataya bir daha düşme.
D) Onun her söylenene inanan, kül yutmaz biri olduğunu bilmiyor musun?
E) Bu işin olması için az dil dökmedi, bunu biliyorsun.
- 5) Aşağıdaki dizelerin hangisinde bir yazım yanlışı vardır ?
A) Bugün artık düşünür, düşünceyle yaşar.
B) Ödülü kalblerde yatar ölümsüz varlıkların.
C) Kaderiyle yüksek bir birlik kurar insanoğlu.
D) Yeryüzünün en asil, en vefalı insanlarıydı.
E) Sanat perileri huzur verir tüm sanatçılara.
- 6) Aşağıda numaralanmış cümlelerde altı çizili sözlerden hangisinin yazımı yanlıştır ?
I. İki genç üçyüz yıllık geleneğe karşı çıkmıştı.
II. Hemen burayı terk edin, diye haykırdı.
III. Biz de ev bark sahibi olmak istiyoruz.
IV. Ben farketmeden üç dilim elma yemişti.
A) I ve II B) II ve III C) I ve IV
D) II ve IV E) III ve IV
- 7) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı vardır ?
A) Profesör, Güney Amerika’ya gitti.
B) Hiçbir hazırlık yapmamıştım, amcalar çıkageldi.
C) İyisi mi siz de bu işten vazgeçin.
D) Her başarının ardında düzenli bir çalışma vardır.
E) Öyle bir bağırды ki şaşka kaldık.
- 8) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı yoktur?
A) Aşk, başkalarının var oluşunun kanıtıdır.
B) Yahya Kemal’de olsun, Tanpınar’da olsun, yazdır aşkların mevsimi.
C) Evde yalnız kalınca televizyon seyredirim.
D) İki kardeş başbaşa vermiş konuşuyorlardı.
E) Köye ilginin birden bire artışı Mahmut Efendi’nin etkisi büyük.
- 9) İlkbaharda tomurcuklar çiçeğe () ağaçlar yaprağa durur () yeniler eskilerin yerini alır () doğanın yenilenip canlanmasıdır bu ()

Yukarıdaki cümlede ayraçlarla boş bırakılan yerlere hangi noktalama işaretleri sırasıyla getirilmelidir?

- A) (;) (;) (...) (.) B) (,) (,) (,) (.) C) (,) (;) (;) (.)
D) (;) (,) (;) (...) E) (;) (,) (;) (...)

10) Evimizde benden önce okuyanlar çok olduğu için kitap da çoktu () Sevgili Düşman, Bir Çocuğun Devr-i Âlemi, İki Çılgının Seyahati () gibi romanlar () o çağın şairleri, örneğin Celâl Sahir (Beyaz Geceler), Fikret (Şermin) () özellikle halk edebiyatıyla ilgili eserler, ki bunlar bana aruzu, heceyi sevdirecek öğretmiştir.

Yukarıdaki parçada ayraçla gösterilen yerlere sırasıyla hangi noktalama işaretleri getirilmelidir ?

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

11) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu vardır ?

- A) Onun başarılı olması çok çalışmasına değil, düzenli çalışmasıyla ilgili bir durumdur.
B) Onun bizimle geziye neden gelmediğini bir türlü anlayamadım.
C) Akşama kadar durmadan çalıştığı için yorulmuş.
D) Akşamları kitap okumayı alışkanlık haline getirmiş.
E) Ben ve kardeşim, sizin önerilerinize katılıyoruz.

12) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu vardır ?

- A) Okulun kimi masrafları, bağışlarla ve mezunların katkılarıyla karşılanıyor.
B) Bir çocuğun eğitimi için yılda yaklaşık altı yüz milyon lira harcanıyor.
C) Okuldaki sanat ve spor etkinliklerine yalnızca yatılı öğrenciler katılabiliyor.
D) Bu okul, her çocuğa ücretsiz eğitim veriyor ve her türlü ihtiyacını karşılıyor.
E) Okula giriş sınavı, her yıl Haziranda yapılıyor ve sınav sonuçları Eylülde açıklanıyor.

13) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu vardır ?

- A) Bizler, ben yaşta olanlar, o şairlerle, saz ezgileriyle yetiştik.
B) Gözlerimizi içimize çevirince onları görüyoruz.
C) Görmüyoruz diyelim de doğruyu gizlemiş mi olalım?
D) Biz onların atılması, unutulması gerektiğini düşüncemizle kavradık.
E) Herkes bu söylediklerimize katıldığı halde, uygulamaya geçiremiyoruz.

14) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu vardır ?

- A) Böylesine önemli bir sınavda heyecanlanmamız gayet doğaldı.
B) Yaşamımız bu sınavın sonucuna göre şekillenecekti.
C) Bu sınav benim için yorucu, fakat sizin için pek yorucu olmayacak.
D) Soruları okudukça rahatlıyor, geleceğe umutla bakıyorduk.
E) Bizi mutlu yarınların beklediğinden artık gayet emindik.

15) (I) Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın son eseri "Üç Şehitler Destanı", 1949 yılında İstanbul'da basılmıştır. (II) Yüz kuruşa satılan altmış iki sayfalık bir kitap bu. (III) İkinci İnönü Savaşı sırasında Üç Şehitler Tepesi'nin nasıl altı kere kazanılıp kaybedildiğini anlatıyor. (IV) Bu eserin her Türk genci tarafından dikkatle okunması gerekir. (V) Çoğu üç ile altı dörtlük arasında değişen kırk dokuz parçadan meydana gelmiştir. Yukarıdaki parçada numaralanmış cümlelerin hangisi düşüncenin akışı bozmaktadır?

- A) I. B) II C) III. D) IV. E) V.

16) (I) Bugün Türk kültür tarihi ve edebiyatı üzerinde araştırma yapanlar, çalışmalarını Köprülü tarafından atılan temeller üzerinde inşa etmektedirler. (II) Köprülü'nün çalışmaları sayesinde oluşan bu ilgi geçmiş yüzyıllarda yaşamış olan Ahmet Yesevi ve Ali Şir Nevayi ile sınırlı kalmıştır. (III) Bu durumun sosyal ve siyasi pek çok sebebi vardır. (IV) Bu sebepler günümüzde tamamen ortadan kalmış değildir. (V) Ancak, en azından siyasetçilerin ısrarla vurguladıkları misak-ı millî hudutları, tarih, dil ve edebiyat çalışmalarında itibarlı bir hale dönüşmüştür.

Yukarıdaki numaralanmış cümlelerden hangisinden önce "Türk dünyası hakkında bilgisi olmayan insanlar bile böylece bazı önemli isimlere ilgi duymuşlardır." Cümlesi getirilirse anlatımın akışı bozulmaz.

- A) I. B) II . C) III. D) IV. E) V.

17) (I). İkinci olarak ayağını masanın ayağına çarptı. (II). Ahşap masa sarsıldı, titredi.

(III). Bereket versin ki içlerindeki ilaçlardan en fazla birkaç damlası ziyan oldu.

(IV). Masanın üzerindeki ilaç şişeleri sallanıp şangırdadı.

(V). Işığı açar açmaz ilk önce alçak topuklu ayakkabılarını ayağından çıkardı.

Yukarıdaki cümlelerden anlamlı bir paragraf oluşturmak için doğru sıralama nasıl olmalıdır?

- A) I, V, II, IV, III B) V, I, II, IV, III C) II, V, IV, III, I

D) III, II, V, IV, I

E) IV, II, III, I, V

18) Ahmet'le uzun süre dost kalan, kalabilen azdır. (II) Herkesle çabuk bozuşurdu. (III) Ama ilk başlarda ben onun çelişkili; tutarsız ve kendime göre vefasız gördüğüm davranışlarını kınardım. (IV) Bu yüzden kısa ve uzun süreli, arkadaşlığı kestiğim dönemler oldu. (V) Örneğin; ortak dostumuz bir sanatçıya yaptığı saygısızlık nedeniyle dostluğumu kesmişim.

Yukarıdaki parçada anlam akışına göre “Onun bana darıldığını hiç hatırlamıyorum” cümlesi, numaralanmış yerlerden hangisine getirilebilir.

A) I.

B)II.

C)III.

D)IV.

E)V.

19) Aşağıdaki cümlelerin anlamlı bir bütün oluşturan sıralanışı hangisidir?

(I). Daha sonra da birkaç yarışmaya katılıp ödüller almış. (II). Bu uçurtmaları gören öbür oyuncakçılar ondan uçurtma istemişler. (III). Oyuncakçılık yapan bir arkadaşının dükkanında yaptığı uçurtmaları satmaya başlamış. (IV). Bunun üzerine eşiyile birlikte bol miktarda uçurtma imal etmiş. (V). Giderek bu işte uzmanlaşmış; ilk olarak 1987’de bir derginin düzenlediği uçurtma yarışmasında birinci olmuş.

A) II., V., IV, I, III.

B) II., I., III., V., IV.

C) III., II., IV., V., I.

D) IV., V., II., III., I.

E) V., IV., II., III., I.

20) Şiiri ve sanatı biz daha çocukken millî ortamda tattık, sevdik. Gönlümüzde, daima şiire açılan pencereler oldu. Ve o pencereler hiçbir zaman kapanmadı. Sanatkârimız bu havada yetişti, boy gösterdi. O toplumda gazete, dergi belki yoktu; ama

Yukarıdaki paragrafın sonuna getirilebilecek en uygun ifade aşağıdakilerden hangisidir?

A) sanatçıyı yetiştiren uygun bir ortam vardı.

B) sanatçıyı teşvik eden yardımlar vardı.

C) sanatçıya büyük bir ilgi yoktu.

D) sanatçıyı bağlayan sanat kuralları vardı.

E) basıma hazır çok sayıda kitap vardı.

21) duraksamadan vereceğim cevap şu olacaktır: İlk kendisini yaratanı, sonra kendisini okuyanı, dinleyeni ya da seyredeni kurtarmaya yarar. Bu bakımdan sanatçının toplumdan ve doğadan aldığı, verdiği yanında hiç kalır.

Paragrafın başına getirilecek en uygun söz aşağıdakilerden hangisidir?

A) sanat eseri ne iş yapar, sorusuna

B) sanat eseriyle ne yapılır, sorusuna

C) sanat eseri mi dedin, sorusuna

D) sanat eseri neye yarar, sorusuna

E) sanat eserinin içeriği önemli mi, sorusuna

22) Bundan dolayı erkek egemen düzene duyduğu tepkiyi hayali roman kahramanları yaratarak göstermek istedi. “Handan” akıllı, yabancı dil bilen, sosyoloji, felsefe, politika tartışmaları yapabilecek kadar bilgili; fakat toplumsal gerçeklerle örtüşmeyen ideal bir tiptir. Parçanın anlam akışını bozmadan başına getirilecek en uygun cümle aşağıdakilerden hangisidir?

A) Kadınların sosyal hayattan soyutlanması eserlerinin asıl konusudur.

B) Erkeklerin, kadınları sosyal hayattan soyutlamasını kabullenemedi.

C) Kimse onun kadar, kadınların haklarını koruyamıyordu.

D) Cumhuriyetin ilk yıllarında sosyal gelişmelerde kadının yer almaması onu şaşırtmamıştı.

E) Romanlarının genelinde kahramanlar kadın olunca kadınlar daha çok okuyordu bu romanları.

23) Hayatın katı gerçekleri, bazı kitaplara özgü “kurmaca dünya” da arama yanılığısı bir yana bırakılırsa, okuma eylemine herkesin yararlı bir uğraş alanı olarak yaklaştığı apaçık ortadadır. İnsanoğlunun, okumanın kültür birikimi ve aktarımının önemli bir parçası olduğunu fark etmesinden bu yana, okuma konusunda çok şey söylenip yazılmıştır. Okumadan elde edilecek yararlar kadar, neyin okunması gerektiği, nasıl okunması gerektiği; hatta.....

Yukarıdaki parçanın sonuna aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

A) elimizin altında kolayca ulaşabileceğimiz pek çok türde kitap var.

B) kitaplardaki fikir ve hayat demetlerinin önemi işte burada işe karışır.

C) okuma çabasının önünde duran engellerden biri de budur diyebiliriz.

D) insanların okuma eylemine kayıtsız kalmadığı da bir gerçektir.

E) kitapların konusu ve içeriği çokça tartışılmıştır.

24) Aşağıdakilerden hangisi bir paragrafın giriş cümlesi olamaz ?

A) Servet-i Fünuncuların eserlerinde koyu bir karamsarlık vardı.

B) Nitekim, yazının bulunuşundan sonra şiir ortaklaşa bir eser olmaktan çıkar, bireysel boyut kazanır.

C) Serüven romanları genellikle şaşkırtıcı, beklenmedik olay ve olguları anlatırlar.

D) İster düz yazıda olsun, ister şiirde, simge, anlatımı zenginleştiren öğelerden biridir.

E) Sözlü anlatımda olsun, Yazılı anlatımda olsun duygu ve düşünceler sözcükler aracılığıyla dile getirilir.

25) (I) Şiire Divan gazellerinin taklidiyle başladı. (II) Sonra Ekrem- Hamit mektebine girdi. (III) Şiirlerini Evrak-ı Leyâl adıyla yayımlamayı tasarlamıştı. (IV) Sadece gazel denemeleriyle, gençlik dönemi şiirlerini Tâmat adlı kitapta toplayabildi. (V) Yepyeni bir üslûpla müzik ve resmi kaynaştırarak tablo gibi şiirler yazdı.

Parçanın anlam akışına göre **“Fakat bunu bir türlü başaramadı”** cümlesi numaralanmış cümlelerin hangisinden sonra getirilebilir.

A) I.

B) II.

C) III.

D) IV.

E) V.

26) İnsan olduğumuzun bile farkında olduğumuz söylenemez. Kalkıyoruz, karnımızı doyuruyoruz, anlamsız bir çaba, yorulma sonrasında eve dönüp uyuyoruz. Bunu hayvanlar da yapıyor. Bir gün, hayvandan farklı yaşamak nasıl diye düşünmüyoruz. Oysa aklımız var, duygularımız var, acıma, sevme bize mahsus. Ama bir gün kalbini kırdıklarımız gönlünü aldıklarımızdan iki kat fazla.

Bu paragrafta görülen anlatım biçimi aşağıdakilerden hangisidir?

A) Karşılaştırma B)Öyküleme

C)Açıklama

D) Betimleme

E) Tartışma

27) Yorgundu. Çok uzun bir gün olmuştu ve daha saat altıda seminer vermesi ve bir de akşam ziyaretlerini tamamlaması gerekiyordu. Ama ne olursa olsun annesinin ricası ona fazla gelmemişti. Tam aksine, olağanüstü bir heyecan duymuştu. Belki de beklediği kapı buradan açılacaktı.

Bu parçada aşağıdaki anlatım biçimlerinden hangisi kullanılmıştır?

A) Öyküleme

B) Tartışma

C) Betimleme

D) Açıklama

E) Karşılaştırma

28) Türk geleneklerinde doğanın, özellikle de ağacın çok önemli bir yeri var. Eski Orta Asya Türkleri, Tanrı'nın yarattığı dokuz insan cinsini dokuz dallı bir ağacın her bir dalı altında barındırdığına inanırlardı. Dede Korkut hikâyelerinde, Yunus Emer, Pir Sultan Abdal gibi ozanlarımızın şiirlerinde doğa ve ağaç sevgisine büyük önem verilir. Ahmet Haşim'den başlayarak Oktay Rıfat, Cahit Külebi, Halikarnas Balıkcısı, Yaşar Kemal gibi modern sanatçılarımızın da doğa temasını özenle işlediklerini görüyoruz.

Bu parçanın anlatımında aşağıdakilerden hangisi ağır basmaktadır?

A) Benzetme

B) Tanımlama

C)Öyküleme

D) Tanık Gösterme

E) Örnekleme

29) “Dün, İzmir’e yağın yağmur şehrin kenar semtlerinde tam bir faciaya yol açtı. Yamanlar dağı ve civarından gelen seller, geldiği yönde ne var ne yok hepsini silip süpürdü. Dere yatağına yakın evler yıkıldı; köprüler uçtu, traktörler, taksiler sürüklendi; ortalık çamur deryasına döndü. Bu arada bizi en çok ölümler üzdü, elbet. Plânsız, programsız kentleşmenin cezasını, böylece doğadan almış olduk. Umarız bundan sonra aklımız başımıza gelir.”

Yukarıdaki paragrafta asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

A) Doğal afetler karşısında insanlar çaresiz kalmaktadır.

B) Sel baskınlarına karşı önlemler alınmalıdır.

C) Yağın her yağmur büyük şehirlerde hayatı felç etmektedir.

D) Doğal afetler bize, plânsız kentleşmenin bedelini ağır ödetiyor.

E) Büyük şehirlerde yapılar sağlam yapılmamaktadır.

30) Edebî bir eser çevrilemez, çevrilen edebî eser niteliğini yitirir, görüşüne katılmıyorum. Yeter ki çevirmen sadece çeviri yapmadığını bilsin. Usta bir şair, bir şiiri çevirirken, şiirin güzelliğini koruyarak çevirir. İyi romancı, bir dil ustası bir romandaki mecazları başka bir dile aynı güzellikte aktarabilir.

Bu parçada asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

A) Edebi eserlerin usta sanatçılarca çevrilebileceği.

B) Usta sanatçıların eserlerini çevirmenin zor olduğu.

C) Başka dilde yazılan bir eserin, çeviride çok şey kaybedeceği.

D) İyi bir çevirinin her okuyucuya sesleneceği.

E) Ancak güzel eserlerin çeviride kendini koruyabileceği.

Ek.4. Yazılı Anlatım Dersi'ne Yönelik Likert Tipi Tutum Ölçeği

Öğrencinin Adı-Soyadı:
Sınıfı:

Bölümü:
Numarası:

	SORULAR	(5) Tamamen katılıyorum	(4) Katılıyorum	(3) Karasızım	(2) Katılmıyorum	(1) Hiç Katılmıyorum
1	Yazılı anlatım, geliştirilebilir bir beceridir.					
2	Yazılı anlatım becerisi, doğuştan gelen bir yetenektir.					
3	Eğitimim boyunca yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik olarak aldığım dersler yeterlidir.					
4	Eğitimimiz boyunca yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik olarak aldığımız derslerin haftalık ders saatleri yeterlidir.					
5	Yazılı anlatım becerimizin öğretmenlikte yeterli olacağını düşünüyorum.					
6	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerde kalabalık sınıf mevcutları verimliliği düşürmektedir.					
7	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin anlatım türleri üzerinden uygulamalı olarak işlenmesi verimliliği arttıracaktır.					
8	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik aldığımız derslerde iyi ve doğru yazılmış metinlerden yeterince faydalandık.					
9	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik yöntem bilgilerimiz yeterlidir.					
10	Seçmeli derslerde yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin verilmesi daha faydalı olur.					
11	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerde yazı türlerinde (deneme, makale, anı, gezi yazısı, söyleşi vb.) yazma yeteneğini yeterli seviyede kazandık.					
12	Herhangi bir yazı türünde yazılmış olan metni "içerik ve dil anlatım özellikleri yönünden değerlendirme yeteneğini" yeterli seviyede kazandık.					
13	Herhangi bir yazı türünde yazılmış olan metni "dış yapı özellikleri ve planlama açılarından değerlendirme yeteneğini" yeterli seviyede kazandık.					
14	Yazılı anlatım etkinlikleri diğer dil etkinlikleri olan konuşma, dinleme, okuma etkinlikleri ve dil bilgisi öğretimiyle birlikte yürütülmelidir.					
15	Nitelikli yazılı anlatım ürünleri ortaya koymak için dil bilgisi ve imla kurallarının bilinmesi gereklidir.					
16	Yazma becerisini geliştirmek için küçük gruplarla ortak metinler oluşturma etkinliklerinin yapılması verimliliği arttıracaktır.					
17	Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için yaratıcı yazma etkinlikleri yaptırılmalıdır.					
18	Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için özet yazdırma çalışmaları yaptırılmalıdır.					
19	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslere girerken isteksizlik duyarım.					

20	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslere diğer derslere oranla daha çok severek çalışırım.					
21	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin sıkıcı geçmesinin nedeni öğretmenlerdir.					
22	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin zevkli geçmesinde öğretmenin sınıf içindeki tutum ve performansı etkilidir.					
23	Yazılı anlatımı geliştirmek için paragraf tamamlama çalışmaları yaptırılmalıdır.					
24	Yazılı anlatımı geliştirmeye yönelik derslerden hoşlanırım.					
25	Yazılı anlatımı geliştirmeye yönelik dersler bana zevkli gelmiyor.					
26	Mümkün olsa yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin yerine başka ders alırdım					
27	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik aldığımız dersler bizde bu derslere karşı olumlu bir tutum geliştirmiştir.					

Ek.5. İş Birlikli Grup Çalışmalarına Yönelik Görüş Bildirim Formu

Açık Uçlu Anket-Görüşme Formu

Bu anketin amacı, sizlerin "İş Birlikli Öğrenme Yöntemi"yle işlenen "Yazılı Anlatım" dersindeki uygulamalara ilişkin görüşlerinizi belirlemektir. Aşağıda bu amaçla hazırlanmış sorulara yer verilmiştir. Lütfen bu sorulara "İşbirlikli grup çalışması" ile ilgili süreçleri göz önünde bulundurarak cevaplar veriniz. Katkınız için teşekkür ederim. Okutman Mehmet Nuri Kardeş

Açık Uçlu Sorular	
1	Bu çalışmayla öğrendiğiniz şeylerin gerçek yaşamla ilişkisine dair düşünceleriniz nelerdir?
2	Bu çalışmada eleştirel düşüncelerinizi ifade etmeye ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3	Bu çalışmadaki rollerinizi nasıl algılıyorsunuz? Kendi öğrenmelerinizin sorumluluğunu alıyor musunuz? Öğrenmelerinizle ilgili kararlara katılabiliyor musunuz?
4	Değerlendirme süreçleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizin önerileriniz nelerdir?
5	Bu çalışmayı yaptığımız sınıftaki fiziksel ortama ilişkin görüşleriniz nelerdir? Sınıfın grup çalışmalarına uygunluğu hakkındaki görüşlerinizi belirtiniz.
6	Bu çalışmada öğretmenin rollerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
7	Bu çalışmada kullanılan yöntem ve teknikler(iş birlikli grup çalışması, grup tartışması, araştırma vb.) hakkında ne düşünüyorsunuz?
8	Bu çalışmada sizi en çok motive eden şeyler nelerdir?
9	Bu süreçte güdülenmeniz (motivasyonunuz) nasıl gerçekleşti? Güdülenme (motivasyon) düzeyiniz hakkında bilgi veriniz?
10	Bu çalışmadan sizi soğutan, şevkinizi kıran şeyler nelerdir?
11	Grup çalışmasında öğretmenin grup ve grup üyeleriyle olan iletişimi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
12	İş birlikli grup çalışması ile öğretmen merkezli geleneksel yöntem hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Neden?
13	Grup çalışmalarına etkin katılımınızla ilgili görüşleriniz nelerdir?
14	Grup çalışmalarındaki konu ve görev dağılımı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
15	Ekleme istedikleriniz:

K.6. Uygulamada Kullanılan Çalışma Yaprakları, Formlar.

Ek 6.1. Cümle Oluşturma Etkinliğinden

Cümle Oluşturma Etkinliği

Öğrencinin Adı-Soyadı: Tansu Karadeniz

Grup adı: C

Verilen Söz Gruplarından Aynı Anlamı Veren Farklı Yapıda İkizer Cümle Oluşturunuz. Oluşturduğunuz Cümleleri Grupunuzla Paylaşınız.

- küçük bir şehrinde kurulan aile tersanesi
 - günümüzde, uluslararası pazardaki
 - güçlü rakipleriyle yarışabilecek duruma gelmiştir
 - denize kıyısı bile olmayan.
 - 1795'te Almanya'nın

a. 1975'te Almanya'nın denize kıyısı bile olmayan küçük bir şehrinde kurulan aile tersanesi günümüzde, uluslararası pazardaki güçlü rakipleriyle yarışabilecek duruma gelmiştir.

b. Günümüzde uluslararası pazardaki güçlü rakipleriyle yarışabilecek duruma gelmiştir, 1975'te Almanya'nın küçük bir şehrinde kurulan aile tersanesi.
- incelediği esere bakiş açısını
 - bulduğu sonuçların çeşitlilik kazanmasını da sağlar
 - zengin bir kültürel birikime sahip olması
 - genişletmekle kalmaz
 - bir edebiyat araştırmacısının

2) a) Bir edebiyat araştırmacısının zengin bir kültürel birikime sahip olması incelediği esere bakiş açısını genişletmekle kalmaz, bulduğu sonuçların çeşitlilik kazanmasını da sağlar.

b) incelediği esere bakiş açısını genişletmekle kalmaz bulduğu sonuçların çeşitlilik kazanmasını da sağlar bir edebiyat araştırmacısının zengin bir birikime sahip olması.
- kısa bir gözlem sonunda keşfedildi çünkü
 - yaklaşık bir saat süren
 - gezegenin yeri daha önceden
 - Neptün gezegeni Johann G. Galle tarafından
 - matematiksel olarak hesaplanmıştı

3) a) Neptün gezegeni Johann G. Galle tarafından yaklaşık bir saat süren kısa bir gözlem sonunda keşfedildi çünkü gezegenin yeri daha önceden matematiksel olarak hesaplanmıştı.

b) Neptün gezegeni Johann G. Galle tarafından yaklaşık bir saat süren kısa bir gözlem sonunda keşfedildi çünkü matematiksel olarak hesaplanmıştı gezegenin yeri.
- beyaz pamuksu tırtıl keseleriyle
 - çam kese böcekleri çam türlerinin
 - yapraklarını yiyerek ağaçları çıplak bırakıyor
 - kendini belli eden
 - ağaç üzerinde bıraktıkları

4) Çam kese böcekleri çam türlerinin ağaç üzerine bıraktıkları tırtıl keseleriyle kendini belli eden beyaz pamuksu tırtıl keseleriyle yapraklarını yiyerek ağaçları çıplak bırakıyor.

a. çam kese böcekleri çam türlerinin yapraklarını yiyerek ağaçları çıplak bırakıyor, ağaç üzerinde bıraktıkları kendini belli eden beyaz pamuksu tırtıl keseleriyle.
- güneşin doğuşunu izlemek için
 - tasarlanmış arazi araçlarıyla gece
 - çölün en çekici anlarından olan
 - karanlığında yola çıktılar
 - bölgenin şartlarına göre

5) Çölün en çekici anlarından olan güneşin doğuşunu izlemek için bölgenin şartlarına göre tasarlanmış arazi araçlarıyla gece karanlığında yola çıktılar.

a. b) Bölgenin şartlarına göre tasarlanmış arazi araçlarıyla gece karanlığında yola çıktılar, çölün en çekici anlarından olan güneşin doğuşunu izlemek için.
- en uzun süre
 - rekorlar kitabına geçti
 - sahnelenen oyun olarak
 - ilk kez 1950'lerde
 - izleyiciyle buluşan müzikal

6) a) İlk kez 1950'lerde izleyiciyle buluşan müzikal en uzun süre sahnelenen oyun olarak rekorlar kitabına geçti.

b) En uzun süre sahnelenen oyun olarak rekorlar kitabına geçti, ilk kez 1950'lerde izleyiciyle buluşan müzikal.
- sözcüklerin durgun sudaki yapraklar gibi salınmasını bekleyen okurlar
 - inişli çıkışlı metinlerden hoşlanan bambaşka bir okur kitlesi var
 - metnin kendisini oradan oraya savurması yerine
 - bir yanda okuduğu kitaba kendisini kaptırmak isteyen
 - diğer yanda ise beklenmedik anlarda tökezlemeyi seven

a. Bir yanda okuduğu kitaba kendisini kaptırmak isteyen metnin kendisini oradan oraya savurması yerine sözcüklerin durgun sudaki yapraklar gibi salınmasını bekleyen okurlar, diğer yanda ise beklenmedik anlarda tökezlemeyi seven inişli çıkışlı metinlerden hoşlanan bambaşka bir okur kitlesi var.

Ek.6.2. Noktalama İşaretlerini Kullanma Etkinliğinden

Noktalama İşaretlerini Kullanma Etkinliği

Öğrencini Adı-Soyadı: Ebru BUŞT

Grup Adı: B

Aşağıdaki Cümlelerde Gerekli Yerlere Uygun Düşecek Noktalama İşaretini Yerleştiriniz, Devamında

Bireysel Cevaplarınızı Gruptaki Arkadaşlarınızla Tartışınız.

- Genç kız eğilerek yaşlı kadının kulağına "ellerim buz gibi şimdiden" dedi.
- Genç kız eğilerek yaşlı kadının kulağına, "Ellerim buz gibi şimdiden" dedi.
- Emekleyen, sürünen, gerçek olmayan, sevgilerden kurtulmalıyız
- Emekleyen, sürünen, gerçek olmayan, sevgilerden kurtulmalıyız
- Su verecektim, ama mutlakla su verecektim
- Su verecektim; ama mutlakla su verecektim.
- Öyleyse dedi söyleyeyim başımızdaki de suçu yok
- "Öyleyse söyleyeyim, başımızdaki de suçu yok" dedi.
- Kara Seyit yüzünden ter boşanarak ölüm çıksa pes demezdim, dedi.
- Kara Seyit, yüzünden ter boşanarak, "ölüm çıksa pes demezdim." dedi.
- Özetlemeye bakalım Atatürk gerçekçi akılcı olgucu iyimser bir insandı
- Özetlemeye bakalım; Atatürk gerçekçi, olgucu, iyimser bir insandı.
- Açık hava temiz su göz alabilirdiğİne engin çayır lar bağ lar
- Açık hava, temiz su, göz alabilirdiğİne engin çayır lar, bağ lar -
- Niye ki gece mi şimdi iyiden iyiye akşam oldu
- Niye ki? Gece mi şimdi? İyiden iyiye akşam oldu.
- Aman yarabbi dünyanın cennetine hoş geldiniz tümcesi abartma değilmiş meğer
- Aman yarabbi! "Dünyanın cennetine hoş geldiniz." tümcesi abartma değilmiş meğer.
- Elinizdeki kitap gördüğünüz gibi bir Türk Alman ortak yapımıdır
- Elinizdeki kitap, gördüğünüz gibi bir Türk-Alman ortak yapımıdır.
- Yine doldu gözleri hep böyle olurdu bu parçayı duyunca
- Yine doldu gözleri, hep böyle olurdu bu parçayı duyunca.
- Kara Seyit herkesin önünde pes demeyi erkeklİğine yediremedi -
(Yüzünden ter boşanarak) → parantez kullanılmadı
- Ölüm çıksa pes demezdim elimle karşı korum sana, dedi
(Cemo sopasını yere indirdi).
- Git sopanı al öyleyse Dayağı yiyeceksin madem er gibi ye
- "Yaşamak" sözcüğüne çok geniş bir anlam verirsek; her sanatçı yaşadığını yazar diyebiliriz
- "Yaşamak" sözcüğüne çok geniş bir anlam verirsek; her sanatçı yaşadığını yazar diyebiliriz.
- Bakınız bunlar kimlerdir, Birçokları arasında aklıma gelenleri söyleyeyim Apuleius Lukianos Poautus Terentius
- Bakınız bunlar kimlerdir, Birçokları arasında aklıma gelenleri söyleyeyim Apuleius Lukianos, Poautus Terentius
- Biri vardır, bir dergi çıkarır, yıllarca benim deyişime öykünerek taklit ederek yazılar yazdı,

EK 6.3. Anlatım Bozukluğu Etkinliğinden

Anlatım Bozukluğu Etkinliği

Öğrencinin Adı-Soyadı: Burcu GALISKAN Grup Adı: A

Aşağıda Anlatımı Kusurlu Bazı Cümleler Verilmiştir. Anlatımı Kusurlu Cümleleri Düzeltiniz,
Sonrasında Cevaplarınızı Grubunuzda Tartışınız.

1. Bize izin verilmesi için ilgililere başvurmuş; ama olanlardan bir sonuç almış değiliz.
 - Bize izin verilmesi için ilgililere başvurduk; ama bir sonuç almış değiliz. olanlardan
2. Bütün öğretmenler Elif'i çok seviyor her fırsatta onu övüyordu.
 - Bütün öğretmenler Elif'i çok seviyor her fırsatta onu övüyorlardı. almış değiliz.
3. Şair adını hak eden bir sanatçıydı.
 - Şair adını hak eden bir sanatçıydı. duygularla.
4. Gözaltı süresinin olası olan en kısa süreye indirilmesini önerdiler.
 - Gözaltı süresinin olası en kısa süreye indirilmesini önerdiler.
5. Hangisinin yetenekli, hangisinin yeteneksiz olmadığını göreceğiz.
 - Hangisinin yetenekli, hangisinin yeteneksiz olduğunu göreceğiz.
6. Son yıllarda ülkemizde çeşitli kültürel ve sanat etkinliklerine tanık olduk.
 - Son yıllarda ülkemizde çeşitli kültürel etkinliklere ve sanat etkinliklerine tanık olduk.
7. Romancı, ülkesinin sorunlarını bir sosyolog gibi inceleyerek; ama mutlaka bir romancı gibi bakacaktır.
 - Romancı, ülkesinin sorunlarını bir sosyolog gibi inceleyerek sorunlara bir romancı gibi bakacaktır. ne tanık aldık.
8. Yapı kooperatifinin yıl sonu toplantısında kooperatif başkanının yaptığı acımasız konuşmaya üyeler olumsuz tepki gösterdiler.
 - Yapı kooperatifinin yıl sonu toplantısında kooperatif başkanının yaptığı acımasız konuşmaya üyeler tepki gösterdiler.
9. Bu uçsuz bucaksız çölün ortasında bir atım bir de ben vardım.
 - Bu uçsuz bucaksız çölün ortasında bir atım vardı bir de ben vardım.
10. Kitapları okumuş olmak için okumanın hiç okumaktan ne farkı vardır?
 - Kitapları okumuş olmak için okumanın hiç okumamaktan ne farkı vardır?

Ek 6.4. İmla Etkinliğinden

İmlâ Etkinliği

Öğrencinin Adı-Soyadı: Nilâfer KIZILG

Grup Adı: -J-

Aşağıdaki Paragrafları İmlâ Bakımından İnceleyiniz. Yanlırları Tespit Ederek Düzeltiniz, Sonrasında Cevaplarımızı Grubunuzda Tartışınız.

1. Safiye ile Leman kararlaştırdıkları saatte Haydar paşa garında buluşacaklardı. Ardından uzun bir aylık gelecekti. Leman az sonra Kurtalan ekspresine binecek, yurtun ta öbür başına gidecekti öğretmen olarak. Demindenberi boğazında sıkışıklık his ediyordu. Safiye. Neredeydi bu kız? Dedigi saatte mutlaka gelirdi oysa. Birden bu insan seli içinde onu kayıbedeceğini zannetti.

• Safiye ile Leman kararlaştırdıkları saatte Haydar paşa garında buluşacaklardı. Ardından uzun bir aylık gelecekti. Leman az sonra Kurtalan Ekspresine binecek, yurdun ta öbür başına gidecekti. öğretmen olarak. Deminden beri boğazında sıkışıklık hissediyordu Safiye. Neredeydi bu kız? Dedigi saatte mutlaka gelirdi oysa. Birden bu insan seli içinde onu kaybedeceğini zannetti.

2. Çamlıca'da bir ressam varmış. Geçenlerde bir arkadaşda söz etti. Hiç te eğitimi yokmuş. Küçükde bir toprağı varmış. Boya, fırça, tuval gibi gereksinimlerini alabilsin diye bir iş adamı kiremit fabrikasında iş vermiş ona. Çok ünlü bir tablosuda varmış. Çamlıca'da ağaçlığın seyrek bir bölümünde iki iri çam... Bu çamlarda iki insanın başbaşa vermiş sır döken, ağıt yakan yada sevdalanan bir yakınlığı var.

• Çamlıca'da bir ressam varmış. Geçenlerde bir arkadaşda söz etti. Hiç te eğitimi yokmuş. Küçükde bir toprağı varmış. Boya, fırça, tuval gibi gereksinimlerini alabilsin diye bir iş adamı kiremit fabrikasında iş vermiş ona. Çok ünlü bir tablosu da varmış. Çamlıca'da ağaçlığın seyrek bir bölümünde iki iri çam... Bu çamlarda iki insanın başbaşa vermiş sır döken, ağıt yakan yada sevdalanan bir yakınlığı var.

3. Sabah sabah dik bir ses geldi aşağıdan. Annesi söyleniyordu. Onun uykusundan yakınıyordu yine. Kardeşi de çok uyurdu. Şöyle bir baktı onun yatağından yana, kardeşinin ki toplanmıştı. Epey geç olmuş. Bayram uyanmış, diye düşündü. Dün akşam ki arkadaşlarıyla çok tartışmıştı. Saatler uzayıp gidince eve geç dönmüş, şimdide böyle öğleye yakın gözlerini açabilmişti dün ki yorgunlukla.

• Sabah sabah dik bir ses geldi aşağıdan. Annesi söyleniyordu. Onun uykusundan yakınıyordu yine. Kardeşi de çok uyurdu. Şöyle bir baktı onun yatağından yana, kardeşini ki toplanmış. Epey geç olmuş. Bayram uyanmış, diye düşündü. Dün akşam akşamki arkadaşlarıyla çok tartışmıştı. Saatler uzayıp gidince eve geç dönmüş, şimdide böyle öğleye yakın gözlerini açabilmişti dün ki yorgunlukla.

Ek 6.5. İmla, Noktalama ve Anlatım Etkinliğinden

Adı-Soyadı: Betül KAYA

Grup Adı: F Grubu

Aşağıdaki metni imla, noktalama anlatım bakımından inceleyiniz.

(Ayrıtlara uygun düşecek noktalama imini yerleştiriniz. Yanlışları tespit ederek düzeltiniz, sonrasında grubunuzda metni tartışınız.)

Asla Yalan Söyleme (Hikaye)

Eski zamanlarda (s) insanlar ilim öğrenmek için çok çalışırlar (s) her türlü güçlüklerle katlanırlar (s) Küçük yaşlarında (s) köylerinden (s) ailelerinden ilim öğrenmek için ayrılırlar (s) yıllarca onlardan uzaklar da zor şartlar altında yaşarlardı. (t)

Seyyid Abdulkadir'in de küçük yaşta içine öğrenme arzusu düşmüş (s) bunun çarelerini aramaya başlamıştı. Sonunda dayanamadı (s) annesine gelerek (s)

(1) "Anneciğim (s) ilim öğrenmek için Bağdat'a gitmek istiyorum (s) dedi.

Annesi ise (s)

(1) "Senden ayrılmaya gönlüm razı olmuyor (s) Ancak senide Allah yolundan alı koymak istemem. Annesi (s) Abdulkadir için yol hazırlıkları yaptı. En sonunda da oğluna lazım olur diyerek, 40 altını kaybetmemesi için bir kese için (de) yeğelinin (koltukaltına) dikti. Sonra oğlunun gözlerinin içine bakarak şöyle dedi (s)

(1) "Sana son olarak nasihatim şudur ki (s) eğer beni ve Allahı memnun etmek istiyorsan (s) asla yalan söyleme (s) doğruluktan ayrılmı. Allah her zaman ve her yerde doğruların yardımcısıdır (s)

Seyyid Abdulkadir annesine söz verdi ve ağlayarak elini öptü. Bağdat'a giden bir kervana katılarak yola çıktı. Hemedan yakınlarında dar bir geçite girdiklerinde kervanda bir bağırışma koptu. Eşkıyalar kervana saldırmışlardı. (Bir anda) bütün sandıklar yere yıkıldı (s) eşyalar yağma edilmeye başlandı.

Haydutlar (s) kervandakilerin neyi var neyi yok (s) hepsini alıyorlardı. Eşkıyalardan biride Abdulkadirin yanına geldi. Onun fakir haline bakarak şaka olsun diye

(1) "Söyle bakalım (s) senin neyin var fakir çocuk (s)

Abdulkadir (s)

(1) "Yalnız 40 altının var (s) diye cevap verdi. Haydut önce şaşırdı sonra gülmeye başladı. İnanamadı ve tekrar sordu (s)

(1) "Doğru mu söylüyorsun (s)

Abdulkadir (s)

(1) "Evet (s) doğru söylüyorum (s) 40 altının var.

Eşkıya meraklandı Abdulkadir'i elinden tutup reislerine götürdü (s) Durumu reislerine anlattı.

Haydutların başı (s)

(1) "Senin 40 altının varmı (s) doğru mu bu (s) Abdulkadir (s)

(1) "Evet (s) doğru. Reis (s)

(1) "Söyle bakalım (s) Onu nereye sakladın (s) Abdulkadir (s)

(1) "Hırkamın içinde (s) koltuğumun altında saklı.

Bunun üzerine haydutlar (s) hırkasının içinde (s) koltuğunun altında saklı bulunan 40 altını bularak reislerine verdiler. Herkez çok şaşırmıştı. Reis hayretle sordu (s)

(1) "Peki evladım (s) sen niçin üzerinde altın olduğunu söyledin (s) Eğer bize söylemeseydin onları bulamazdık (s) Abdulkadir (s)

(1) "Ben annemden ayrılırken asla yalan söylemeyeceğime dair söz vermiştim. Arkadaşınız benim (bir şeyin) varım diye sorunca (s) altınlarım olduğunu söyledim. 40 altın için verdiğim sözden dönceğimi mi zann ediyorsunuz (s) Bu sözleri duyan haydutların reisi çok şaşırıldı ve derin bir düşünceye daldı. Sonra etrafındakilere dönerek (s)

(1) "Yazıklar olsun bizlere (s) Bu çocuk kadar olamadık. Bu çocuk (s) annesine verdiği sözünden dönmek için (her şeyini) veriyor. Bizler ise Allah'a söz verdiğimiz halde (s) hiç bir zaman verdiğimiz sözler de (s) durmadık. O (s) nun yapma dediklerini yaptık yarın Allah'ın huzuruna çıktığımız da halimiz nice olacak (s)

(s) Sonra şöyle devam etti (s)

(1) "Sizler şahit olun (s) Şu anda bu çocuk (s) benim kötü yoldan dönmemi sağladı. Şimdiye kadar yaptığım bütün günahlarım için pişman olup tövbe ediyorum. Bundan sonra iyi bir insan olup, Rabbim'in sevmediği işleri yapmayacağım.

Reislerine çok bağlı olan haydutlar hep bir ağızdan (s)

(1) "Reisimiz (s) biz senden ayrılmayız. Sen hangi yolda yürürsen bizde o yolda yürürüz (s) diyerek hepsi birden pişman olup tövbe ettiler.

Kervandaki insanlardan ne aldılarsa hepsini geri vererek (s) bir daha haydutluk yapmayacaklarına söz verdiler. Seyyid Abdulkadir ise yoluna devam ederek Bağdat'a ulaştı. Orada ilim tahsilıyla meşgul oldu.

Kısa bir zaman içinde çok ünlü bir alim oldu. Binlerce insanın Kötülüklerden vazgeçip iyi birer insan olmalarına vesile oldu.

Kötülüklerden olmalı

"da bitişik yazılır"

"ayrı yazılır"

"Herkes olmalı"

"mi" soru edatı ayrı yazılır

"seyini" ayrı yazılır.

"alı koymak" bitişik

her ikisi de ayrı yazılır.

"bağırışma" yazılmalı.

"neyi var, neyi yok" olmalı

Abdulkadir'in olabilir

"bir şeyin" şeklinde yazılır.

"mi" bitişik.

"de" bitişik yazılır

"hiçbir" bitişik yazılır

"de" bitişik yazılır

"Kötülüklerden" olmalı

Ek 6.6. Serbest Yazma Etkinliğinden (metin tamamlama)

BERNA ÜLKER
Sınıf Öğretmeni 1-B Sınıfı

11 Ekim 2011
Salı

DOST...

Dostluk, insanların insanlara, sevgi ve bafillik duyguları ile bağlanmasında başka bir şey değildir. Kimi zaman hayati tabaklara kapılıp bağulan, kendi varlığını dahi unutan biz insanların tutunabileceği tek daldır belki de dost.

İnsanların, eşyaların, her şeyin sahtesinin olduğu bu dünyada sevgi sahtekarları da var elbette. Paylaşmak, güven vermek, fedakarlık, acık sözlülük gibi kalpten duyguların yerine parayı pulu koyan, dostu, dostluğu maddiyat zanneden fırsatçılar da vardır. Oysa ki dost, ağac gibidir. Kazan bir kük, güle güdesi, inanılmaz dalları vardır. Ve o hep oradadır. Siz yanında olun veya olmayın o, hep oradadır. Ve de bilirsiniz ki hep güldür. Kalbi her zaman sıcak, kolları her zaman sizi sarmaya müsaittir. Batan sırtınızı yastırır, dik durmanızı sağlar batan sizin için uygun görmediği şeylere baskı site kalkan olur batan gölge olur batan meşve verir. Bunlara karşılık sâden hiçbir beklentisi olmaz.

O, elini utatınca tutmanızı beklemeden yanınıza tosan, yollarınızı sarmak için, güldürmekte ortak olmak için davet beklemezdir.

Dost, söyleyemediklerini bile bilen, yanında kendinizi alabilirsiniz, sizi kendi canından bilip içinde öyle taşıyan özel insandır. Candır.

Ek 6.7. Hikaye Yazma Etkinliğinden

BÜYÜK HEYECAN

Küçük kız erkenden uyanmıştı bu sabah. Uyandığında daha güneş doğmamıştı. Odasının penceresinden baktığında yine klasik Artvin manzarasıyla karşılaştı. Her taraf bembeyaz sisle kaplanmıştı. Karından sisin dağılması için dua etti. Çünkü; babası onu geleneksel boğa güreşlerine götüreceğine söz vermişti. Bugün de güreşlerin ilk günüydü. Büyüklüklerine göre de güreşlerin en güzel olduğu gün ilk gündü.

Böyle dua ederken tekrar uykuya dalmıştı. Annesi onu uyandırdığında artık herkes uyanmış, kahvaltı hazır. Hemen pencereden dışarıya baktı. Duası kabul olmuş, sis dağılmıştı. Çok sevindi küçük kız. Hemen yatağından fırladı ve banyoya koştu. Sonra da kahvaltısını yaptı. Artık heyecanı iyice artıyordu. Çünkü babası ona dışarı çıkmak için hazırlanmasını söylüyordu. Hemen abasına koştu ve annesinin onun için hazırladığı kıyafetlerini giydi.

Artık çok az kalmıştı güreş alanına varmalarına. Şu an Kafkasördelerdi. Hava da çok güzel, tam istediği gibiydi. Gelmişlerdi güreş alanına. Gözlerine inanamadı küçük kız. Ne kadar da kalabalıktı. Bir sürü insan vardı. "Artvin'de bu kadar çok insan var mıydı?" diye düşündü. Babasının elini sımsıkı tutmuştu. Tribünlere çıktıklarında karşıdaki boğaları gördü. Ne kadar da büyüktü o boğalar. Önce iki siyah boğa güreşti. Birisini diğerine göre daha büyüktü. Zaten güreşi de o kazanmıştı. Ama küçük kızın en çok hoşuna giden kızıl boğa olmuştu. Çok gösterişli bir boğaydı. O da yine siyah renkli bir boğayla güreşe çıkmıştı. Küçük kız onun kazanmasını çok istiyordu. Öyle de oldu. Küçük kızın kızıl boğası kazandı güreşi.

Aksam eve döndüklerinde küçük kız annesine kızıl boğayı anlattı. Annesi hayretle dinliyordu onu. Küçük kız anlattıkça anlattı. O kadar çok anlattı ki o gününde yorgunluğuyla iyice kendinden geçti ve olduğu yerde uykuya daldı. Babası da her zamanki gibi onu kucakladı ve yatağına yatırdı. İyi ki de götürmüştü kızını. Çünkü küçük kız uykusunda bile çok mutlu ve huzurluydu.

Fatma SİBER

Ek 6.8. Masal Yazma Etkinliğinden

Meltem KUL
110201064
Sınıf Öğret.
1/8

MELTEM KÜTÜĞAKI

Bir varmış bir yokmuş, evvel zaman içinde kalbur saman içinde Kal Dağı'nın arkasında bir Rüzgarlar Ülkesi varmış. Bu ülkedeki tüm rüzgarlar mutlu mesut yazarlardı. Bir gün ülkenin kralı krallıkta hastalandı ve etrafta bir dedikodu yayılmaya başlamış. Kral öldüğünde tahta kim geçecek diye. Bunu duyan kral bir yarışma düzenlemeye karar vermiş. Yarışma tek bir ozanla olacak ve yarışmayı kazanan rüzgar ülkenin kralı olacaktır. Bunu tüm ülkeye duyurmuş.

Ülkenin her yerinde kralın yapacağı yarışmadan bahsediliyordu. Tüm rüzgarlar merak içinde yarışmanın yapılacağı günü bekliyorlardı. Haftalar, günler geçmiş yarışmanın yapılacağı gün gelmiş. Tüm rüzgarlar yerlerini alıp kralı bekleme başlatmış yarışmacılar arasında bir konuşma olmuş.

Firtına:

- Aranızda en güçlü olan benim. Bir estimi herkes benden çıkar. Aranızda benimle yarışmaya cesaret edecek olan var mı?

Kasırga:

- Asıl en güçlüsün benim. İstedişimde her yer yok olup giderim. denmiş. Sonra kral gelip yerini görmüş. Yarışmacılara tek bir soru sormuş.

Kral Tsunami:

-"Buradaki bütün seçici rüzgarları kim mutlu edecek o benim ve benim olacak ve herkes iki dakika sürecek." denmiş.

Firtına öne çıkıp "ben yaparım" demiş.

Firtına, esmeye başladığında, her yer toz, duman içinde kalmış.

Rüzgarlar, gözlerini açamaz duruma gelmişler. Sıra Kasırga'ya gelmiş. Kasırga bir esmeyle evleni katiları varmış. Kral ve rüzgarlar gittikçe umutsuzlaşınca sıra Meltem rüzgarına gelmiş. Meltem rüzgarı böyle bir esmeyle ki herkesin ruhunu sakinleştirirmiş, aklını dinlendirmiş, terakülattü bir esinti vermiş.

Bunu gören diğer rüzgarlar kıskançlıktan Meltem rüzgarını kendi aralarında yok etmeye çalışmışlar. Ama Kral Tsunami böyle bir esmeyle ki onları kendi içine hapsedmiş. Onlar orda sorulara dek kalmışlar. Kral, Meltem rüzgarını kral ilan etmiş ve ülke mutlu mesut yazmaya devam etmiş.

M. Kulu

Ek.7. Uygulamalarla İlgili Fotoğraflar

1. Hafta: Grup Çalışması



3. Hafta: Grup Çalışması



6. Hafta: Grup Sınavı



8. Hafta: Grup Çalışması



9. Hafta: Grup Tartışması



12.Hafta: Grup Çalışması



13. Hafta: Grup Tartışması



Bireysel Sınav

14. Hafta: Grup Çalışması



ÖZ GEÇMİŞ

Mehmet Nuri KARDAŞ, 11.10.1983 Bitlis Gölbaşı Kasabası'nda doğdu. İlköğrenimini Gölbaşı Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda, orta öğrenimini de Bitlis Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi'nde tamamladı. 2002 yılında Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nü kazandı. Bu bölümden 2006 yılında mezun oldu.

2006 yılında Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı'nda Tezli Yüksek Lisansa başlamış, 2008 yılında "Re'fet Mehmed Aziz'in Hayatı, Edebi Kişiliği ve Divanının Tenkitli Metni" isimli tez çalışması ile buradaki master öğrenimini tamamladı. Akabinde 2009 yılında Atatürk Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı'ndaki eğitimini (Formasyon) tamamladı.

Aynı yıl Artvin Çoruh Üniversitesi'nde Türk Dili Okutmanı olarak göreve başladı ve evlendi. 2009 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda doktora öğrenimine başladı.

Halen Artvin Çoruh Üniversitesi'ndeki görevine ve Atatürk Üniversitesi'ndeki doktora eğitimine devam etmektedir.

Araştırmaları

1. Esin Yağmur Şahin, Sedat Maden, **Mehmet Nuri Kardaş**, Abdullah Şahin (2011), Noktalama İşaretlerinin Öğretiminde Grup Araştırması Tekniğinin Öğrenci Başarısına Etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt: 8 Sayı: 15, s. 257 - 268*

2. **Mehmet Nuri Kardaş**, Sedat Maden, Esin Yağmur Şahin, (2011, Ekim) Geleneksel Küme İle İş Birlikli Öğrenmeye Dayalı Grup Çalışmasının Noktalama İşaretlerinin Öğretiminde Kullanımı, *I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Bildiri Kitapçığı, s. 702, Eskişehir.*

3. **Mehmet Nuri Kardaş**, Abdullah Şahin ve Sedat Maden (2011, Eylül) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma, *20. Ulusal*

Eğitim Bilimleri Kurultayı 'nda, Sunulan Bildiri, Bildiri Kitabı s. 603-605, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakóltesi, Burdur.

4. Abdullah Şahin, **Mehmet Nuri Kardaş** ve M. Emre KarakoyunN (2010, Ekim) "Noktalama İşaretlerinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Jigsaw I'ın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Akademik Başarıya Etkisi", *I. Ulusal İlköğretim Bölümleri Öğrenci Kongresi, TÜBİTAK Yayınları, s. 215-229, Muş, Ekim 2010.*

5. **Mehmet Nuri Kardaş** ve Abdullah Şahin (2010, Ekim) "İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Türkiye'de Bu Yöntemle Türkçe Öğretimi Üzerine Yapılan Tezler", *I. Ulusal İlköğretim Bölümleri Öğrenci Kongresi, TÜBİTAK Yayınları, s. 230-245, Muş.*

6. **Mehmet Nuri Kardaş**, Sedat Maden ve Abdullah Şahin (2011, Eylül) Üniversite Öğrencilerinin "Türk Dili" Derslerindeki Motivasyon Durumları, *20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 'nda, Sunulan Bildiri, Bildiri Kitabı s. 605-607, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakóltesi, Burdur.*

7. Sedat Maden ve **Mehmet Nuri Kardaş** (2012, Haziran) Artvin'in Üniversiteye Öğrenci Göndermede Başarısız Olmasının Nedenleri, *Eğitim Odağında Artvin Sempozyumu 'nda Sunulan Bildiri, Bildiri Kitabı, s. 111-126, Artvin.*

8. Erhan Durukan, Sedat Maden, **Mehmet Nuri Kardaş** ve Aslı Maden (Haziran-2012) Bilgisayar Destekli Türkçe Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri, *Eğitim Odağında Artvin Sempozyumu 'nda Sunulan Bildiri, Bildiri Kitabı, s. 127-138, Artvin.*

9. **Mehmet Nuri Kardaş** ve Sedat Maden (2012-Haziran) Uygulama Öğretmenlerinin Yeterliliği İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *Eğitim Odağında Artvin Sempozyumu 'nda Sunulan Bildiri, Bildiri Kitabı, s. 139- 153 Artvin.*

İletişim: mnkardas@hotmail.com / mnkardas@artvin.edu.tr

Dahili: 1257, Gsm: 05079565660