

**İŞ BİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN  
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ  
KONUŞMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ**

**Rabia ÇALHAN**

**Doktora Tezi**

**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ**

**2012**

**(Her Hakkı Saklıdır)**

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

**İŞ BİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN  
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KONUŞMA  
BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

Rabia ÇALHAN

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

**ERZURUM  
2012**

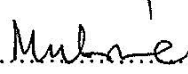
## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ danışmanlığında, Rabia ÇALHAN tarafından hazırlanan “İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerileri Üzerine Etkisi” başlıklı çalışma 29 / 06 /2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

İmza: 

Danışman : Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

İmza: 


Jüri Üyesi : Doç. Dr. Emine KOLAÇ

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.. / .. / ..

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum, “İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerileri Üzerine 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.

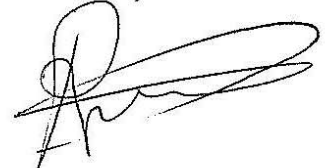
Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

29.106. / 2012

İmza

Rabia ÇALHAN



## ÖZET

### DOKTORA TEZİ

## İŞ BİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KONUŞMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

**Rabia ÇALHAN**

**2012, 108 sayfa**

Bu çalışmanın amacı, Sözlü Anlatım dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerine farklı iki öğretim yönteminin (geleneksel ve iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden jigsaw(II) tekniğinin etkisini tespit etmekle birlikte; jigsaw(II) tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin bu yöntem hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Bu araştırma, 2010–2011 öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın birinci sınıflarının iki farklı şubesinde öğrenim gören toplam 70 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuş; deney grubuna, İş birliğine dayalı Öğrenme Yöntemlerinden Jigsaw(II) Tekniği, kontrol grubuna ise Öğretmen Merkezli Geleneksel Öğretim Yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak; Tanıtıcı Bilgi Formu(TBF), Sözlü Anlatım Bilişsel Alan Başarı Testi (SABT), Öğrenme Stilleri Envanteri (ÖSE), Sözlü Anlatım Uygulama Değerlendirme Formu(SAUDF) , Sözlü Anlatım Tutum Ölçeği(SATÖ) ve Jigsaw Görüş Ölçeği(JGÖ) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlara göre iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin Sözlü Anlatım dersinin öğretimi sürecinde kullanılmasının öğrencilerin konuşma becerilerini, akademik başarılarını ve derse karşı tutumlarını geleneksel yöntemle göre daha olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İş birliğine Dayalı Öğrenme, Jigsaw( II) Tekniği, Konuşma Becerisi, Sözlü Anlatım

## ABSTRACT

PhD

### THE EFFECT OF COLLABORATIVE LEARNING METHOD ON PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES' SPEAKING SKILLS

2012, 108 pages

The purpose of this study is to determine the effect of two different teaching techniques – the traditional technique and jigsaw (II) technique, a cooperative learning technique – on the students' attitudes to the course of Verbal Lecture and their academic achievements in this course. It is also intended to find out the views of the students in the group to which the Jigsaw (II) technique has been applied about this technique. This research was conducted on a total of 70 students having an education in two different branches of the first year at the Department of Preschool Teachership of the Faculty of Education at Ağrı İbrahim Çeçen University in 2010-2011 training year. In line with the purpose of the study, the experiment and control groups were formed. To the experiment group, Jigsaw (II) technique was applied, while the control group received the traditional teacher-centred teaching method. In the study, Introductory Information Form (IIF), Verbal Lecture Cognitive Achievement Test (VLCAT), Inventory of Learning Styles (ILS), Application Assessment Form of Verbal Lecture (AAFVL), Verbal Lecture Attitude Scale (VLAS) and View Scale of Jigsaw (VSJ) have been used. The data gathered from the study have been analysed statistically and according to the results obtained, it has been determined that the cooperative learning technique affects the attitudes of the students to the course of Verbal Lecture, their academic achievements and their speaking abilities more positively than the traditional teaching method.

**Key Words:** Cooperative Learning, Jigsaw (II) Technique, Speaking Ability, Verbal Lecture

## ÖN SÖZ

Bir düşünceyi açıklama, bir duyguyu aktarma, bir isteği dile getirme eylemi olarak sözlü anlatım, toplumsal yaşamın tüm ilişkilerinde, kişilerin en çok gereksinim duyduğu, en kolay ve en etkili iletişim yoludur.

Kişinin okul ve toplum yaşamındaki başarısıyla, konuşma becerisi edinmesi ve bu beceriyi amaca uygun biçimde yaşama geçirmesi arasında güçlü bir ilişki vardır. Öte yandan, demokratik toplumlar, duyu ve düşüncelerini doğru ve etkili aktarabilen, sorunlarını konuşarak çözebilen bireylere gereksinim duymaktadır. Kişilerin demokratik toplumun etkin bir üyesi olabilmesi için, doğru ve etkili konuşmayı sağlayan tüm becerileri edinmesi ve bu becerileri konuşma ilkelerine uyarak yaşama geçirmesi gerekmektedir.

İnsan yaşamında ve ilişkilerinde önemli bir rolü olan anlatım becerisi, eğitim yoluyla geliştirilebilecek bir beceridir. Bunu sağlamak için de hem yazılı dilin hem de sözlü dilin en yaygın ve vazgeçilmez aracı olan dili, bu dilin kurallarını ve olanaklarını iyi bilmek kısacası dile hâkim olmak gerekmektedir. Günümüz insanı artık sadece anlama ve anlatım ile yetinmemekte doğru anlamaya ve bunun sonucunda gerçekleşecek olan doğru anlatıma ulaşmaya çalışmaktadır. Bu doğrultuda, sözlü anlatım “düşünme, dili kullanma ve yeniden üretme” gibi çağdaş eğitim sistemlerinin temel kavramları ve ilkeleri üzerine kurulmuştur.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın temel amacı, Sözlü Anlatım dersinin öğretimi sürecine katılan Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi, akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerine iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden “jigsaw II” tekniğinin etkisini tespit etmektir. Diğer amacı ise, jigsaw II tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin bu teknik hakkındaki görüşlerini belirlemenin yanı sıra öğrenme yöntemi ile anlatılan derslerin geleneksel öğretmen merkezli öğrenme yöntemi ile anlatılan derslere göre başarı ve konuları öğrenme bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2010–2011 öğretim yılı bahar döneminde Ağrı Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programının birinci sınıfının iki farklı şubesinde öğrenim gören 28 erkek, 42 bayan olmak üzere toplam 70 öğrenci

oluşturmaktadır. Bu şubelerden biri iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu (n=35), diğeri geleneksel öğretmen merkezli öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubu (n=35) olarak seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Araştırmada, iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulanmasında kullanılan jigsaw II tekniği ile geleneksel öğretmen merkezli öğrenme yönteminin sözlü anlatım dersinde yer alan konuşma, konuşma eğitimi, konuşma çeşitleri, güzel ve etkili konuşma ünitelerinin öğretimi sürecindeki etkinliğinin belirlenmesi amacıyla deneysel araştırma modelleri içerisinde yaygın olarak kullanılan “kontrol gruplu ön test – son test deney deseni” esas alınmıştır.

Araştırma kapsamındaki jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretmen merkezli öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme stilleri arasındaki farklılıkları ve değişimleri belirleyebilmek için uygulamaya başlamadan önce Tanıtıcı Bilgi Formu(TBF), Sözlü Anlatım Bilişsel Alan Başarı Testi (SABT), Sözlü Anlatım Uygulama Değerlendirme Formu(SAUDF) ,Öğrenme Stilleri Envanteri (ÖSE) ve Sözlü Anlatım Tutum Ölçeği (SATÖ) ön test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı tutumları ve konuşma becerilerine ait ön test puan ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde aralarında anlamlı ilişki bulunmayışı ile ilgili bulgular doğrultusunda jigsaw II tekniği ile ilgili olarak örneklem grubuyla deney yapılabileceği tespit edilmiştir (Tablo 4.1). Her iki gruptaki öğrencilerin öğrenme stilleri bakımından benzer özellikte ve çoğunlukla “*ayrıştırıran-özümseyen*” öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. Grupların birbirine yakın özellikteki bireylerden oluşması, araştırmanın daha sağlıklı sonuç vermesi açısından önem arz etmektedir.

Uygulamalar yapıldıktan sonra araştırma gruplarında Sözlü Anlatım Bilişsel Alan Başarı Testi (SABT), Sözlü Anlatım Uygulama Değerlendirme Formu(SAUDF) , Sözlü Anlatım Tutum Ölçeği(SATÖ) son test olarak çalışma kapsamındaki öğrencilerin tamamına uygulanmıştır. Ayrıca jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin bu teknik hakkındaki görüşlerini belirleyebilmek için Jigsaw Görüş Ölçeği(JGÖ) son test olarak uygulanmıştır.



Araştırma gruplarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim öğrencileri için hazırlanan örnek okuma metinlerini dinlemeleri sağlanmış ve ardından öğretmen adaylarının konuşma becerilerini belirleyebilmek için kendilerini tanıttıkları ve metin seslendirdikleri kayıtlar Sözlü Anlatım Uygulama Değerlendirme Formu (SAUDF) ile her birey için sunum esnasında gözlem yapılarak, notlar alınarak ve kamera kayıtları izlenerek doldurulmuştur.

Sözlü anlatım dersi, kontrol grubu ve deney grubu sınıflarında haftada 2'şer saat olmak üzere toplam dört ders saati şeklinde 9 hafta süreyle tüm gruplarda araştırmacı tarafından ilgili yöntemler kullanılarak işlenmiştir.

Verilerin analizinde üç farklı istatistiksel analiz kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 15.00 Release istatistik paket programı ile yapılmıştır. Bu analizler ise şunlardır;

1. Ki-kare analizi
2. t testi
3. Bir faktörde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA

Deneklerin demografik özellikler açısından homojenliklerini belirlemek amacıyla ki-kare analizi, deneklerin konuşma becerileri, akademik başarıları, tutum ve görüşleri öntest-sontest puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Ayrıca iki ayrı deneysel işlem uygulanan deneklerin konuşma becerileri, akademik başarıları, tutum ve görüşleri eğitim öncesi ve eğitim sonrası gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için iki faktörlü ANOVA testi uygulanmıştır.

Sözlü anlatım dersinde, jigsaw II tekniğiyle öğretim yapılan deney grubunun geleneksel öğretimi yöntemiyle ders işlenen kontrol grubuna göre sözlü anlatım dersine karşı tutumlarının olumlu yönde artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğretmen adaylarının eğitim sonrası teknik hakkındaki görüşlerinin olumlu yönde olduğu söylenebilmektedir.

Tüm çalışmalarım süresince yardımını esirgemeyen, desteğini sürekli yanımda hissettiğim, bilgi ve tecrübeleri ile daima yol gösteren danışmanım, kıymetli hocam Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ'ye teşekkürü borç bilirim.

Pek çok konuda yardımını gördüğüm özellikle bu çalışmamda kullandığım Jigsaw tekniği konusunda desteğini esirgemeyen hocam Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN'e, araştırma verilerinin analizinde dikkat ve özeniyle beni yönlendiren Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN'a müteşekkirim. Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA, Yrd. Doç. Dr. Ümit ŞİMŞEK ve Yrd. Doç. Dr. Gökhan BAYRAKTAR değerli fikirlerini benden esirgemedi, teşekkür ederim. Çalışmam süresince görüş ve önerilerinden faydalandığım, tezimin tashihinde zaman ve emeğini benden esirgemeyen sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Ömer YILAR' a minnettarım, teşekkür ederim.

Başta ailem olmak üzere, bu çalışmanın ortaya çıkmasında burada ismini saymadığım pek çok kişinin emeği vardır, hepsine teşekkür ederim.

**Erzurum – 2012**

**Rabia ÇALHAN**

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI .....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
ÖN SÖZ .....	v
TABLOLAR DİZİNİ .....	xii
GRAFİKLER DİZİNİ .....	xiii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ .....	xiv

## BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem .....	5
1.1.1. Alt Problemler .....	6
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3. Araştırmanın Önemi .....	6
1.4. Varsayımlar .....	7
1.5. Sınırlılıklar .....	8
1.6. Tanımlar .....	8

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>10</b>
2.1. Kuramsal Çerçeve .....	10
2.1.1. Dil ve Dil Eğitiminin Amaçları .....	10
2.1.2. Konuşma ( Sözlü Anlatım) ve Konuşma Eğitimi .....	14
2.1.3. Aktif Öğrenme .....	21
2.1.3.1. İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi .....	24
2.1.3.1.1. İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin yararları .....	26
2.1.3.1.2. İş birliğine dayalı öğrenmede öğretmen rolleri .....	28
2.1.3.1.3. İş birliğine dayalı öğrenmenin tarihi gelişimi.....	29
2.1.3.2. Jigsaw (Birleştirme) tekniği.....	32

2.1.3.3. İş birliğine dayalı öğrenme grupları ile geleneksel öğretmen merkezli öğrenme grupları arasındaki farklar.....	35
2.2. Çalışılan Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	36
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	36

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>48</b>
3.1. Araştırma Deseni.....	48
3.2. Çalışma Grubu .....	55
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması .....	55
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	55
3.3.2. Verilerin Toplanması.....	58
3.4. Verilerin Analizi .....	59

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>61</b>
4.1. Konuşma Becerileri İle İlgili Bulgular.....	63
4.2. Akademik Başarı İle İlgili Bulgular.....	66
4.3. Sözlü Anlatım Dersine Karşı Tutumlar İle İlgili Bulgular .....	69
4.4. Jigsaw II Tekniği Hakkında Deney Grubunun Görüşleri İle İlgili Bulgular .....	73

### BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....</b>	<b>75</b>
5.1. Sonuç.....	75
5.2. Öneriler .....	79

<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>81</b>
-----------------------	-----------

<b>EKLER.....</b>	<b>94</b>
EK 1.....	94
EK 2.....	96
EK 3.....	98
EK 4.....	99

EK 5.....	101
EK 6.....	102
EK 7.....	111
EK 8.....	113
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>115</b>

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 1.1.</b> İş Birliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinden Bazılarının Geliştirildiği Tarihler ve Yöntemi Geliştiren Araştırmacılar .....	31
<b>Tablo 1.2.</b> Jigsaw Tekniklerinin Karşılaştırılması.....	34
<b>Tablo 3.1.</b> Araştırmanın Deneysel Planı.....	49
<b>Tablo 4.1.</b> Örneklemin Demografik Özellikleri .....	62
<b>Tablo 4.2.</b> Öğrencilerin Konuşma Becerileri, Akademik Başarıları ve Tutumlarına Ait Öntest Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri .....	63
<b>Tablo 4.3.</b> Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Konuşma Becerileri Puanlarının ANOVA Sonuçları .....	64
<b>Tablo 4.4.</b> Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Ait Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri .....	65
<b>Tablo 4.5.</b> Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Akademik Başarıyla İlgili ANOVA Sonuçları .....	67
<b>Tablo 4.6.</b> Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ait Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri .....	68
<b>Tablo 4.7.</b> Eğitim Öncesi Ve Eğitim Sonrası Sözlü Anlatım Dersine Karşı Tutumlarının Anova Sonuçları.....	70
<b>Tablo 4.8.</b> Öğrencilerin Sözlü Anlatım Dersine Karşı Tutumlarına Ait Sontest Puan Ortalamaları Ve Standart Sapma Değerleri.....	71
<b>Tablo 4.9</b> Aritmetik Ortalama Aralıkları ve Anlamları.....	73
<b>Tablo 4.10.</b> Deney grubundaki öğretmen adaylarının eğitim sonrası Jigsaw tekniği hakkındaki görüşlerinin aritmetik ortalaması.....	74

## GRAFİKLER DİZİNİ

<b>Grafik 4.1.</b> Deney ve Kontrol Grubunun Eğitim Öncesi ve Sonrası Konuşma Becerileri .....	66
<b>Grafik 4.2.</b> Deney ve Kontrol Grubunun Eğitim Öncesi ve Sonrası Akademik Başarı.	69
<b>Grafik 4.3.</b> Deney ve Kontrol Grubunun Eğitim Öncesi ve Sonrası Sözlü Anlatım Dersine Karşı Tutum .....	72

## KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

Akt. : Aktaran

Çev. : Çeviren

Ed. : Editör

F : Frekans

JGÖ : Jigsaw Görüş Ölçeği

n : Kişi sayısı

ÖSE : Öğrenme Stilleri Envanteri

p : Anlamlılık düzeyi

s.s. : Standart sapma

SABT: Sözlü Anlatım Bilişsel Alan Başarı Testi

SATÖ: Sözlü Anlatım Tutum Ölçeği

SAUDF: Sözlü Anlatım Uygulama Değerlendirme Formu

TBF : Tanıtıcı Bilgi Formu

TDK : Türk Dil Kurumu

Üni. : Üniversitesi

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

vs.: vesaire

X: Aritmetik ortalama

Yay. : Yayınları/Yayınevi

% : Yüzde



## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Bireylerin duygu, düşünce ve isteklerini bütün incelikleriyle açığa çıkarmaya olanak sağlayan en yaygın iletişim aracı olan dil, onu konuşan milletlerinin yaşayış biçiminin, dünya görüşünün, tarih boyunca geçirdiği evrelerin ve başka toplumlarla kurduğu ilişkilerin en geniş anlamda ise kültürün yansıtıcısıdır.

Börekçi (2009) öne çıkan nitelikleriyle dili: “İnsanla nesne arasında ilişki kuran, gerçek dünyayı kurmaca dünyaya aktararak bir toplumun dünyayı algılama biçimini yansıtan, insanın düşünce oluşturmasını ve düşüncelerini iletmesini, kendisine iletilen düşünceleri algılamasını sağlayan; çözümlenebilir insan seslerinden kurulu ve çift eklemlili bir sistem”(s.8) olarak tanımlamıştır.

Ana dil terimi, bir milletin kültürünü oluşturan ve o kültürü koruyan; o milletin kimliğini taşıyan ve bireye ilk olarak annesinden ve yakın çevresinden kazandırılan, daha sonra da programlı bir öğretimle geliştirilen dildir (Maden, 2010, s.14). Ana dili ile başlayan iletişim, millî kültürü de içinde barındırarak iletişim aracılığıyla kültür aktarımına da hizmet eder. Ana dil eğitimi, toplumsallaşmanın ve düşünce üretiminin de önemli bir koşuludur. Düşünen, düşündüklerini doğru bir biçimde ifade edebilen, öğrendiklerini özümseyerek kalıcı ve kullanılabilir bilgi haline getirebilen bireylerin yetiştirilmesinde, anlama ve anlatma etkinlikleri oldukça önemlidir. İnsan, yapısı gereği sosyal bir varlıktır ve yaşadığı toplum içerisinde sağlıklı ilişkiler kurması, dili kullanma becerisiyle doğru orantılı olarak artmaktadır.

Sağır (2002, s.4)'a göre bir kültürün taşıyıcısı olduğu kadar aynı zamanda o kültürün temeli ve vazgeçilmez bir ögesi olan dil, milletin ortak ruhu olan kültürü en iyi aktaran ve taşıyan sistemdir. Bu düşünceden hareketle her milletin sağlam temeller üzerinde gelişip diğer milletler arasında yer edinebilmesi için ana dil öğretimine önem vermesi gerekmektedir.

Yılar (2010), edebiyatın eğitimdeki yeri ve önemini anlatırken, dil ve kültür ilişkisinden yola çıkarak, “Dil, kültür ve eğitim, birbirinden ayıramayacak kadar iç içe

kavramlar olup her biri bir diğ erinin sebebi veya sonucu durumundadır ”(s.1) ifadesiyle dilin aynı zamanda eğ itimin temel taşı olduğunu vurgulamıştır.

Öğretim etkinliklerinin başlangıcında zihinsel gelişimini ve dil becerilerini tam olarak kazanamamış olan bireyin, okuyup yazma ve sözlü iletişim kurma becerilerini kazanmasında ilköğretimdeki ana dil öğretilimi yani özel olarak Türkçe öğretilimi büyük önem taşımaktadır. Sever (2004, s.9), bu konuda, Türkçe öğretiliminin bireylere; doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dil becerileri kazandırma, onların düşünme güçlerini geliştirmenin yanında yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunmak gibi amaçları da yüklediğini belirtmektedir. Bu amaçların ana dil duyarlılığı ve bilinci yeterince gelişmiş bireylere, yurt ve dünya gerçeklerini ana dilleriyle kavrama ve değerlendirme becerileri kazandırma gibi diğ er amaçlarla birleştiğini vurgulamaktadır.

Öğrenme-öğretme ortamlarında, bütün derslerin anlamaya ve anlatmaya dayalı olduğu, bunun yolunun da kurallarına göre öğrenilmiş sağlam bir dil becerisinden geçtiği bilinen bir olgudur. Dil öğrenimiyle, temel beceri alanları olan anlatım (konuşma ve yazma) ve anlama (okuma ve dinleme) etkinliklerini geliştirmeye yönelik uygulamalar, türlü olanaksızlıklar ve öğrencilerin kendilerini ifade etme olanağı bulamadığı kalabalık sınıf ortamlarında uygulanan geleneksel yaklaşımlar nedeniyle yetersiz kalmaktadır.

Bu açıklamalar temel alındığında Sever (2004,s.10)’in ifadesiyle Türkçe öğretiliminin; anlama (okuduğunu ya da dinlediğini) ve anlatma (yazıyla ya da sözle) becerilerinin geliştirildiği, kuramsal ve ağırlıklı olarak da uygulamalı çalışmaların yapıldığı bir alan olduğu görülmektedir.

Kişinin kendini ifade etmede kullandığı anlatım, insanlık tarihinin başından beri insan yaşamı açısından olduğu kadar insan ilişkileri açısından da önemli bir yer tutmuştur. Bir düşünceyi açıklama, bir duyguyu aktarma, bir isteği dile getirme eylemi olarak sözlü anlatım (konuşma), toplumsal yaşamın tüm ilişkilerinde, kişilerin en çok gereksinim duyduğu, en kolay ve en etkili iletişim yoludur. Sever (2004), konuşmayı, “zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısı” (s.19) şeklinde, Taşer (2001) ise psikolojik ve fiziksel yönlerinin olduğunu belirttiği konuşma

eylemine, “insanın karsısındaki kişiyi ya da kişileri etkilemek amacıyla kaslarının hareketinden doğan psikofizik bir süreç ” (s.45) olarak tanımlamaktadır.

Bireyin diğer insanlarla dil yoluyla kurduğu iletişimin bir boyutunu oluşturan konuşma bir duygu, düşünce alışverişidir (Sever, 2004). Bu anlamıyla konuşma, bireyler arasındaki yaşantıların paylaşılması sürecidir.

İnsanlık tarihi kadar eski olan konuşma, günlük yaşamın ve eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Doğru, düzgün ve etkili konuşma, bir yetenek işi olduğu kadar aynı zamanda bir beceri ve öğrenme işidir. Bu nedenle, her birey, isterse bu beceriyi en üst düzeyde geliştirerek edinebilmektedir (Koç ve Müftüoğlu, 1998, s.74). Konuşma becerisi zamana, bilgi ve kavrama düzeyine ve sürekli gerçekleştirilen eğitim etkinliklerine bağlı olarak öğrenilebilecek bir beceri alanıdır (Ağca, 1999a, s.53).

Özbay (2003), konuşmanın önemini “Anlatma becerilerinden konuşma, dil becerilerinin temelini oluşturur. Okuma, yazma ve dinlemenin çıkış noktası konuşmadır. Konuşma, bir insanın kişiliğinin, eğitim ve kültür seviyesinin en önemli göstergesidir. Bu bakımdan sosyal ilişkilerde fikirlerimizden önce konuşma becerimiz etkilidir.” (s.6) sözleriyle anlatmaktadır.

Kişinin okul ve toplum yaşamındaki başarısıyla, konuşma becerisi edinmesi ve bu beceriyi amaca uygun biçimde yaşama geçirmesi arasında güçlü bir ilişki vardır. Öte yandan, demokratik toplumlar, duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili aktarabilen, sorunlarını konuşarak çözebilen bireylere gereksinim duymaktadır. Kişilerin demokratik toplumun etkin bir üyesi olabilmesi için, doğru ve etkili konuşmayı sağlayan tüm becerileri edinmesi ve bu becerileri konuşma ilkelerine uyarak yaşama geçirmesi gerekmektedir. Eğitimin her kademesinde Türkçenin, doğru ve özelliklerinin korunarak öğretilmesi, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması belirli yöntem, teknik ve araçların planlı bir şekilde kullanılması ile mümkün olmaktadır.

Günümüzde diğer alanlarda olduğu gibi, Türkçe öğretiminde de alternatif öğretim yöntemlerinin uygulanması, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Çağımızın eğitim anlayışında, öğrencilerin düşünce yeteneğini ve yaratıcılığını desteklemeyen, ezberciliğe yönlendiren öğretim yöntemlerinin eğitim öğretim açısından fazla verimli olmadığı dile getirilmektedir. Bu nedenle, eğitim-öğretimin sorunlarını çözmek için yeni yöntem arayışları ağırlık

kazanmaktadır. Bu zorunluluk karşısında eğitim araştırmacıları, günümüz eğitim programları çerçevesinde aktif öğrenme yöntemlerini kullanmaya başlamışlardır.

Bilimsel içeriğin hızla değiştiği ve bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı bir dönemde, öğrencileri akademik olduğu kadar sosyal yönden de geliştirmek, öğrenmeyi etkili ve eğlenceli kılmak için eğitim yaşantısı boyunca edindiği bilgileri yorumlayan, keşfeden, yapıcı, düşünen, eleştirel bakış açısına sahip, yaratıcı, yeniliklere açık, iletişim becerileri yüksek, kendini rahat ifade edebilen ve sosyal bir varlık olarak topluma uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmek amacıyla iş birliğine dayalı öğrenme ile ilgili çalışmalar Türkiye’de hızla artmaya devam etmektedir.

İş birliğine dayalı öğrenme, küçük gruplar halinde birlikte çalışan ve birlikte çalıştıkları takdirde ödüllendirilen bir öğretim yöntemini tanımlamakta kullanılan bir terim olarak değerlendirilmektedir (Baykara, 2000, s.201). Yıldız (1999, s.26), iş birliğine dayalı öğrenmeyi, aktif öğrenme yöntemlerinin temelindeki konuşma, dinleme, yazma ve yansımanın kullanıldığı, bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri kanıtlanmış, işbirliği becerilerinin ön plana çıktığı, temelinde sosyal etkileşim olan, öğrencilerin gereksinimlerine cevap verebilen, zihinsel yeteneklerini kullanmasını sağlayan, kendi öğrenmeleri ile ilgili kararlar almasına olanak veren bir öğretim yöntemidir şeklinde açıklamaktadır.

İlköğretim okullarında yapılan müfredat değişikliğiyle geleneksel metot denilen öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime doğru hızlı ve kararlı bir yenilenme söz konusudur. Öğrenci merkezli eğitim anlayışında öğrencilerin derse aktif katılımı da büyük önem kazanmaktadır. Bunun sağlanması için farklı materyallerin kullanılmasının yanı sıra farklı eğitim metot ve tekniklerinin kullanılması da çok önemlidir. Ayrıca iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi, 2004–2005 eğitim-öğretim yılında uygulamaya geçilen yapılandırmacılık temelli eğitim sisteminde öğrenci merkezli eğitimi verimli olarak hayata geçirebilmek için kullanılan öğrenci çalışma kitaplarının ve çalışma yapraklarının yeterli olmadığı durumlarda öğretmenler tarafından kullanılabilir çeşitli alternatifler sunmaktadır.

Günümüz eğitim anlayışında her derste olduğu gibi Türkçe öğretiminde de yapılandırmacılık temelli eğitimin bir parçası olan iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi ön plana çıkmaktadır. İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi öğrencilerin derslere aktif

katılımını sağlamanın yanı sıra kazanılan bilgi ve becerilerin de kalıcılığını sağlayacak şekilde yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanımaktadır.

İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı, hatırd tutma, transfer, üst düzey bilişsel süreçler vb. bilişsel öğrenme ürünleri ve güdü, tutum, arkadaş ilişkileri, öğrenme çevresi, benlik saygısı vb. duyuşsal özellikler üzerinde olumlu etkilerinin olması, ucuz ve kullanışlı bir yöntem olmasından dolayı Türkçe öğretiminde de kullanılması faydalı olacaktır (Açıkgöz,1992, s.183). Bu nedenle, Türkçe öğretiminin temel öğretim alanlarını oluşturan ve dört temel dil becerisinin etkileşimsel bütünlüğünden oluşan, ana dili öğretim sürecini irdelemek gerekmektedir.

### **1.1. Problem**

Ana dil öğretiminin; doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma, düşünme becerilerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır (Sever, 2004, s. 5). Konuşma becerisi bireyin kendisini doğrudan ifade ettiği; duygu, düşünce ve isteklerini başkalarına doğrudan aktardığı; kendi başına kullanamadığı ve başkalarıyla paylaşmak durumunda olduğu bir beceridir (Yalçın, 2002, s.97). Doğru, düzgün ve etkili konuşma bir yetenek işi olduğu kadar aynı zamanda bir beceri ve öğrenme işidir. Bu nedenle, her birey isterse bu beceriyi en üst düzeyde geliştirerek edinebilir (Koç ve Müftüoğlu, 1998, s.74). Konuşma becerisi zamana, bilgi ve kavrama düzeyine ve sürekli gerçekleştirilen eğitim etkinliklerine bağlı olarak öğrenilebilecek bir beceri alanıdır (Ağca, 1999a, s.53). İnsanların iletişim ihtiyacından doğan konuşma becerisi ile bireylerin duygu ve düşüncelerini doğru, düzgün, akıcı, anlamlı ve etkili aktarabilmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle;

Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sözlü anlatım dersinde konuşma becerisi, akademik başarı, derse karşı tutumları üzerine jigsaw II tekniğinin etkisi nedir? Jigsaw II tekniği konusunda öğrenci görüşleri nelerdir? Ve jigsaw II tekniği ile geleneksel öğretmen merkezli öğrenme yöntemi arasında ders başarısı açısından fark var mıdır? Soruları, araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

### 1.1.1. Alt Problemler

1. Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin gelişmesi arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?

2. Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının akademik başarı ön-test ve son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?

3. Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının derse karşı tutumlarına yönelik puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?

4. Jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğretmen adaylarının söz konusu tekniğe ilişkin görüşleri nelerdir?

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sözlü anlatım dersinde konuşma, akademik başarı, derse karşı tutumları üzerine jigsaw II tekniğinin etkisini ve ayrıca jigsaw tekniği konusunda öğrenci görüşlerini ve jigsaw II tekniği ile geleneksel öğretmen merkezli öğrenme yönteminin ders başarısı açısından aralarındaki farkı belirlemektir.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Alan yazında, iş birliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemleri ile ilgili ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde çeşitli konuların öğretimiyle ilgili çok sayıda araştırma yapılmasına karşın; üniversitede sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin etkisini konu edinen araştırmaya rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin geliştirilmesinde iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden jigsaw II tekniğinin etkisinin hem nicel hem de nitel yöntemlerin birlikte kullanılarak inceleneceği çalışmanın bu yönüyle alanında öncü olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle

sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniği uygulanması ile konuşma becerilerinin geliştirilmesi, akademik başarıya etkisi ve derse karşı tutumlarının ölçülmesi ile alana önemli katkılar sunabilecektir.

Araştırma ile, öğretmen yetiştiren kurumlardaki bireylerin iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden jigsaw II tekniğinin öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma bakımından yardımcı olacağı, öğrencilerin sosyalleşmeleri aracılığıyla sözlü anlatım derslerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacağı ve konuşma becerisinin geliştirilmesinde geleneksel öğretmen merkezli öğrenme yöntemine kıyasla ne ölçüde etkili olduğunu ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, konu ile ilgilenen araştırmacı, yönetici ve öğretim elemanlarının jigsaw II tekniğinin öğretim boyutundaki işlevselliği konusunda farkındalıklarına önemli bir katkı sağlayabileceği gibi, bu ve benzeri çalışmalar, konu ile ilgili yeni çalışmaların (öğrencilerin kendi öğretim metotları ile yüzleşebilmelerine vb.) düşünülmesine de katkı sağlayabilecektir.

#### **1.4. Varsayımlar**

**1-** Araştırmada kullanılan başarı testinin ve öğrenci görüş ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu varsayılmıştır.

**2-** Her ünite için kullanılan akademik başarı testlerinin ön test ve son test puanlarının, öğrencilerin gerçek başarı düzeylerini yansıttığı ve hazırlanan başarı testini öğrencilerin dikkatlice cevaplandırırdıkları varsayılmıştır.

**3-**Araştırmada kontrol edilemeyen değişkenlerin, deney ve kontrol gruplarının tamamını aynı şekilde etkilediği varsayılmıştır.

**4-**Öğrencilerin araştırmada kullanılan teknikler hakkında gerçek görüşlerini içtenlikle belirttikleri varsayılmıştır.

**5-** Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının uygulanması aşamasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aynı ölçüde güdüledikleri varsayılmıştır.

### 1.5. Sınırlılıklar

1- Bu çalışma, 2010–2011 öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ağrı Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Programının birinci sınıfının iki farklı şubesinde öğrenim gören toplam 70 öğrenci ile sınırlıdır.

2- Bu çalışma, sözlü anlatım dersinin “konuşma, konuşma eğitimi, konuşma çeşitleri, güzel ve etkili konuşma” üniteleri ile sınırlıdır.

3- Uygulama süresi, üniteler için 4, kamera kayıtları için 5 hafta olmak üzere toplam 9 hafta ile sınırlıdır.

4- Araştırma, farklı öğretim yöntemlerinden olan iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi “jigsaw II tekniği” ve “geleneksel öğretmen merkezli öğrenme yöntemi” ile sınırlıdır. Diğer öğretim yöntemleri araştırma kapsamına alınmamıştır.

### 1.6. Tanımlar

**Ana dil:** Bu terim iki anlamda kullanılmaktadır.. Birincisi ‘langue mere’ teriminin karşılığı olarak “kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil” (TDK, 2005); ikincisi ise ‘langue nationale’ (ulusaldil/resmî dil-) karşılığı olarak bir devletin resmi dili, bir ülkede kullanılan ölçünlü dil, bir ülkenin resmî yazışma, eğitim, bilim ve yaygın konuşma dili. Bu çalışmada ‘ana dil’terimi ile Türkiye Cumhuriyeti’nin resmî dili olan Türkçeye gönderimde bulunulmuştur. Ana dil ile ana dili (langue maternelle) kavramlarının karıştırılmaması gerekmektedir. Çünkü ana dili insanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dildir. (TDK, 2005). Bu dil bazı durumlarda ana dilden farklı olabilir.

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

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



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

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

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

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

**Teknik:** Öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi (Demirel, 2006, s.76).

**İş Birliğine Dayalı Öğrenme:** Öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarındır (Açıkgöz, 1992, s.3).

**Jigsaw II (Birleştirme II):** Eliot Aronson (1978) tarafından geliştirilmiş olan iş birliğine dayalı öğrenmeyi amaçlayan grup üyelerinin belirli konularda uzmanlaşmak için asıl grup ve Jigsaw çalışma gruplarına ayrılıp birleşmelerine dayalı bir öğretim tekniği olan “ özgün birleştirme” üzerinde, tekniği daha kullanışlı duruma getirmek amacıyla Slavin ( 1986a) tarafından öğrencinin merkeze alındığı ve etkin şekilde derse katılımının sağlandığı, başarı ve hatırd tutma gibi bilişsel süreçler üzerinde önemli etkileri olan bazı değişiklikler yapılmış ve bu teknik geliştirilmiştir.

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

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

##### 2.1.1. Dil ve Dil Eğitiminin Amaçları

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan en etkili araç olan dil, bir anda düşünülemeyecek kadar çok yönlü, değişik açılardan bakılınca farklı nitelikleri beliren ve bugün bile kimi sırları çözülemeyen büyülü bir varlıktır. Diğer taraftan duygu, düşünce ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan,2003, s.11-55). Dilin değişik boyutlarını vurgulayan çeşitli tanımlar ise şu şekildedir:

- Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç; kendi yasaları içinde yaşayan, gelişen canlı bir varlık; ulusu birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir kurum; seslerden örülmüş gösterişli bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar, sözleşmeler sistemidir (Ergin, 1992, s.7).
- Dil, dil yetisinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsediği anlaşma ve kurallar bütünüdür (Saussure, 1976, s.31).
- Dil, insanların duygu, düşünce ve dileklerini anlatmak için kullandıkları her türlü işaretler sistemidir (Karaalioğlu, 1981, s.14).
- Dil, sosyal iletişimin en gelişmiş aracıdır (Gökçe, 1993, s.63).
- Dil, belirli bir grup insanın birbirleriyle anlaşabilmelerini sağlayan en etkili araçtır (Porzig,1995, s.67; Kantemir, 1997, s.64).
- Dil, anlamlar ve ses dizgeleri arasında ilişki kuran bir ilkeler takımındır (Langacker, 1972, s.1).

- Dil, insanın bireysel, tarihsel ve toplumsal kesişme noktasıdır (Coward ve Ellis, 1985, s.10).

Ferdinand de Saussure'e göre dil yetisinin toplumsal bir ürünü olan dil, bu yetinin bireylerce kullanılabilmesini sağlayan ve toplumca benimsenmiş olan uzlaşım bir düzendir. Hem gösterenlerle gösterilenlerin birleşmesiyle oluşan bir dizge, hem de bu birleşimin ürünü olan göstergelerle bunları oluşturan ve bunların oluşturduğu öğelerin işleyiş kurallarını içeren bir düzenektir (Akt. Vardar, 2002, s.71).

Korkmaz'a göre dil; "İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü, çok yönlü ve gelişmiş bir sistem"dir (Korkmaz,1992, s.43).

Aksoy (1975), dili , "Bilgilerimizi, öğrenimimizi, başkalarının düşüncelerini dil yoluyla elde ederiz. Kendi düşüncelerimiz de, kafamızın içinde çalışan dilin yardımıyla oluşur; olgunlaşır. Sanki içimizden konuşarak, sessiz bir dil kullanarak düşünür, yeni yeni düşüncelere ulaşırız. Ulaştığımız yeni düşünceleri yine dil biçiminde ortaya koyar, onları başkalarına ulaştırırız." şeklinde ifade etmiştir.

Börekçi (2009) ise dili şu şekilde tanımlamıştır: "İnsanla nesne arasında ilişki kuran, gerçek dünyayı kurmaca dünyaya aktararak bir toplumun dünyayı algılama biçimini yansıtan, insanın düşünce oluşturmasını ve düşüncelerini iletmesini, kendisine iletilen düşünceleri algılamasını sağlayan; çözümlenebilir insan seslerinden kurulu ve çift eklemlili bir sistem"( s.8).

Temel özelliklerin farkına varmadan, dili sadece basit bir iletişim aracı olarak düşünmek, onun birçok özelliğini görmeyi engellemektedir. Çünkü dil, insanın geçmiş ve gelecekle bağ kurmasını, düşünmesini ve eğitilmesini sağlayan özelliklere de sahiptir.

İnsanoğlunun ürün yaratma ve yarattığı ürünleri ortaya koymada en etkili araç olan dil (Banarlı, 1987, s.20–21), insanın tüm yaşamsal etkinliklerini biçimlendiren ve yönlendiren, onun dünyadaki yerini ve değerini belirleyen en önemli göstergedir. Bu nedenle dil dar kalıplar içinde tutularak, belli sınırlar içine hapsedilebilecek bir öge değil, insanın yaşamını etkileyen ve insana ait tüm özellikleri içinde barındıran, özel bir

durumdur. Bu özel durum, insanın gözü, beyni, düşüncesi ve ruhudur (Aksan, 1998b, s.13).

Gerçekte öteki insana ulaşmanın, ona bir ileti aktarmanın ve ondan bir ileti almanın tek aracı olan dil, öteki insanı ya da insanları varsaymakta ve gerektirmektedir (Benveniste, 1995, s.164). Bu da dil ile toplum arasındaki sıkı ilişkinin odak noktasıdır (Kantemir, 1997, s.64).

Türkçenin geçmişiyle ilgili yapılan araştırmalar, Türk dilinin 8500 yıllık bir tarihe dayandığını ortaya koymaktadır (Cemiloğlu, 2001, s.83). Türkiye Türkçesi dil aileleri içinde, Ural-Altay dil ailesinin Altay kolu içinde yer almaktadır (Demirel, 1999a, s.11–12; Göker, 1996, s.46). Bu bağlamda Türkçe, derin tarihsel geçmişiyle, bilinen en eski sözlü ve yazılı ürünleriyle ve kendine özgü yapı ve işleyişiyle dünyanın yaşayan en önemli ve saygın dilleri arasındadır.

Ana dili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir (Vardar, 2002, s.71). Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkide bulunulan çevrelerden öğrenilir (Aksan, 1975, s.423). Ana dili çocuğun yaşadığı çevrenin ve bağlı olduğu toplumsal ortamın bir ürünü olmakla birlikte, insanda dil gelişiminin temelini, alt yapısını oluşturur (Sever, 2000, s.11). Her çocuk kendi dilini önce ailesinden öğrenir, dil kazanımının temelleri ailede atılır, okulda temel teşkil eden bu dilin üzerine eğitim yapılır. Örgün eğitim kurumlarında planlı ve programlı bir ana dil eğitimi alınmaya başlanır (Karakuş, 2000). Öğretmenler ve eğitim kurumları, ailede kazanılan bu dil becerilerini geliştirmek ve bütün bilgileri sağlam temeller üzerine oturtmak zorundadır.

Toplumsallaşmanın belirleyicisi, kuşaklar arası bilgi birikiminin ve kültürün taşıyıcısı, düşüncenin yaratıcısı, toplumsal paylaşmanın ve uzlaşmanın sağlayıcısı olan dilin öğretimi, tüm eğitim sistemlerinin en belirgin ve vazgeçilmez amaçlarından biridir (Güler, 2001, s.169).

Bir ana dilin kazanılması, kullanılması ve öğretilmesi ile ilgili araştırmalar, gerek o dilin gelişmesine, gerekse onu kullananların dil başarılarına önemli katkılar sağlamaktadır (Dökmen ve Yaşın-Dökmen, 1988, s.53). Bu bağlamda, özellikle dil becerileri alanındaki yeni gelişmeleri ön plana çıkaran araştırmalar, ana dili öğretiminin yapıldığı derslerin önemini de artırmıştır (Polloway ve Smith, 1992, s.7).

Bu nedenle iletişim kurma, toplumsallaşma, ortama uyum sağlama ve kültürlenmenin temel gereği olan ana dili öğretiminin gerçekleştirildiği Türkçe dersi; bireyin toplumsallaşmasını, kültürlenmesini, gelişme ve değişmelere uyum sağlamasını ve kendini gerçekleştirmesini amaçlayan ilköğretimde, en önemli ve en temel ders durumundadır.

Ana dil öğretiminin en temel ve ilk amacı, öğrencilere anlama ve anlatma becerisi kazandırmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için ise “dinleme”, “konuşma”, “okuma” ve “yazma” gibi dört temel ana dil becerisinden yararlanılmaktadır. Dinleme ve okuma bir “anlama”; konuşma ve yazma ise bir “anlatma” eylemidir (Nas, 2006, s.47). Birey, çeşitli alanlara ilişkin bilgilerin çoğunu, okuma ya da dinleme yoluyla edinir. Kendi bilgi, düşünce ve duygularını da başkalarına, çoğunlukla, konuşma ya da yazma yoluyla iletir. Birbiriyle sıkı sıkıya ilişkili olan bu dört etkinlik bütün derslerdeki öğrenmelerin tabanını oluşturmaktadır. Bu bağlamda ana dil öğretimiyle öğrencilere, dinlediğini veya okuduğunu anlayabilme ve anladığını sözlü veya yazılı olarak anlatabilme becerilerinin kazandırılması temel amaç olarak alınmıştır.

Güçüyeter ( 2002, s.2), ana dil eğitiminin amaçlarını aşağıdaki şekilde sıralar:

- Okuduğunu, eksiksizce, yazarın iletisini yitime uğratmadan anlayabilme.
- Düşüncelerini, duygu, izlenim ve taşınlarını belirli bir amaç doğrultusunda yazılaştırabilme.
- Değişik konularda yapılan konuşmaları dinleyip, ileti ve bilgi yitimine yol açmadan eksiksizce, doğru bir biçimde algılayabilme.
- Düşünce, duygu, tasarım ve izlenimlerini güzel, doğru, etkili bir biçimde söze dönüştürme.

Bireyin ana dilinde kazandığı davranışlar, onun okul, iş ve özel hayattaki başarısını ve çevresine uyumunu belirleyen etkenlerdendir. Tekin (1980) ana dilini etkili kullanabilmenin birey ve toplum açısından gerekliliğini: " Toplum, bir anlamda, bir "iletişim ağı" olarak görülebilir. Eğer bir toplumdaki bireyler, birbirinin ne demek istediklerini anlayamazlarsa; toplum yaşamı, bir "sağırlar diyalogu" halini alabilir. Öte yandan, toplumsal bir çevrede yaşayan birey, gereksinimlerini gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, bilgi kazanmak ve dengeli biçimde yaşayabilmek için toplumun öteki bireyleriyle

iletişim kurmak zorundadır. Ana dilin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını, hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır." (s.18) şeklinde ifade etmiştir.

Dil eğitiminin temel amaçlarından biri, öğrenenlerin dinlediklerini ve okuduklarını doğru anlamak ise bir diğeri de onların duygularını ve düşüncelerini doğru, yeterli ve etkili biçimde anlatmaları olarak ifade edilebilir. Dinleme ve okuma, ana dilde anlamaya dayalı, bir ölçüde pasif eylemler olarak adlandırılırsa, konuşma ve yazma, ifade etmeye dayalı etkin eylemlerdir. Başka bir deyişle bir dili edinme, o dilde duygu ve düşüncelerin sözlü ve yazılı olarak ifadesini gerektirmektedir.

### **2.1.2. Konuşma ( Sözlü Anlatım) ve Konuşma Eğitimi**

Kendini ifade etme ihtiyacı, insanoğlunun hayat serüveni kadar eskidir. Ancak bunu etkili bir şekilde başarabilenler günümüze değin aradan binlerce yıl geçmiş olsa da ulaşmayı başarmışlardır. Türk kültüründen Yunus Emre, Mevlana ilk akla gelen isimlerdir. Esasen edebiyat insanoğlunun etkili konuşma ihtiyacından doğmuştur denilebilir. Bütün toplumlar aileden başlayarak çocuklarına ilk olarak konuşma eğitimi verme gayreti içindedirler.

Bir düşünceyi açıklama, bir duyguyu aktarma, bir isteği dile getirme eylemi olarak sözlü anlatım (konuşma), toplumsal yaşamın tüm ilişkilerinde, kişilerin en çok gereksinim duyduğu, en kolay ve en etkili iletişim yoludur. Sever (2000) konuşmayı, “zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısı” (s.19) şeklinde, Taşer (2001) ise psikolojik ve fiziksel yönlerinin olduğunu belirttiği konuşma eylemini, “insanın karşısındaki kişiyi ya da kişileri etkilemek amacıyla kaslarının hareketinden doğan psikofizik bir süreç ” (s.45) olarak tanımlamaktadır.

Bireyin diğer insanlarla dil yoluyla kurduğu iletişimin bir boyutunu oluşturan konuşma bir duygu, düşünce alışverişidir. Bu anlamıyla bireyler arasındaki yaşantıların paylaşılması sürecidir.

Konuşma, duygu, düşünce, istek, tasarım ve bilgi ile görülen ve yaşananların sözlü olarak anlatılması etkinliğidir. Konuşma sessel bir olgu ve yüz yüze gerçekleştirilen bir iletişim yöntemidir. Bu nedenle, sesin işitilmesiyle sınırlıdır (Özdemir, 1987, s.8).

İnsanlık tarihi kadar eski olan konuşma, günlük yaşamın ve eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Doğru, düzgün ve etkili konuşma bir yetenek işi olduğu kadar aynı zamanda bir beceri ve öğrenme işidir. Bu nedenle, her birey isterse bu beceriyi en üst düzeyde geliştirerek edinebilir (Koç ve Müftüoğlu, 1998, s.74). Konuşma becerisi zamana, bilgi ve kavrama düzeyine ve sürekli gerçekleştirilen eğitim etkinliklerine bağlı olarak öğrenilebilecek bir beceri alanıdır (Ağca, 1999a, s.53).

Konuşma becerisi bireyin kendisini doğrudan ifade ettiği; duygu, düşünce ve isteklerini başkalarına doğrudan aktardığı; kendi başına kullanmadığı ve başkalarıyla paylaşmak durumunda olduğu bir beceridir (Yalçın, 2002, s.97).

Bygate (1987), dil öğrenen kişilerin konuşma becerilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla, ne zaman ve nasıl konuşma sırasının size veya bir başkasına geldiğini anlama, ne zaman bir konuyu açıklama ve değiştirme, konuşmaya bir başkasını davet etme, konuşmanın nasıl sürdürülebileceğini veya sonlandırabileceğini bilme, önemli konular olarak göze çarpmaktadır (Akt. İşisağ ve Demirel, 2010, s.193).

Kişinin okul ve toplum yaşamındaki başarısıyla, konuşma becerisi edinmesi ve bu beceriyi amaca uygun biçimde yaşama geçirmesi arasında güçlü bir ilişki vardır. Öte yandan, demokratik toplumlar, duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili aktarabilen, sorunlarını konuşarak çözebilen bireylere gereksinim duymaktadır. Kişilerin demokratik toplumun etkin bir üyesi olabilmesi için, doğru ve etkili konuşmayı sağlayan tüm becerileri edinmesi ve bu becerileri konuşma ilkelerine uyarak yaşama geçirmesi gerekmektedir.

Özbay (2003), konuşmanın önemini, “Anlatma becerilerinden konuşma, dil becerilerinin temelini oluşturur. Okuma, yazma ve dinlemenin çıkış noktası konuşmadır. Konuşma, bir insanın kişiliğinin, eğitim ve kültür seviyesinin en önemli göstergesidir. Bu bakımdan sosyal ilişkilerde fikirlerimizden önce konuşma becerimiz etkilidir.” (s.6) sözleriyle anlatmaktadır.

Bireysel ve toplumsal hayatta önemli bir yer tutan konuşma; okul, iş ve toplum hayatında başarı ya da başarısızlığı belirleyen etkenlerden biridir. Kutadgu Bilig’te “İnsanda dilince değişir kader / Ya yurda baş olur, ya başı gider.” sözleriyle anlatılmak istenen düşünce de aynı inancı yansıtmaktadır. Konuşma çağlar boyunca insanın insanla

ilişkilerini düzenlemesinde, kişilerin birbirini etkilemesinde önemli bir yere sahip olmuştur (Sever, 1997, s.20).

İnsanlar arası iletişim ve etkileşim aracı olan konuşmanın fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal olmak üzere dört temel niteliği vardır (Demirel, 2003, s.90). Bu nitelikler şöyle açıklanmaktadır:

- *Konuşmanın fiziksel niteliği:* Konuşma, ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen bir süreçtir.

- *Konuşmanın fizyolojik niteliği:* Konuşma, insan vücudunda var olan beyin, sinir sistemi, akciğer, ses telleri, küçük dil, büyük dil, dudak ve dişler gibi farklı organların dengeli bir uyum içinde işbirliği ile gerçekleşen bir süreçtir.

- *Konuşmanın psikolojik niteliği:* Anlambilime göre, kavramların kendileri üzerinde değil, o kavramlara ilişkin yaşanan deneyimler üzerinde konuşulur.

- *Konuşmanın toplumsal niteliği:* Konuşma, toplumsal yaşamın bir ürünü ve dil kullanılarak gerçekleştirilen iletişimin bir yoludur.

Öğrencilerin günlük yaşamda, farklı durumların gerektirdiği konuşmaları yapabilmeleri; duygu, düşünce ve bilgilerini kendilerine güvenerek aktarabilmeleri ve doğru değerlendirmeler yapabilmeleri konuşma becerilerinin gelişimi açısından önemlidir. Evde, okulda ve sosyal ilişkilerde temel bir beceri alanı olarak kullanılan konuşma eğitiminin belli amaçları vardır. Yıldız (2003b, s.63–64), konuşma eğitimi ile kazandırılmak istenen amaçları, çeşitli beceriler yönünden şu şekilde sınıflandırmıştır:

- *Bildirme yönünden:* İstedikini, düşündüğünü, duyduğunu, öğrendiğini başkasına sözle anlatabilmek; sorulara açık, kısa, doğru karşılık verebilmek; sözle doğru bilgi verebilmek;

- *Kişilik kazanma yönünden:* Duygu ve düşüncelerini anlatırken inandırıcı, aydınlatıcı, canlandırıcı örneklerden ve kendi yaşantılarından yararlanabilmek;

- *Topluluk içinde konuşabilme yönünden:* Grup konuşmalarına katılabilmek ve konuşmalarıyla çevresine zevk verebilmek; duygu ve düşüncelerini bir topluluğa aktarabilmek;



- *Söyleyiş yönünden:* Sözcükleri doğru ve açık söyleyebilmek, vurguları yerinde yapabilmek; kültür ağızıyla konuşma yapabilmek; konuya göre konuşma yeteneği kazanabilmektir.

Çocuklar, ailelerinden ve yakın çevrelerinden Türkçe konuşmayı öğrenerek okula gelmelerine rağmen, konuşma becerilerinde bir takım eksiklikler, yetersizlikler ve yanlışlıklar görülebilmektedir (Nas, 1999, s.37). Bunlar; çekingenlik, yerel ağızla konuşma, ses tonunu ayarlayamama, kısa ve yetersiz konuşma, gereksiz şeyler söyleme, dağınık konuşma, yetersiz sözcük dağarcığı ve konuşurken gereksiz el-kol hareketleri yapma olarak dile getirilmektedir (Demirel, 2003, s.96–98).

Her konuşma amaçlı, anlamlı ve nitelikli olmadığından bir anlatım etkinliği değeri taşımamaktadır. Bu nedenle, etkili ve nitelikli konuşma eğitimi planlı, programlı ve amaca dönük olarak okullarda verilmelidir. Bu da temelde Türkçe dersinin sorumluluğundadır.

Daha önce de belirtildiği gibi, Türkçe dersi bir ifade ve beceri dersidir. Okuduğunu çabuk, tam ve doğru olarak anlayabilen, duygu, düşünce ve izlenimlerini belli bir amaca yönelik olarak açık ve anlaşılır biçimde ifade edebilen öğrencilerin hemen her derste başarılı olma olasılığı yüksektir. Zaten birçok derste başarısızlığın temelinde de okuduğunu anlayamama ve anladıklarını da anlatamama vardır (Tekin, 1980, s.18).

İnsan yaşamında ve ilişkilerinde önemli bir rolü olan anlatım becerisi, eğitim yoluyla geliştirilebilecek bir beceridir. Bunu sağlamak için de hem yazılı dilin hem de sözlü dilin en yaygın ve vazgeçilmez aracı olan dili, bu dilin kurallarını ve olanaklarını iyi bilmek kısacası dile hâkim olmak gerekmektedir. Günümüz insanı artık sadece anlama ve anlatım ile yetinmemekte doğru anlamaya ve bunun sonucunda gerçekleşecek olan doğru anlatıma ulaşmaya çalışmaktadır. Bu doğrultuda, sözlü anlatım “düşünme, dili kullanma ve yeniden üretme” gibi çağdaş eğitim sistemlerinin temel kavramları ve ilkeleri üzerine kurulmuştur.

Türk Eğitim Sistemi’nde çocuğun genel kültürüne katkı sağlayan, yeteneklerini geliştiren, bireysel düşünme yetisini ve toplumsal sorumluluk duygusunu ön plana çıkaran, örgün eğitimin ilk basamağı ilköğretim; bütün yurttaşların milli eğitim

amaçlarına uygun olarak beden, zihin ve ahlak gelişimlerine hizmet eden sekiz yıllık zorunlu bir temel öğretim dönemini kapsamaktadır (Sözer, 2000, s.119).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005 yılında yayımladığı İlköğretim *Türkçe Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı* incelendiğinde, öğrencilerin okuduklarını anlama ve anladığını sözlü veya yazılı olarak ifade edebilme becerilerine ağırlık verildiği görülmektedir (MEB, 2005, s.5-8). Bu amaçla programda öğrencilerin ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihinde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlar yer almaktadır. Ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arasında anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımlar da bulunmaktadır.

Yukarıda söylenenleri programda Türkçe öğretiminin amaçlarından biri şu şekilde özetlemektedir: Dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen; sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren; estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirmek.

Etkili ve nitelikli konuşma eğitimi planlı, programlı ve amaca dönük olarak okullarda verilebilir. Bu da temelde Türkçe dersinin sorumluluğundadır. Türkçe Dersi Öğretim Programının (MEB, 2005, s.16) “Genel Amaçlar” başlığı altında konuşma becerisiyle ilgili olarak öğrencilerin;

1. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak,

2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak, şeklinde iki madde bulunmaktadır.

Programda, konuşma becerisiyle ilgili amaç ve kazanımlar “Konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” başlıkları altında bulunmaktadır. Bu kazanımlar doğrultusunda konuşma becerisine programda % 20 oranında yer verilmiştir. Diğer dil becerileri olan yazma % 20, dinleme %15 ve okuma % 30 oranında kazanımlarda yer almaktadır. Buna göre konuşma

becerisi yazma becerisi ile eşit, dinleme/izleme becerisinden daha yüksek bir orana sahiptir. Programda ilköğretim 6,7 ve 8. sınıflarında uygulanabilecek konuşma tür, yöntem ve tekniklerine de değinilmektedir. İkna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma tekniği bunlardandır.

Okullarımızda duygu, düşünce ve istekleri açık, doğru ve eksiksiz olarak anlatabilme, öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceridir. Bu becerinin öğrencilere kazandırılması için uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması, konuşma etkinliklerinin hayatla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin duygu, düşünce ve görüşlerini serbestçe ifade edebilecekleri konuşma ortamlarının hazırlanması gerekmektedir. Konuşma becerisinin geliştirilmesindeki en önemli aşamalardan birisi de değerlendirme aşamasıdır. Okullarımızda yürütülen eğitim öğretim faaliyetleri içinde konuşma becerisinin geliştirilmesi eksik kaldığı gibi bu becerinin değerlendirme aşamasında da yeterli ve etkili uygulamalar yapılmamaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2005) Türkçe öğretiminin hem içerik hem de değerlendirme aşamasında bazı köklü değişiklikler getirmiştir. Programın değerlendirme aşamasındaki temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurmasını, grup çalışmalarına katılmasını, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesini sağlamaktır. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekmektedir.

Bireye verilecek dil becerileri eğitiminde ulaşılabilecek düzey, bilim adamlarının üzerinde anlaştığı dört temel noktaya dayanmaktadır (Yalçın, 2002):

1- Algılamaya (Cognitive) yönelik olmak; bireyin kendi dışındaki bilgileri eksiksiz algılama ve anlamasına yarayacak dil becerilerinin öğretilmesidir.

2- İletişime (Communicative) yönelik olmak; bireyin başka insanlarla iletişim teknolojilerini eksiksiz kullanarak duygu ve dileklerini anlatmasını, başka insanlarla sağlıklı ilişki kurmasını sağlayacak düzeyde dil öğretiminin yapılmasıdır.

3- Geçerliliğe (Fonctional) yönelik olmak; bireyin edindiği dil becerilerini davranışlarına yansıtabilmesini sağlayacak bir dil öğretimi verilmesidir.

4- Planlama becerisine yönelik olmak; dil öğretiminin dördüncü önemli kavramı da planlama becerisinin kişiye kazandırılması ile dil öğretimi arasında bir ilginin kurulmasıdır.

Konuşma eğitiminin temel kavramları ve konuşma eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususlar ise şu şekilde belirtilmektedir (Yalçın, 2002 ve Kılıç, 2000,s. 145):

1. Konuşma da diğer dil sanatları gibi eğitim yoluyla geliştirilebilmektedir. Eğer eğitim ciddi ve sağlıklı değilse ileri yaşlarda konuşma yeteneğinin gelişmesi de güçleşmektedir. Bu nedenle konuşma eğitimi sadece bir öğretim şeklinde değil, yeri geldikçe oyun, uygulama ve eğitim şeklinde verilmelidir.

2. Konuşma eğitiminin asıl amacı kişinin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmesini sağlamaktır. Dolayısıyla konuşma ile sosyalleşme arasındaki doğrudan ilgi göz ardı edilmemelidir.

3. Modern toplum yaşantısının gerektirdiği bütün konuşma tür ve şekilleri insanlara kazandırılmalıdır.

4. Çocuk dört yaşından itibaren aldığı konuşma eğitimi sonunda karşılaştığı değişik kitleler karşısında nasıl konuşacağı konusunda eğitilmelidir. Yani konuşma eğitimi tek ve standart değildir. Sosyal sınıflara ve yaş gruplarına göre değişir. Bu hususlara dikkat edilmeden verilecek genel bir eğitim formasyonu fertlerin normal konuşma alışkanlığı kazanmalarını sağlamanın dışında başka bir şey kazandırmayacaktır. Tekâmül etmiş, gelişmiş bir dil zevkinin ve konuşma alışkanlığının kazanılmasında ferdî yeteneklerin ve sahip olunan kültürel yapının göz önünde bulundurulmasının büyük önemi vardır.

5. Konuşma eğitiminde ulaşılabilecek son hedef kişinin 15 yaşında ülkesinin parlamentosundaki konuşma tekniklerini takip edecek, onları yorumlayabilecek ve duygularını bu düzeyde anlatabilecek hale getirilmesidir. Kendi parlamentosunda konuşulanları anlayıp, yorumlayabilen ve gerektiği zaman fikir yürütebilen bireyler konuşma eğitiminde istenilen seviyeye ulaşmış demektir.

6. Konuşma eğitiminde yıkıcı değil yapıcı olunması gerektiği mutlaka öğretilmelidir. İlgi çekebilmek için bayağı ve sıradan şeyleri anlatmak gibi bir kolaycılığın içine kesinlikle girilmemelidir.

7. Konuşma eğitimi sırasında konuşmaya mutlaka çok iyi hazırlanmanın gerektiği öğretilmelidir. Konuşmanın temel unsurları ile yan unsurları belirlenmeden, nerede ne kadar bahsedileceği tespit olunmadan yapılacak konuşmanın başarısız olacağı anlatılmalıdır. Bu eğitim sırasında konuşmacıya, hitap edilecek topluluğun eğitim seviyesini, özel ilgilerini vs. dikkate almalarının gerekliliği de öğretilmelidir.

### 2.1.3. Aktif Öğrenme

Genel eğitimde kalıcı ve etkin öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için geliştirilen ve uygulanan birçok yöntem bulunmaktadır. Bunlardan birisi de özellikle son zamanlarda önemsenen ve öğrenci merkezli yaklaşımlardan biri olan aktif öğrenmedir.

Aktif öğrenme, "öğrenenin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlendiği, öğrenen kişiye öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin, öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme süreci" olarak nitelendirilmektedir (Açıkgöz, 2008, s.17).

Aktif öğrenme, öğrencinin kendi öğrenme süreci hakkında söz sahibi olduğu bir öğrenme şeklidir ya da öğrencinin kendi bilişsel yetilerini zorlayarak yapılan öğrenme şeklidir. Bu iki tanım bir araya getirilecek olursa aktif öğrenmenin yoğun olarak öğrencinin sorumluluğunda bir öğrenme şekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bir yandan öğrenme süreci ile ilgili kararlarla diğer yandan da öğrencinin kendi istek ve gayreti ile tüm bilişsel yetisinin seferber edilmesi ile ilgilidir (Ünal,1999, s.374).

Çocuklar öğrenmeye zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel yönden aktif olarak katılmakta ve öğrendikleri şeylerin kendileri için ne anlam ifade ettiğine yine kendileri karar vermektedir. Aktif öğrenmenin gerçekleştiği sınıflardaki öğrencilerin başlıca beş özelliği; saygınlık, enerji doluluk, bireysel sorumluluk, işbirliği ve bilişsel farkındalık dikkati çekmektedir (Saban, 2002, s.243–246).

Öğrenme sürecinin sorumluluğunun öğrencide olması öğretmenin sorumluluğunun bittiği anlamına gelmemektedir. Aktif öğrenme yöntemlerini kullanan öğretmenin geleneksel öğrenme yöntemlerini kullanan öğretmenden farkı; kendi kararlarını uygulamak yerine öğrencilere yön göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli

durumlarda açıklamalar yapmak, fikir vermek, rehber olmak ve onların gelişimini gözlemlemektir (Açıkgöz, 2008, s.34).

Aktif öğrenmenin olmazsa olmazı bireyin nasıl öğrendiğini bilmesi, kendi bilişsel yeti ve mekanizmasını iyi tanınması, yani öğrenmeyi öğrenmiş olmasıdır (Ünal, 1999, s.375).

Aktif öğrenme, yöntemlerinin temelinde, konuşma, dinleme, yazma ve yansımanın kullanıldığı, bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri kanıtlanmış, işbirliği becerilerinin ön plana çıktığı, temelinde sosyal etkileşim olan, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen, zihinsel yeteneklerini kullanmasını sağlayan, kendi öğrenmeleri ile ilgili kararlar almasına olanak veren oldukça önemli bir öğretim yöntemidir (Yıldız, 1999, s.16).

Ezberciliği önleyerek düşünen, araştıran, üreten, sorun çözen ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği aktif öğrenme, Problem Oluşturma (Dewey), Oluşturmacılık (Piaget), Öğrenmeyi Keşfetme (Bruner) ve Sosyal Öğrenme (Vygotsky) Kuramlarını esas almaktadır (Çelik, 2005, s.157).

Öğrenme sürecinde, öğrencinin merkezde olduğu ve sürece aktif olarak katıldığı öğrenme stratejileri ise şunlardır:

1. Projeye dayalı öğrenme (Project-Based Learning)
2. Probleme dayalı öğrenme (Problem-Based Learning)
3. Sorgulamaya dayalı öğrenme (Inquiry-Based Learning)
4. İş birliğine dayalı öğrenme (Cooperative Learning) (Çelik, 2005, s.158).

Bu stratejilerin ortak noktası, öğrenci merkezli olmaları ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu olmalarıdır. Öğrenenler, gruplar halinde ya da bireysel olarak birer bilim insanı gibi sorunlar tespit etmekte, onları çözmek için veriler toplamakta, topladıkları verileri analiz ederek sonuçlar çıkarmakta ve sonuçları karşılaştıkları sorunların çözümünde kullanmaktadırlar. Bu yolla öğrenciler hem doğru bir bilim anlayışı kazanmakta hem de bilim ve teknolojiye karşı olumlu tutumlar kazanmaktadırlar (Çelik, 2005, s.158).

Her düzeydeki eğitimin amaçlarından biri, işbirliği içinde çalışma alışkanlıkları kazandırmaktır. Bunu eğitim-öğretim ortamlarında sağlamanın yollarından biri,

öğrencileri birbirleri ile yardımlaşmaya ve ortak çalışmalara yönlendirmektedir (Kısakürek, 1985, s.56).

İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi, geleneksel yöntemlerdeki öğrencilerin pasifliğini ortadan kaldıran, bütün öğrencilerin derse katılımlarını sağlayan bir yöntemdir. Bugün başta ABD olmak üzere dünyanın çeşitli ülkelerinde uygulanmaktadır ( Sarıtaş, 1999, s.99).

Özellikle iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin; (a) okul öncesi eğitimden yetişkin eğitime kadar her düzeyde, (b) başta yabancı dil, ana dil, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, motor beceriler olmak üzere birçok konu alanında başarıyı arttırdığı binlerce araştırma bulgusu ile kanıtlanmıştır ( Açıköz,2008, s.9).

Çağdaş eğitim sisteminde öğrenme kuramları içerisinde önemli bir yeri olan, bilişsel, psikomotor ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri kanıtlanmış iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi; bireye sosyal çıkarı gözetebilmeyi öğretmektedir.

Eğitim, bireylere sahip oldukları kültürel değerleri tanıtarak, içinde yaşadıkları topluma ve çağa ayak uydurmalarını sağlayan bir süreçtir. Bu sürecin planlı ve programlı olması ise bireylerin belirlenen hedeflere daha kısa zamanda ulaşmalarını sağlamaktadır. İşte bu süreçte eğitim programları ön plana çıkmakta ve önem kazanmaktadır. Eğitim programları okul içi ve dışında planlı etkinlikleri kapsayan, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerin geçirmiş oldukları tüm yaşantılardır. Bu süreçte, bireylerin ve toplumun temel ihtiyaçları dikkate alınarak, bu ihtiyaçların giderilmesi planlanmaktadır (Uzunboylu ve Hürsen, 2008, s.3).

Günümüzde yapılandırmacı eğitim anlayışı ile birlikte , geleneksel öğretmen ve öğrenci rolleri değişmekte, öğretmen bilginin biricik kaynağı olmaktan, öğrenci de bilginin edilgen bir alıcısı olmaktan çıkmaktadır. Okul, bilginin sürekli olarak yeniden üretildiği, öğrencinin de aktif rol üstlendiği bir kuruma dönüşmektedir. Öğretmenin temel rolü ise, öğrenmeyi ve bilgiye ulaşma yollarını öğretmektir.

Dünyanın her yerinde eğitim sistemleri öğrencinin aktif katılımına ve kendi deney ve deneyimleri aracılığıyla öğrenmesine önem vermektedir. Çağdaş eğitim akımlarının hepsi, öğrencinin okulda ve derste daha aktif olması ve öğrenme işine doğrudan katılmasını önermektedir. Artık sadece öğretmen tarafından etkilenmeyi

bekleyen öğrenci değil, kendisi araştırıp bularak, devamlı soru sorarak tartışmalara katılıp faaliyet göstererek öğrenen öğrenci tercih edilmektedir.

Günümüzün etkili öğretim kavramı, öğrenmenin sosyal doğasını vurgulamaktadır. Öğrenciler heterojen gruplarda birlikte öğrenirken birbirlerine saygı duymayı da öğrenirler. Bu öğretim, öğretmen ve öğrenciler ortak bir amaca doğru uyum içinde çalıştıklarında ve birbirlerini kabul ettiklerinde olumlu bir grup iklimi oluşturur ve daha etkili öğretim sağlar. Öğrenmenin sosyal doğasını vurgulayan etkin öğretimde, öğretmen ve öğrenciler ortak bir amaca doğru uyum içinde çalışarak pozitif bir grup iklimi oluşturmaktadır. Son yıllarda öğrencinin öğrenme ortamında etkin hale gelmesini sağlayarak, sınıf ortamında başarılı olmasına yardımcı olan yaklaşımlardan biri de iş birliğine dayalı öğrenmedir (Slavin, 1990, s.261-271).

### **2.1.3.1. İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi**

Baykara (2000) tarafından, “küçük gruplar halinde birlikte çalışan ve birlikte çalıştıkları takdirde ödüllendirilen bir öğretim yöntemini tanımlayan bir terim”(s.201) olarak kullanılan iş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin hem sınıf hem de sınıf dışı ortamlarda küçük karma gruplar oluşturularak ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, öz güvenlerinin arttığı, iletişim, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği, eğitim-öğretim sürecine aktif şekilde katıldıkları bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Bowen,2000, s.116-119: Levine,2001, s.122-125)

İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin değişik boyutlarını vurgulayan çeşitli tanımlar ise şu şekildedir:

İş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin, motivasyonunu artıran ve birbirlerine karşı olumlu hisler geliştirmelerini sağlayan (Saban, 2004, s.204), başkalarının fikirlerine saygılı olmayı, hoşgörülü olmayı, tartışmayı öğrenmelerine yardımcı olan (Senemoğlu,2001, s.501), sahip oldukları farklı görüşleri ortaya çıkaran (Davidson ve O’Leary, 1990, s.33), öğretme-öğrenme ortamını eğlenceli hale getiren bir öğrenme yöntemidir (Tan ve diğerleri, 2002, s.56).

İş birliğine dayalı öğrenme, güdülenmeyi ve alıkoymayı artırmak, öğrencilerin kendilerine ve diğer arkadaşlarına ilişkin olumlu imaj geliştirmelerinde yardımcı olmak,



problem çözüme ve eleştirel düşünme gücünü geliştirmek ve iş birliğine dayalı toplumsal beceriler konusunda yüreklendirmek için kullanılan bir sınıf içi öğrenme yöntemidir (Christison, 1990, s.6-9).

Türk Dil Kurumunun sözlüğünde “Amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı” şeklinde tanımlanan iş birliğine dayalı öğrenmeyi Açıkgöz (1992), “öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmaları ”(s.3) şeklinde tanımlamaktadır.

Bu tanıma uygun olarak, “öğrencilerin kendi ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmayı sağlayan, küçük grupların öğretimsel kullanımı” olarak da ifade edilen (Saban, 2002, s.243) iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarında öğrencilerin birbirlerinin başarılarını kolaylaştırması ve desteklemesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrenciler birbirlerinin başarılarını artırmak için birbirlerine yardım etmeli, birbirlerinin öğrenme çabalarını desteklemeli ve yönlendirmelidir (Saban, 2002, s.243). İş birliğine dayalı öğrenme ortamında grup üyelerinin her biri, kendisine düşen görevi en iyi şekilde yerine getirme sorumluluğu ile yükümlüdür. Bireysel sorumluluk, iş birliğine dayalı öğrenmede akademik başarıya katkı sağlamaktadır (Yılmaz, 2001). Grupların başarılı olması için, sosyal ya da grup becerileri, gerekli olan diğer nitelikler arasındadır. İş birliğine dayalı öğrenme gruplarında öğrenciler, hem öğrenilecek konuyu hem de grubun bir ekip ruhu ile çalışmasını olanaklı kılan kişilerarası ya da sosyal becerileri öğrenmekle yükümlüdür (Saban, 2002, s.246).

Öğrencilerin birlikte çalışmalarını ve birbirlerine yardım etmelerini teşvik etmeyi amaçlayan iş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilere, başarıyı artırma, özsaygı, üst düzey düşünme becerileri, okula ve derse karşı olumlu tutum geliştirme ile toplumsal beceriler kazandırma bakımından önemli bir öğretim yaklaşımıdır (Erdem, 2002, s.173).

Son yıllarda pek çok eğitimcinin ilgisini çeken iş birliğine dayalı öğrenme etkinlikleri hem tüm sınıfa yönelik geleneksel öğretim yöntemlerine hem de bireysel öğretim yöntemlerine seçenek oluşturmaktadır (Davidson, 1990).

İş birliğine dayalı öğrenmenin eğitim alanında ilgi görmesinin başlıca nedenleri (Açıkgöz,1995):

1. İş birliğine dayalı öğrenmenin güdü, kaygı, tutum vb. duyuşsal özellikler ile bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri üzerinde diğer yöntemlere göre daha olumlu etkileri vardır.
2. İş birliğine dayalı öğrenme, olumlu bir öğrenme çevresinin yaratılmasını sağlamaktadır.
3. İş birliğine dayalı öğrenme, destekleyici öğrenme ürünlerinin oluşmasına elverişli bir ortam yaratmaktadır.
4. İş birliğine dayalı öğrenmenin uygulanması özel düzenlemeler ve harcamalar gerektirmemektedir.
5. İş birliğine dayalı öğrenme, çağdaş bir öğrenme modeli olan bağımsız öğrenmenin uygulanmasına ya da öğrencinin kendi öğrenmesini kendisinin yönlendirmesine olanak sağlamaktadır.

#### **2.1.3.1.1. İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin yararları**

Modern eğitim anlayışının temel taşı haline gelen iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi öğrencilere becerilerini kullanmalarının gerekliliğini anlamalarında, birlikte verimli çalıştıklarında çok daha başarılı olacaklarını anlamalarında, beceri ve yeteneklerini fark etmelerinde yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrencilere becerilerini düzenli olarak geliştirmeleri için fırsat tanımaktadır (Jordon, 1997, s.3-21).

İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulanması sürecinde sınıf içinde ve sınıf dışında gerçekleşen aktiviteler sonucunda öğrencilerde birçok akademik gelişim ve değişim gerçekleşmektedir. İş birliğine dayalı öğrenme yöntemine yönelik yapılan araştırmalar, iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiğini ( Webb, 1980, s.266-276; Smith, 1981, s.651-663; Slavin,1992, s.145-173) eleştirel düşünceyi teşvik ettiğini ve tartışma boyunca öğrencilerin fikirlerini açıklamalarına yardımcı olduğunu (Peterson ve Swing, 1985, s. 259–274; Nelson-Legall, 1992, s.120-141), sınıf içinde ve sınıf dışında öğrencilerin yeteneklerini ve pratiklerini artırdığını (Johnson vd., 1986, s. 382–392; Webb vd.,1986, s. 243-262; Brufee, 1993; Tannenber,1995), öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirdiğini (Yager vd., 1985-b, s. 127-138; Bershon,1992, s. 36-48), öğrenme aktiviteleri süresince

gerçekleşen tartışmaların öğrencilerin metin içeriğini hatırlamalarına yardımcı olduğunu (Johnson ve Johnson, 1979, s.51-70), öğrenme sorumluluğunu artırdığını, keşfedici ve etkin bir öğrenme ortamı yarattığını (Slavin, 1980, s.315-342; Baird ve White, 1984), öğretmen adaylarına etkili öğretme stratejilerinin eğitimini sağladığını (Johnson ve Johnson, 1990; Artut ve Tarım, 2007, s.129-141) öğretmenlerin bilginin tek kaynağı olarak görülmesini engellediğini (Felder, 1997), yarış temelli olmaktan ziyade öğrenme temelli yaklaşımı teşvik ettiğini, öğrencilerin araştırma yapma ve derse devam oranını artırdığını (Cooper, 1984, s. 41-65) ortaya koymaktadır.

İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi, bireylerin sosyal tecrübelerinin oluşmasına ve bu becerilere yönelik cesaretlerinin artmasına zemin hazırlamaktadır. Sosyal becerilerin oluşumu ve gelişimi için öğretmen, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinde ve sürecin kolaylaştırılmasında aktif bir rol oynamaktadır. Yöneticiler, okul personeli ve aileler iş birliğine dayalı öğrenme sürecinin tamamlayıcı parçalarını oluşturmaktadır. Bu oluşum sayesinde ailevi, duygusal ve ekonomik problemlere sahip olan öğrenciler için de destek sağlanmaktadır (Kessler vd.,1985, s.351-372; Carpenter, 2003, s.330-332).

İş birliğine dayalı öğrenme, geleneksel akademik amaçları kazandırmak için kullanılabilmesi gibi bireylerarası becerileri öğretmede, farklı ırksal ve etnik grupların birlikte öğrenmelerine yardımcı olmada da etkili olmaktadır. İş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilere geleneksel öğretimden daha fazla yarar sağlamaktadır. Çünkü ister tüm sınıf, ister sınıftaki bir öğrenme grubu olsun, problemleri çözmeyi ve anlamlı öğrenmeyi bireysel olarak yapabileceğinden daha başarılıdır.

Bireysel ya da rekabetçi çalışmalarla karşılaştırıldığında işbirliği daha fazla grup ve birey başarısı, daha nitelikli mantık yürütme stratejileri, daha fazla meta biliş ve daha yeni düşünceler ile problemlere çözümler sağlayarak güdülenmeyi arttırmaktadır. Ayrıca iş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği yapma beceri ve tutumlarını da etkilemektedir (Johnson ve Johnson, 1999, s.38).

### 2.1.3.1.2. İş birliğine dayalı öğrenmede öğretmen rolleri

İş birliğine dayalı öğretimin yapıldığı sınıflarda ve okul ortamlarında öğretmenin rolü geleneksel öğretimin yapıldığı sınıflara ya da okullara göre oldukça kapsamlıdır. Öğretmenin bu süreçteki rolleri ise şunlardır (Sharan, 1999):

Bireysel çalışmanın yerine iş birliğini önermek, küçük grupları sınıfın bir sistemi olarak görmek ve onları öğrenme ünitelerinde işlevsel kılmak.

Öğretim programını iş birliğine dayalı öğrenme için yeniden düzenleyip amaçlara uygun materyal kullanmalarını sağlamak.

Öğrenme sürecinde ders kitaplarının yerine farklı kaynakların kullanımını sağlayarak bunu bir zenginlik ve farklılık olarak görmek.

Öğrenci gruplarının, çalışma konularını ve süreçleri kendilerinin planlamasını sağlamak.

Gruplardaki, grup başkanlarının bilgileri diğer gruplarla özgürce paylaşımını sağlamak, karşılıklı yardımlaşmayı ve gruptaki tüm üyelerin süreçlere katılımını teşvik etmek.

Grup üyeleri arasındaki etkileşimi artırmak için gruplara yardım ederek, grupların daha iyi çalışması için katkıda bulunmak ve yaratıcı araçların seçiminde öğrenci gruplarına önerilerde bulunmak.

Öğrencilerin olanaklı olan en iyi araçları geliştirmeleri için iki ya da daha fazla yaklaşımı birleştirmelerini sağlamak ve çalışmaların sunumunda yardımcı olarak değerlendirmeler yapmak.

2005 ilköğretim programının genel amaçlarınının 12.maddesi de iş birliğine dayalı öğrenme yöntemini “İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme.”ifadesiyle desteklemektedir.

İş birliğine dayalı öğrenme yüz yüze iletişim ve etkileşimin ağırlıkta olduğu bir yaklaşımdır. Grup üyeleri arasındaki ilişki olumlu bağımlılık olarak nitelenmektedir. Grup çalışması olmakla birlikte bir miktar bireysel sorumluluğu da yer verilmektedir. Bu yaklaşımda temel kazanç, işbirliği ve grupla çalışma becerilerinin kazanılmasıdır. Bu gruplara genellikle bilgi öğrenme çemberleri adı verilmektedir. Birlikte öğrenme

tekniklerinde 4-6 kişilik gruplar birlikte çalışmakta ve öğrenciler birbirleriyle yarışan takımlar oluşturmaktadır (Bacanlı,2001).

İş birliğine dayalı öğrenmeyi diğer küçük grup çalışmalarından ayıran en önemli özellik, grup çalışmasının grup üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlayacak biçimde yapılandırılmasıdır (Yıldız,1999, s.16).

İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi, eğitim-öğretim aktivitelerinde yerini almaya başladığından günümüze kadar gelen uygulama sürecinde, yöntem ile çalışan araştırmacıların çalışmalarına paralel olarak değişik tekniklerle ve uygulamalarla eğitimde yerini almıştır. İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulamasında birçok teknik kullanılmaktadır. Bu teknikler, öğrencinin sayısına, ortamın sosyal yapısına, sınıfın fiziki yapısına (örneğin sabit sıralı sınıflar) ve uygulanacak ders ve dersin konusuna göre çeşitlilik göstermektedir (Kagan,1989, s.12-15; Colosi ve Zales, 1998, s.118-124; Maloof ve White, 2005,s. 120-124).

#### **2.1.3.1.3. İş birliğine dayalı öğrenmenin tarihi gelişimi**

Günümüz eğitimindeki en etkili ve en başarılı yeniliklerinden biri olan, araştırmacılar ve eğitimciler tarafından eğitimsel uygulamaların standart bir bölümü olarak görülen (Slavin, 1999) iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin doğuşu ve tarihi gelişimi Onur'un (2003, s. 12) Johnson ve Johnson (1998)'den aktardığına göre şu şekilde gerçekleşmiştir:

Quintillon I. yüzyılda en iyi öğrenme şeklinin bireylerin birbirlerine öğretmesiyle gerçekleşebileceğini söylemiş, Yunan felsefeci Seneca ise “Öğrettiğin zaman iki kez öğrenmiş olursun” şeklindeki sözünü iş birliğine dayalı öğrenme yöntemini daha o çağlarda önermiştir. Bu söylemleri destekler nitelikte Johann Amos Comenius (1592-1679) öğrenmenin en verimli şekilde bireylerin birbirlerine öğretmek ve birbirlerinden öğrenerek gerçekleşebileceğini belirtmiştir. İş birliğine dayalı öğrenmenin uygulama safhalarında ise 1700'lü yılların sonlarına doğru Joseph Lancaster ve Andrew Bell adındaki iki eğitimci İngiltere'de gruplara bu yöntemi uygulayarak ön plana çıkmışlardır. Bu uygulama Amerika'ya 1806 yılında New York City'de Lancastrian okulunun açılmasıyla yayılmaya başlamışsa da iş birliğine dayalı öğrenmenin önemi 1800'lü yıllarda halk okullarının açılmasıyla artmaya başlamıştır.

Asıl temeller ise Parker tarafından 19. Yüzyılın sonlarına doğru devlet okullarında bağımsızlık ve demokrasi kavramlarının yerleşmesiyle atılmıştır ki gerçek anlamda iş birliğine dayalı öğrenmenin uygulandığı sınıf ortamlarının düzenlenmesi ve iş birliğine dayalı öğrenmenin Amerikan eğitim sisteminde etkili hale gelmesi yine Parker'ın bu dönemdeki gayretleriyle olmuştur. Daha sonra John Dewey de çalışmalarını bu alanda sürdürmüştür (Karakoyun,2010, s.18).

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

Günümüze kadar üzerinde en çok araştırma yapılan ve diğer iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerine kıyasla daha yaygın olarak kullanan iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden bazılarının geliştirildiği tarih ve yöntemi geliştiren araştırmacılar Tablo 1.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 1.1.

*İş Birliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinden Bazılarının Geliştirildiği Tarihler ve Yöntemi Geliştiren Araştırmacılar*

<b><u>İş birliğine dayalı Öğrenme Tekniği</u></b>	<b><u>Geliştirildiği Tarih</u></b>	<b><u>Tekniği Geliştiren</u></b>
Birlikte Öğrenme	1960'ların ortaları	Johnson ve Johnson
Takım-Oyun Turnuva	1970'lerin başı	De Vries ve Edwards
Grup Araştırmaları	1970'lerin ortaları	Sharan ve Sharan
Akademik Çelişki	1970'lerin ortaları	Johnson ve Johnson
Birleştirme (Jigsaw)	1970'lerin sonu	Aronson ve Arkadaşları
Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri	1970'lerin sonu	Slavin ve Arkadaşları
Birleştirme II (Jigsaw II)	1970'lerin sonu	Slavin ve Arkadaşları
Buluş	1980'lerin başı	Cohen
Hızlandırılmış Takım Öğretimi	1980'lerin ortaları	Slavin ve Arkadaşları
İş birliği-İş birliği	1980'lerin ortaları	Kagan
Birleştirilmiş İş birliğine dayalı Okuma ve Kompozisyon	1980'lerin sonu	Stevens, Slavin ve Arkadaşları
Birlikte Sorulmuş Birlikte Öğrenelim	1990'ların başı	Açıkgöz
Birleştirme III (Jigsaw III)	1990'ların başı	Stahl
Birleştirme IV (Jigsaw IV)	1990'ların sonu	Holliday
Ters Birleştirme (Reverse Jigsaw)	2000'lerin başı	Hedeen
Konu Jigsawı	2007'nin ortaları	Doymuş

(Şimşek, 2007, s.17).

Bu kısımda sadece araştırmada kullanılan iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden olan Jigsaw tekniği ve uygulama işlemlerinden bahsedilecektir.

### **2.1.3.2. Jigsaw (Birleştirme) tekniği**

Öğrenmeye yardımcı olmak ve öğrenciler arasındaki iş birliğini ilerletmek için küçük grupların iki farklı uygulamasını içeren bu teknik ilk olarak 1978’de Eliot Aronson tarafından geliştirilmiştir (Hedeen, 2003, s.326). Birleştirme tekniği olarak da bilinen bu teknik diğer iş birliğine dayalı öğrenme uygulamalarına benzerdir. Jigsaw tekniği sınırsız çeşitleri ile oldukça esnek uygulamalara sahip olmasına rağmen uygulanma sürecinde dört temel aşaması vardır.

Bunlar sırası ile:

- 1-Giriş (Introduction)
- 2-Uzman Araştırması (Focused Exploration)
- 3-Rapor Hazırlama ve Yeniden Biçimlendirme (Reporting and Reshaping)
- 4-Tamamlama ve Değerlendirme (Integration and Evaluation) aşamalarıdır.

Giriş aşamasında öğretmen ilk olarak sınıfı, grupların heterojen olmasına dikkat ederek asıl gruplara ayırır. Sonra öğrencilerin çalışacakları materyali, ünite başlığını ya da üniteyi öğrencilere tanıtır. Öğrencilere çalışacakları materyali nasıl kullanacaklarını, ne yapacaklarını ve çalışmalarına nasıl devam edeceklerini anlatır. Daha sonra öğretmen bu süreçte öğrencilerin nasıl öğreneceklerini ve nasıl değerlendirileceklerini öğrencilere açıklar ve asıl gruplardaki öğrencilerin her birine çalışılacak olan materyalin bir parçasını verir ya da öğrencinin materyalin bir parçasını seçmesini sağlar. Bu süreçlerin sonunda Jigsaw tekniğinin birinci aşama uygulamaları bitmiş olur.

İkinci aşaması olan uzman araştırmasında ise öğretmen asıl gruplarında materyalin ya da ilgili çalışma ünitesinin aynı parçasını alan öğrencileri bir gruba toplayarak uzman gruplar dediğimiz yeni gruplar oluşturur. Bu uzman gruplardaki öğrenciler asıl gruplarına döndüklerinde grup arkadaşlarına öğretecekleri konu başlıklarını uzman grup arkadaşları ile birlikte araştırarak ve çalışarak hazırlarlar. Bu süreçte öğretmen, öğrencileri fikirlerini açıklama, düşüncelerini paylaşma ve diğer



arkadaşları ile yardımlaşma gibi davranışlara yönlendirir ve onları cesaretlendirir. Bu sürecin sonunda uzman gruplardaki öğrenciler kendi konu başlıklarını ya da materyalin bir parçasını öğrenmeye yönelik çalışmalarını tamamlamış olurlar.

Üçüncü aşama olan rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirme aşamasında ise uzman gruplardaki öğrenciler asıl gruplarına dönerler ve uzman gruplarında araştırmalarını yapıp çalıştıkları konu başlıklarını diğer arkadaşlarına öğretmeye çalışırlar. Bu süreçte de asıl grup arkadaşları ile derinlemesine tartışarak konu başlıklarını iyice öğrenir ve öğretirler. Asıl gruplardaki grup elemanlarının hepsi konu başlıklarını birbirlerine öğrettikten sonra bir rapor hazırlayarak çalışmalarını tamamlarlar.

Tamamlama ve değerlendirme aşaması olan son aşamada öğretmen öğrencilerin öğrenmelerini bütünleştirmek için bireysel, küçük grup ya da tüm sınıfın katıldığı bir aktivite gerçekleştirilebilir. Örneğin asıl gruplardan birine konu materyalini sunmaları için bir gösteri sunusu yaptırabilir ya da bireysel sunular yaptırarak öğrenmeleri bütünleştirebilir. Öğrencileri değerlendirme sürecinde ise iş birliğine dayalı öğrenme yönteminde kullanılan değerlendirmeleri yaparak çalışma tamamlanır.

Aronson'dan sonra Jigsaw tekniği üzerinde çalışan eğitim araştırmacıları bu teknikteki esnek uygulamalardan yola çıkarak Jigsaw tekniğinde yeni düzenlemelere ve geliştirmelere başlamışlardır. Bunun sonucu olarak da Robert Slavin, Jigsaw II tekniğini geliştirmiştir (Şimşek, 2007).

Jigsaw II tekniğinde yüksek, orta ve düşük performanslı öğrencilerden oluşan heterojen gruplar oluşturulur. Öğrencilerin ünite bölümlerini birbirlerine öğretme sürecinin sonunda tüm başlıklardan yani ünitenin tamamından bireysel sınavlara alınırlar. Bireysel sınav puanları grup puanı olarak toplanır. Grup puanları, düşük puanlara sahip olan grup elemanlarına bir etki yapmak sureti ile geliştirme puanları olarak kullanılır. Grup puanı yüksek olan takımlar değişik şekillerde ödüllendirilir. Böylece gruplar arasında yarışmacı bir ortam yaratılarak grup elemanları arasında grup puanlarını yükseltmek adına pozitif bir bağlılık oluşturulur(Şimşek, 2007).

Aronson'un Jigsaw tekniğinden uyarlanan Slavin'in Jigsaw II tekniği gibi diğer araştırmacılar da çeşitli düzenlemeler ve süreçlere farklı uygulamalar katarak Jigsaw

teknikleri geliştirmişlerdir. Aşağıda Tablo 1.2’de değişik araştırmacılar tarafından geliştirilen Jigsaw teknikleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 1.2.

*Jigsaw Tekniklerinin Karşılaştırılması*

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

(Şimşek, 2007, s. 21)

Jigsaw, Jigsaw II, Jigsaw III ve Jigsaw IV teknikleri süreçlerin uygulanmasındaki farklılıklardan dolayı farklı isimler almaktadırlar. Bütün Jigsaw (Birleştirme) tekniklerinin tamamı ana unsurları ile aynı özellikleri içermektedir. Bu Jigsaw tekniklerine ilaveten son olarak Timothy Hedeem tarafından Ters Jigsaw olarak

adlandırılan Reverse Jigsaw geliştirilmiştir (Hedeen, 2003, s.328). Ters Jigsaw orijinal Jigsaw ile karmaşık bir bağlantıyı paylaşmaktadır. Ters Jigsaw’da öğretmenin rolü, her bir öğrencinin öğrenmeleri için sorumlulukları ile küçük grup tartışmalarını kolaylaştırması ve aynı grup yapısında görevler alması gibi bazı aşamalarda orijinal Jigsaw ile benzerdir. Jigsaw tekniğinin en son uygulamalarından biri ise Doymuş (2007-a, s.1857-1860) tarafından geliştirilen ‘konu jigsawı’ olarak bilinmektedir.

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

Çalışmada Jigsaw II tekniği, uzmanlık grupları oluşturularak, işlenecek konunun anlatıldığı, yazılı malzemenin bulunduğu her durumda kullanılabilirdiği için tercih edilmiştir.

### **2.1.3.3. İş birliğine dayalı öğrenme grupları ile geleneksel öğretmen merkezli öğrenme grupları arasındaki farklar**

İş birliğine dayalı öğrenme geleneksel grup çalışmasından daha farklıdır. Şimşek’in (2007) aktardığı şekliyle herhangi bir grup çalışmasının iş birliğine dayalı öğrenme olarak görülebilmesi için bu grup çalışmasında şu beş özelliğin bulunması gerekmektedir:

#### **a. Olumlu grup bağımlılığı:**

Olumlu bağımlılık, grup üyelerinin başarısının birbirine bağımlılığını ifade etmektedir. Grubu oluşturan üyelerden birisinin kendi sorumluluğunda olan işi veya görevi yapmaması diğer üyelerin başarısızlığına neden olmaktadır. Üyeler grup olarak, birlikte başarılı veya başarısız olmaktadırlar. Öğrenciler arasında işbirliği sağlamak için atılacak ilk adım, olumlu bağımlılığın sağlanması olmalıdır. Bireyin başarılı olması ancak diğer grup üyelerinin başarılı olmasına bağlı veya bireyin başarılı olması ancak diğer grup üyelerinin başarılı olması için gösterdiği çabaya bağlı olmalıdır.

### **b. Bireysel sorumluluk:**

Her öğrenci kendi payına düşen bölümü ve diğer üyelerin paylarına düşen bölümleri öğrenmek zorunda olması durumudur. Bazı yöntemlerde bunu sağlamak için bireysel sınavlar yöntemin bir parçası olarak düşünülmüştür.

### **c. Karşılıklı teşvik edici iletişim:**

Grup başarısı önemli olduğundan, grup üyeleri bildiklerini saklamak yerine, diğer arkadaşlarının da konuyu bilmeleri için yardım etmektedirler.

### **d. İletişim kurma ve küçük gruplarda çalışma becerisi:**

İş birliğine dayalı öğrenmenin diğer öğretim yöntemlerinden en önemli farkı, öğrencilere süreç içerisinde sosyal becerileri kazandırmasıdır. Öğretmen gerektiğinde rol yapma yöntemi kullanarak sıkça karşılaşılan gürültü düzeyi, retçiler, dışlanmış, çekingen, baskın, düşman öğrenciler, kişilikler arası çatışma ve yetersiz yardım gibi problemlerin ortaya çıkardığı sonuçları öğrencilere göstermeli ve öğrencilerle ortak çözüm yolları üretmelidir.

### **e. Grupların etkili çalışma sürekliliğinin sağlanması:**

Grup üyelerinin, grupların etkili çalışıp çalışmadığını ve etkili çalışma ilişkisinin grup üyelerince sağlandığını sürekli kontrol etmelerini kapsamaktadır.

## **2.2. Çalışılan Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin akademik başarı, konu alanına ilişkin tutum, çalışma kapsamındaki bireylerde görülen sosyal becerilerin gelişimi ve değişimi üzerine etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılmış olan bazı araştırmalar ile birlikte iş birliğine dayalı öğrenme yöntemindeki tekniklerin kullanımı ve bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile ilgili bilgiler özetlenmektedir.

### **2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Türkiye’de yapılan iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerine bakıldığında geniş bir alan yazın oluşturulduğu görülmektedir. İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı araştırmalarda ana dil öğretimiyle

ilgili olarak çoğunlukla düşünme becerileri, okuma, yazma, dilbilgisi konuları üzerinde çalışıldığı görülmektedir.

İş birliğine dayalı Türkçe öğretimi üzerine yapılmış çalışmalar şunlardır :

Özçınar (1996) öğrencilerin konuşma, okuma ve yazma becerilerini edinmeleri ve kullanmaları esnasında çeşitli düzeylerde karar verici olduklarını varsayarak problem çözme, mantıklı düşünme, yaratıcılık ve hayal gücü gibi eleştirel düşüncenin sözü edilen beceriler üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında Gerçek Hayat Problem Testi ve dönem sınavı sonuçlarını kullanmıştır. Araştırma sonucu eleştirel düşünceyi geliştireceği varsayılan etkinliklerin uygulandığı gruptaki öğrencilerin karşılaştıkları problemlere eleştirel yaklaştıklarını, yaratıcılık ve hayal gücü ölçütlerinde yüksek performans sağladıklarını göstermiştir.

Özer (1999) tarafından yapılan “İş birliğine dayalı Öğrenme ve Öğrenci Güdülenmesi “adlı araştırmada iş birliğine dayalı öğrenmenin öğrenci güdülenmesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada veriler ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik Türkçe Başarı Testi ve Başarı Güdüsü Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarını ve başarı güdülerini arttırmada geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu saptanmıştır.

Özer (2002) ilköğretim 4–5.sınıflarda, Türkçe öğretiminde iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanımını değerlendirmek amacıyla Konya il merkezinde ve ilçelerinde çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 4–5. sınıf öğretmenlerinin bu konudaki fikirleri görüşme yoluyla toplandığı araştırmada, öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenme yöntem ve tekniklerini yeterince bilmediği, öğretmenlerin bu metodu Türkçe öğretimine uygulamada yetersiz kaldığı, bu tekniklerin öğrencilere kazandıracakları kazanımları bildikleri halde etkinlikler sonucunda öğrencilerde beklenen davranış değişikliğinin oluşması hususunda endişe duydukları belirlenmiştir.

Sakal (2002) İlköğretim 4. sınıf Türkçe eğitiminde iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemine göre etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada, dil kullanımını önceleyen işlevsel bir ana dili eğitimi gibi kavramlar dilbilimsel açıdan betimlenmiştir. Araştırmada okuma eğitimi odak alınmış, okuma etkinlikleri, konuşma, yazma, dinleme etkinlikleriyle birlikte yapılmıştır. Araştırmada,

iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun “okuduğunu anlama başarısı” ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun “okuduğunu anlama başarısı” arasında deney grubu lehine olumlu farklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Kılıç (2004) iş birliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, strateji kullanımı, okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkileri ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyet ile ilişkilerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön test ve son test deney deseni uygulanmıştır. Araştırmada deney gruplarında iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testleri ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama başarıları, okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca iş birliğine dayalı öğrenmenin okuduğunu anlamadaki cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırdığı saptanmıştır.

Karabay (2005) tarafından, Adana İli Seyhan İlçesi’nde iki resmi ilköğretim okulunun 5.sınıflarında 133 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, kubaşık öğrenme etkinliklerinin Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Oluşturulan 1 deney, 3 kontrol grubunda 10 hafta süren çalışmalar neticesinde ön test verileri arasında anlamlı farklar yokken son test verileri incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı farklar elde edilmiştir.

Ünsal (2005) tarafından yapılan “İlköğretim 5. ve 8. Sınıflar ile Ortaöğretim 11. Sınıfların Sözlü Anlatımdaki Kelime Hazinesi / Afyon Merkez İli Örneği” adlı çalışmada Afyon il merkezindeki ilköğretim 5. ve 8. sınıflar ile ortaöğretim 11.sınıfların sözlü anlatımdaki aktif kelime hazineleri incelenmiştir. Okulların sosyo-ekonomik durumlarına göre, öğrencilerin kelime hazinelerinin değiştiği görülmüştür.

Aktaş (2006) tarafından yapılan tez çalışmasında kubaşık öğrenme yönteminin 8.sınıf Türkçe derslerinde öğrencilerin akademik başarısı ve sosyal becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Erzurum İli Pasinler İlçesi

Atatürk İlköğretim Okulu 8/E sınıfında okuyan 23 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. 5 hafta süren çalışma neticesinde kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersinin öğretiminde, amaçlara ulaşma ve öğrencilere sosyal beceri kazandırma açısından geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Çörek (2006) tarafından yapılan ‘İş birlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri’ adlı araştırmada iş birliğine dayalı öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu çalışma, 7. sınıfta okuyan 70 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubunda iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi, kontrol grubunda da geleneksel yöntemin uygulandığı araştırma neticesinde, Türkçe dersine yönelik başarı ve tutumda iş birliğine dayalı öğrenmenin uygulandığı grup lehine olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Susar (2006) ‘İlköğretim 4.Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İş birliğine dayalı Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri’ adlı doktora tezinde Türkçe dersinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İş birlikli Öğrenme Yönteminin erişimi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada, ön test, son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Deney gruplarından birisinde, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İş birlikli Öğrenme Yöntemi, diğerinde İş birliğine dayalı Öğrenme Yöntemi, bir diğerinde ise Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme uygulanırken, kontrol grubunda da 2005–2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmıştır. İzmir’de yapılan araştırma Buca’da bir İlköğretim Okulunda, on dört hafta boyunca devam etmiştir. Araştırmanın verileri ‘Okuduğunu Anlama Başarı Testleri, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ve Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeği’ ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda, 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 birliğine dayalı öğrenme yöntemi hem de çoklu zekâ kuramına dayalı iş birliğine dayalı öğrenme geleneksel yöntemlere göre başarılı bulunmuştur.

Cora İnce (2007) tarafından Bolu ili merkez ilçesinde bulunan Cumhuriyet ve Karaçayır İlköğretim okulları bünyesinde özel eğitim ve genel sınıflarına devam 9 zihinsel engelli, 27 normal öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada, BİOK tekniği ile okuduğunu anlama becerisi kazandırma hedeflenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden, denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. 47 hikâye ile yapılan okuma çalışmalarında İş birliğine dayalı öğrenmenin zihinsel engelli öğrencilerin hedeflenen okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarında geleneksel yöntemlere nazaran daha etkili olduğu görülmüştür.

Kayıran Kuşdemir (2007) tarafından 2005–2006 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında, Adana İli Seyhan ilçesinde yer alan orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet ilköğretim okulunun üç dersliğinde okuyan toplam 115 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen “Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada”, başarı testi ve tutum ölçeği son test puanları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler, çoklu zekâ destekli kubaşık öğrenme yöntemim sayesinde, Türkçe derslerini daha çok sevdiklerini, derse daha çok katılma isteği duyduklarını söylemişlerdir. Ayrıca, bu yöntemin, başarılarını artırdığını, arkadaşlarıyla daha iyi kaynaşmalarını sağladığını, dayanışmayı, paylaşmayı ve birlikte çalışmayı öğrettiğini ifade etmişlerdir.

Kolaç (2008) tarafından yapılan çalışmada İlkokuma Öğretiminde Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulanabilirliği sınanmıştır. Araştırma gerçek deneme modellerinden “sontest kontrol gruplu model”e göre desenlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılarak yöntem çeşitlemesine gidilmiştir. Araştırma ön ve asıl uygulama olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda Çoklu Zeka Kuramı'nın sekiz zeka alanına ilişkin etkinlikler Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin uygulama aşamalarına dağıtılmış, her ses grubunun sonunda Birlikte Öğrenme Tekniği'nin uygulanabilirliğine bakılmıştır. Seslerin öğretiminde araştırmacı tarafından hazırlanan Çoklu Zeka Kuramı'nın sekiz zeka alanına ilişkin materyaller kullanılmıştır.



Araştırma verileri; deney ve kontrol gruplarına uygulanan Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Davranışları Gözlem Formu ve deney grubu öğrencilerinin Çoklu Zeka Temelli

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin ilkokuma öğretiminde uygulanmasına ilişkin görüşlerini almaya yönelik olarak hazırlanan Öğrenci Görüşleri Anket Formu ile toplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları elde edildikten sonra grupların ortalama puanları ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır. Gruplararası karşılaştırmalarda t testinden yararlanılmış; istatistiksel çözümlenmelerde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Öğrenci Görüşleri Anket Formu'ndan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttırdığı ve öğrencilerin motivasyonlarını önemli ölçüde yükselttiği tespit edilmiştir.

Görgülü (2009) tarafından eğitimde drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin 5–6 yaş öğrencilerinin iletişim becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırma 2007–2008 öğretim yılında Aydın İli Karpuzlu İlçesi'nde resmi bir ilköğretim okulunun iki ana sınıfında okuyan toplam 21 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubunda iş birliğine dayalı yöntem kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. 8 hafta süren uygulama çalışmaları neticesinde, iletişim becerileri ölçeği sözel iletişim ve iletişim engellerinden kaçınma becerileri alt ölçeklerinden elde edilen toplam puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Uysal (2009) ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin eriş, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerine etkisini ortaya koymaya çalışmaktadır. Araştırmada deney deseni olarak Solomon modeli seçilerek ön testin araştırmada anlamlı bir etki çıkarıp çıkarmadığına bakılmıştır. Bu çalışmada iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi, birlikte öğrenme tekniğinin öğrencilerin yazma becerisinin, eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarının ve yaratıcılık becerisi alt boyutlarından sadece esneklik alt boyutunun gelişiminde anlamlı bir fark ortaya çıkardığı belirlenmiştir.

Karakoyun (2010) tarafından, Erzurum il merkezinde bulunan Özel Aziziye İlköğretim Okulu'nda 48 adet 5. sınıf öğrencisi ile yürütülen çalışmada iş birliğine

dayalı öğrenme tekniklerinden Jigsaw I tekniğinin noktalama işaretlerinin öğretiminde akademik başarıya etkisi sınanmış, Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma neticesinde iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden Jigsaw I'in öğrencilerin noktalama işaretlerine yönelik akademik başarıları üzerinde geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Genel bir sonuç olarak iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi ilköğretim Türkçe öğretiminde etkili öğrenme için ipuçları vermekte, diğer öğrenme tekniklerine bir seçenek sunmaktadır.

Sözlü anlatım ve konuşma becerisi konusunda ise iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi ile hazırlanmış olan herhangi bir teze rastlanmamıştır. Dolayısıyla konuşma eğitiminde iş birliğine dayalı öğrenme ile ilgili olarak yapılacak olan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Mattingly ve VanSickle (1991) akademik başarıları yükseltmede geleneksel tüm sınıf eğitim süreçleri ile karşılaştırıldığı zaman iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden olan jigsaw II tekniğinin etkisini araştırmışlardır. Araştırmalarında iki tane dokuzuncu sınıf coğrafya dersi gören 45 lise öğrencisi yer almış ve iki sınıftan bir tanesi jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu diğeri ise geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubu olarak rastgele belirlenmiştir. Araştırmada öntest-sontest yarı deneysel araştırma desenini kullanmışlardır. Araştırma kapsamında coğrafya dersinin ilgili konuları deney grubuna iş birliğine dayalı öğrenme yöntemindeki jigsaw II tekniği ile kontrol grubuna ise geleneksel öğrenme yöntemi ile işlenmiştir. Derslerin işlenmesi süreci tamamlandıktan sonra son testler uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Testlerin değerlendirilmesi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarındaki artışın kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarına göre çok daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Slavin (1995) tarafından iş birliğine dayalı öğrenmenin başarıya etkileri üzerine ilköğretim ikinci kademedeki en az dört hafta boyunca uygulanmış olan 52 çalışmanın meta analizi yapılmıştır. Meta analiz sonucunda; iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı 33 öğrenci grubunda öğrencilerin

akademik başarılarının deney grubu lehine 3 öğrenci grubunun kontrol grubu lehine arttığını tespit etmiştir. 16 çalışmada ise; grupların akademik başarıları açısından anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmiştir.

Perkins ve Saris (2001) üniversitede psikoloji bölümünde okuyan istatistik dersi alan öğrencilerin derste akademik başarıları üzerine iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulanmasında kullanılan jigsaw tekniğinin etkisini araştırmışlardır. Bu amaçla öğrencilerin istatistik dersinin öğretimi sürecini iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmalarında veri toplama aracı olarak hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarını kullanmışlardır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler değerlendirildikten sonra Jigsaw tekniğinin öğrencilerin istatistik dersindeki akademik başarılarını olumlu yönde geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırma bulgularının ışığında jigsaw tekniğinin psikoloji bölümünde okuyan öğrencilerin birçok dersi için kullanılmasının daha verimli olacağı kanaatini belirtmişlerdir.

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

Box ve Little (2003) araştırmasında Jigsaw’ın sosyal çalışma materyalleri dahil edilerek uygulanışının ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve benlik kavramları üzerindeki etkisini araştırmıştır. 125 öğrenciden bir kontrol, dört deney grubunun oluşturulduğu araştırmada; benlik kavramı ile Piers-Harris’in Çocuklarda Öz-kavramı ölçeklerinin yanında araştırmacılar tarafından geliştirilen

üçüncü sınıf çalışma kitabındaki bilgilere dayalı Sosyal Çalışma Testi, ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Çalışma sonunda deney gruplarının üçünde de benlik kavramı puan ortalamalarının arttığı belirlenmiştir.

Ghaith ve Bouzeineddine (2003) iş birliğine dayalı öğrenme uygulaması olan jigsaw II tekniğinin okumaya karşı tutuma, akademik başarıya ve bu teknik hakkındaki öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Araştırmalarının örneklemini Lebanon'daki bir ortaokulun iki farklı şubesindeki bir yabancı dil öğrencisi olarak dört bölümden oluşan derse katılan 111 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmalarında veri toplama aracı olarak iki anket ve bir kavramsal değişim ölçeği kullanmışlar ve bu ölçekler ile öğrencilerin tutumlarını, akademik başarılarını ve jigsaw tekniği hakkındaki görüşlerini belirlemişlerdir. Araştırmalarını sonunda elde ettikleri verilerin değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin okumaya karşı tutumlarında ve akademik başarılarında kontrol grubunu göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın gerçekleştiğini, fakat öğrencilerin jigsaw II tekniğine karşı görüşlerinde pozitif bir durumun ortaya çıkmadığını belirlemişlerdir.

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

Ghaith ve El-Malak (2004) bir yabancı dil olarak İngilizcede yüksek derecede okuma anlamayı geliştirme üzerine iş birliğine dayalı öğrenme yöntemindeki Jigsaw II tekniğinin etkisini araştırmışlardır. Araştırmalarını deney ve kontrol gruplu öntest son test yarı deneysel çalışma desenini kullanmışlardır. Araştırmalarına 21 deney grubu 27 kontrol grubu olmak üzere toplam 48 öğrenci katılmıştır. Araştırmalarında deney grubundaki öğrenciler jigsaw tekniği ile kontrol grubundaki öğrenciler ise geleneksel ders düzenlemeleri ile okuma anlama konusu üzerine çalışmalarını yürütmüşler ve çalışmalarının sonunda veri toplama araçları ile veriler toplamışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda deney ve kontrol grupları

arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlama yönünden jigsaw tekniğinin uygulandığı deney grubunun başarılı olduğunu gözlemlemişlerdir.

Lebaron ve Miller (2005) internet ortamı bir eğitim dersinde bilginin sosyal oluşumunu iletirmek için jigsaw tekniğinin yapacağı etkiyi araştırmışlardır. Bu sebeple öğretmen ve internet ortamı bir ders tasarlayarak öğrencilerin bu ortamlarda akranları ile diyaloglarını iletirmek ve çalışacakları kurs ortamında o ortama ait olma duygusunu güçlendirebilecek düzenlemeler yapmışlardır. İnternet ortamında öğrencilerin yüz yüze etkileşimler ile çalışmalarını sağlanarak jigsaw etkinliklerini yürütmüşler ve aynı kurs kontrol grubunda öğretmen tarafından yürütülerek çalışmalarını tamamlamışlardır. Çalışma süresince birçok veri toplama aracı ile veriler toplanmış ve değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda jigsaw tekniği ile çalışan öğrencilerin bu kurstan bir öğrenme uygulaması olarak çok zevk aldıklarını ve bu şekilde birçok bilgi elde ettiklerini tespit etmişlerdir.

Eilks (2005) ortaokul kimya dersinde atomik yapıların öğretilmesi hakkında Jigsaw tekniğinin uygulamaları ve sonuçlarının ne olacağını araştırmıştır. Araştırmaya Almanya'da çeşitli orta dereceli okul, ortaokul ve sanat okulunda 15 ile 17 yaşlar arasında toplam 313 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler jigsaw tekniğinin uygulandığı 13 öğrenme grubuna ayrılmış ve dokuzuncu ve onuncu derecede kimya dersindeki ünite öğretilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilere kullandıkları bu yöntemin fen öğretimini daha ilgi çekici yapabileceği hakkında ne düşündüklerini belirlemek üzere veri toplama aracı olarak dersin öğretilmesinde kullanılan yöntem hakkında öğrenci görüşleri kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen akademik başarıdaki gelişimi ve değişimi belirlemek için bilişsel bir test sunmuştur. Çalışmanın sonunda elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda iş birliğine dayalı öğrenme yönteminde kullanılan Jigsaw tekniğinin öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı tutumlarını geliştirme gibi bir potansiyele sahip olduğunu, öğrencilerin uyum problemlerini giderdiğini ve öğrencilerin akademik başarılarını geliştirdiğini belirtmiştir.

Slish (2005) öğretmen merkezli pasif öğrenme yöntemine karşı jigsaw öğrenme tekniğinin karışık yaş gruplarını bulunduğu biyolojiye giriş sınıflarında etkisini araştırmıştır. Çalışma iki bölüm üzerinden yürütülmüş; birinci bölümde 9 birinci sınıf öğrencisi, 5 ikinci sınıf öğrencisi, 6 tane ortaokul öğrencisi ve 5 tane ortaokul son sınıf

öğrencisi olmak üzere toplam 25 öğrenci ikinci bölümde ise 13 birinci sınıf öğrencisi, 9 ikinci sınıf öğrencisi, 2 tane ortaokul öğrencisi ve 3 tane ortaokul son sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 27 öğrenci ile birlikte genel toplamda 52 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamındaki öğrencilerin jigsaw tekniği kullanarak bölüm içerisindeki kavramları öğrenme ve kullanılan materyalleri anlamaları geleneksel yaklaşıma oranla nasıl değişeceğini belirlemek üzere çalışmaları jigsaw tekniği kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmalar tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test sonuçları elde edilmiş ve değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde jigsaw tekniğinin uygulandığı grupların her iki bölümde de daha aktif öğrenme ortamında oldukları ve bu doğrultuda akademik başarılarında ki artışın geleneksel öğrenme yöntemine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Santos Rego ve Del Mar Lorenzo Moledo (2005) İspanyada kültürler arası tutum, değer ve inanç, kültürle ilgili kavramlar, öz güven, başarıya karşı motivasyon, gruplar arası iletişim, bireysel sorumluluk, sosyal beceriler ve ünite içeriğini artırmada jigsaw tekniğinin etkisini araştırmışlardır. Araştırmalarında öntest-sontest deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmışlardır. Çalışmalarının örneklemini özel ve devlet okulundan oluşan toplamda 31 okul ve her bir okulda bir deney birde kontrol grubu olmak üzere 123 deney 127 kontrol grubu öğrencisinden oluşan 250 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere jigsaw tekniği ve geleneksel sınıf düzenlemeleri ile okullarda kültürleşme programı çerçevesinde konular işlenmiş ve veriler toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda jigsaw tekniğinin ölçülecek olan birçok durum üzerinde olumlu etkiler yaptığı belirlenmiştir.

Shaaban (2006) okuma-anlama, kelime kazanımı ve okumaya karşı motivasyon üzerine iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin etkisini araştırmaya yönelik çalışma yapmış ve araştırmasında Jigsaw II tekniğini kullanmıştır. Çalışmaya yabancı dil öğrencisi olarak üniversitede eğitim gören 44 öğrenci katılmış ve çalışma sadece son test kontrol grubu deneysel deseni kullanarak yürütmüştür. Çalışmanın sonunda elde edilen veriler deney ve kontrol grupları arasında okuma anlama ve kelime kazanımı değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını fakat okumaya karşı motivasyon değişkeni açısından iş birliğine dayalı grubun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin

yapmış olduğu okumaların niceliği, okuma boyutu ve bireysel kavram okumalarında kontrol grubuna göre iş birliğine dayalı grupta daha olumlu olduğu görülmüştür.

Lai and Wu (2006) üniversite beşinci sınıfta öğrenim gören hemşire öğrencilerinin akademik başarılarına iş birliğine dayalı öğrenme yöntemindeki jigsaw tekniğinin etkisini araştırmışlardır. Araştırmalarında yarı deneysel desen kullanmışlardır. Araştırmalarının Örneklemini, deney grubunda 50 kontrol grubunda 49 öğrenciden oluşan psikiyatri dersine katılan toplam 99 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmalarında deney gruplarında jigsaw tekniğini kontrol grubunda ise bireysel öğrenme yöntemini kullanarak ilgili konuları işlemişler ve çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin kavram haritalarını tamamlama, grup tartışmalarının kaydı, sınıf gözlemleri ve öğrencilere sorular yöneltmek gibi hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarını kullanmışlardır. Elde ettikleri verilerin değerlendirilmesi sonucunda jigsaw tekniğinin öğrencilerin öğrenme performanslarını artırdığını, tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin öğretmen ve arkadaşları ile iletişim becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulanmasında kullanılan Jigsaw II tekniği ile Geleneksel Öğretmen Merkezli Öğrenme Yönteminin sözlü anlatım dersinde yer alan konuşma, konuşma eğitimi, konuşma çeşitleri, güzel ve etkili konuşma ünitelerinin öğretimi sürecindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla deneysel araştırma modelleri içerisinde yaygın olarak kullanılan “kontrol gruplu ön test – son test deney deseni” esas alınmıştır.

Araştırma kapsamındaki Jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile Geleneksel Öğretmen Merkezli Öğrenme Yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme stilleri arasındaki farklılıkları ve değişimleri belirleyebilmek için uygulamaya başlamadan önce Tanıtıcı Bilgi Formu (TBF), Sözlü Anlatım Bilişsel Alan Başarı Testi (SABT), Sözlü Anlatım Uygulama Değerlendirme Formu (SAUDF), Öğrenme Stilleri Envanteri (ÖSE) ve Sözlü Anlatım Tutum Ölçeği (SATÖ)ön test olarak; araştırma gruplarında uygulamalar yapıldıktan sonra ise Sözlü Anlatım Bilişsel Alan Başarı Testi (SABT), Sözlü Anlatım Uygulama Değerlendirme Formu (SAUDF), Sözlü Anlatım Tutum Ölçeği (SATÖ) son test olarak çalışma kapsamındaki öğrencilerin tamamına uygulanmıştır. Ayrıca Jigsaw tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin bu teknik hakkındaki görüşlerini belirleyebilmek için Jigsaw Görüş Ölçeği (JGÖ) son test olarak uygulanmıştır.

Araştırma gruplarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim öğrencileri için hazırlanan örnek okuma metinlerini dinlemeleri sağlanmış ve ardından öğretmen adaylarının konuşma becerilerini belirleyebilmek için Sözlü Anlatım Uygulama Değerlendirme Formu (SAUDF) her birey için sunum esnasında gözlem yapılarak, notlar alınarak ve kamera kayıtları izlenerek doldurulmuştur.



Araştırma sonucunda, araştırma etiği de dikkate alınarak deney grubuna uygulanan jigsaw II tekniği kontrol grubuna da tanıtılmıştır.

Çalışmanın deneysel planı, Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1.

*Araştırmanın Deneysel Planı*

<b>Gruplar</b>	<b>Ön Testler</b>	<b>Öğretim Yöntemleri</b>	<b>Son Testler</b>
Kontrol Grubu	TBF, SABT, SATÖ, ÖSE SAUDF	Geleneksel Öğretmen Merkezli Öğretim Yöntemi	SABT, SATÖ SAUDF
Deney Grubu	TBF, SABT, SATÖ, ÖSE SAUDF	Geleneksel Öğretmen Merkezli Öğretim Yöntemi + İş birliğine dayalı Öğrenme Yöntemi (Jigsaw II Tekniği)	SABT, SATÖ, JGÖ, SAUDF

***Deney Grubu (İş birliğine dayalı Öğrenme (Birleştirme-Jigsaw) Grubu) Uygulamaları:***

***a) Çalışma Gruplarının Oluşturulması***

Çalışmada İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden jigsaw II tekniğinin uygulanacağı 35 öğrenciden oluşacak deney grubunu belirlemek amacıyla, çalışmanın başlangıcında uygulanan Sözlü Anlatım Bilişsel Alan Başarı Testi (SABT)’nin değerlendirilmesi sonucunda her gruba bay-bayan dağılımı aynı olacak şekilde yüksek, orta ve düşük başarılı öğrencilerin yerleştirilmesi ile her biri beş öğrenciden oluşan 7 heterojen grup belirlenmiştir. Sonra her grubun kendi aralarında bir grup başkanı ve grup ismi belirlemeleri sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından teknik ve tekniğin uygulanması hakkında genel bilgiler, uzmanlık gruplarının nasıl oluşturulacağı ve uzmanlık gruplarında yapılacak çalışmalar, grup üyelerinin bireysel ve gruba karşı

sorumlulukları gibi temel bilgiler kısaca açıklanarak öğrenciler grup çalışmasına yönlendirilmiştir.

### ***b) İçeriğin Paylaşımı ve Bireysel Çalışma***

Üniteler, gruptaki öğrenci sayısı kadar alt konulara ayrılmış ve öğrencilerin bu konuları paylaşması sağlanarak grubun her bir üyesine bireysel sorumluluklar yüklenmiştir. Sonra grubun her bir üyesinin, grubundan ayrılarak kendi konu başlığına ilişkin bilgileri araştırmaları, çalışmaları, öğrenmeleri süreçlerine geçilmiştir.

### ***c) Uzmanlık Grupları***

Bu süreçte, aynı konulardan sorumlu öğrencilerle “ uzmanlık grupları” adı verilen yeni gruplar oluşturulmuştur. Öğrenciler, uzmanlık gruplarında konularını daha detaylı öğrenmeye çalışmışlar, eksiklerini tamamlamışlar ve böylece kendi konuları ile ilgili bilgileri daha net ve eksiksiz öğrenerek uzmanlaşmış ve konularını grup arkadaşlarına öğretmek için asıl gruplarına geri dönmüşlerdir.

### ***d) Grup İçi Öğretim***

Yeniden bir araya gelen grup üyeleri, öğrendiklerini gruptaki diğer arkadaşlarına öğretmişlerdir. Ünitenin tüm alt konularının, gruptaki tüm üyelerce öğrenilmesi için işbirliği içinde çalışmışlardır. Bu aşamanın gerçekleşmesi için araştırmacı tarafından öğrencilere belirli bir süre verilmiştir.

Bu süreçlerde araştırmacı, grup çalışmalarını gözlemleme, yönlendirme, gerektiğinde yardımcı olma faaliyetlerinde bulunmuştur. Gruplarda eksik, yetersiz ve yanlış öğrenmeler tespit edildiğinde, bunların giderilmesi istenmiştir.

### ***e) Sınav***

Çalışmada, dört ünite de aynı teknikle işlenmiş ve her ünitenin sonunda değerlendirme sınavları yapılmış ve öğrenci başarıları bireysel olarak değerlendirilmiştir.

### ***f) Sonuç ve Değerlendirme***

Grup çalışmalarında öğrencinin bireysel başarısına grup çalışmasının da etki edeceği temelinden yola çıkılarak, grup ortalama puanlarının bireysel puanlara etkisi de hesaba katılarak değerlendirmeler yapılmıştır.

***Kontrol Grubu (Geleneksel Öğretmen Merkezli Öğrenme Yöntemi Uygulanan Grup) Uygulamaları:***

Geleneksel öğretmen merkezli öğrenme yöntemi ile ders işlenen sınıfta ise, tüm konu başlıklarına yönelik teorik bilgilerin öğretimi faaliyetleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı o günkü konu ile ilgili bilgileri düz anlatım şeklinde vermiş ve dersin sonunda o günkü konu özetlenmiştir. Bir sonraki derse gelirken öğrencilerden o günkü konuya hazırlanmaları istenmiş ve dersin başlangıcında konu ile ilgili ön hazırlıkları kontrol edilmiştir. Derslerin bitiminde araştırmacı dönütler almış ve eksik olan kısımları tekrar anlatmıştır. Dönüt ve pekiştireçlerin araştırmacı tarafından verilmesiyle, uygulama çalışmaları tamamlanmış ve her ünite sonunda değerlendirme sınavı yapılarak öğrenci başarıları tespit edilmiştir.

**Oluşturulan öğrenci grupları**

Gruplar halindeki öğrencilerin birbiriyle uyum içinde çalışmalarını sağlayabilecek bir öğretme-öğrenme ortamı hazırlayabilmek için dikkatli bir planlama yapılması gerekmektedir. Bu nedenle iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili çalışmalar yapmış akademisyen arkadaşlarla çalışma öncesinde 3 hafta süreyle, uygulama boyunca yapacağımız çalışmalar belirlendi ve planlandı.

09 Mart 2011 / Çarşamba günü grup çalışması etkinliğini yerine getirmek için saat 17:10'da uygulama sınıfımız D-105 dersliğinde hazır bulunuldu. Çalışmanın hedefi öğrencilere küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde bulunacakları ve hem kendilerinin hem de arkadaşlarının kapasitelerini sonuna kadar geliştirebilecekleri iş birliğine dayalı öğrenme ortamı içinde sözlü anlatım dersinde yer alan konuşma, konuşma eğitimi, konuşma çeşitleri, güzel ve etkili konuşma konularını öğretmektir. Bunun dışında belirlediğimiz yan hedefler ise öğrencileri işbirliği yapmaya, birbiriyle düşünce ve görüş alışverişinde bulunmaya, birbirinden öğrenmeye ve birbirinden öğrenmeye özendirerek, öğrencilere hazır oluş düzeylerine uygun olarak hazırlanmış öğretme-öğrenme etkinliklerine katılma fırsatı sağlamaktır.

1. İlk olarak öğrencilere iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi ve ilkeleri, uygulama süreci anlatıldı.

2. Öğrencilere çalışma konusu açıklandı.

3. Sınıf mevcudu 35 kişi ve heterojenlik ilkesi göz önüne alınarak çalışmanın başlangıcında uygulanan Sözlü Anlatım Bilişsel Alan Başarı Testi (SABT)'nin değerlendirilmesi sonucunda her gruba bay-bayan dağılımı aynı olacak şekilde yüksek, orta ve düşük başarılı öğrencilerin yerleştirilmesi ile her biri beş öğrenciden oluşan 7 heterojen grup oluşturuldu.

4. Grupların oluşturulması sonrasında olumlu bağımlılığı sağlamak amacıyla takım üyelerine birbiriyle ilişkili takım içi görevler verildi. Konu dağılımları yapıldı.

5. Öğrencilerin fikirleri alınarak, ortak sorunlara çözüm getirilmeye çalışıldı.

6. Oluşturulan takımlar hakkındaki bilgiler için her gruba ait“Grup Adı, Grup Üyeleri, Çalışma Konusu” bilgilerinin yer aldığı takım bilgi formu hazırlandı.

7. Hazırlanan Takım Formlarından birer kopya gruplara verildi.

GRUP ADI: Birikim
GRUP ÜYELERİ: Semra Kesici Feray Yalçı Ayfer Uzun Mehmet Ali Kurtoğlu Gökhan Kılıç
ÇALIŞMA KONUSU: Konuşma Çeşitleri

8. Grup çalışması etkinliğinin 1.hafta (16.03.2011), 2.hafta (23.03.2011), 3.hafta (30.03.2011), 4.hafta (06.04.2011), 1. ders saatlerinde öğrencilere test öncesi çalışma fırsatı tanındı. 2.ders saatlerinde öğrencilerin bireysel değerlendirilmesi amacıyla çalışma yaprakları uygulandı.

9. Her uygulama sonrası 4 hafta boyunca çalışma yaprakları puanlandı.

10. Sonuçlar öğrencilere açıklanırken ödül verme aşamasında içsel ve dışsal ödülün sağlanmasına dikkat edildi. İçsel ödül, öğrencilerin öğrenmeleri ve bireysel puanları iken dışsal ödülün verilmesinde fakülte panosuna en yüksek puan alan 3 grubun adı asıldı. ( Öncelikle X, Y ve Z gruplarına ve diğer iş birlikli öğrenme

gruplarımıza çalışmalarında gösterdikleri başarıdan dolayı teşekkür ederim. Şeklinde bir yazı fakültenin panosuna asıldı. )

11. (27.04.2011–01.06.2011) tarihleri arasında kamera kayıtları yapıldı, son testler (SABT, SAUDF, SATÖ, JGÖ) uygulandı ve ölçekler dolduruldu. Araştırma gruplarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim öğrencileri için hazırlanan örnek okuma metinlerini dinlemeleri sağlanmış ve ardından öğretmen adaylarının konuşma becerilerini belirleyebilmek için kendilerini tanıttıkları ve metin seslendirdikleri kayıtlar Sözlü Anlatım Uygulama Değerlendirme Formu (SAUDF) ile her birey için sunum esnasında gözlem yapılarak, notlar alınarak ve kamera kayıtları izlenerek doldurulmuştur.

Çalışma süresince çeşitli sorunlarla karşılaşıldı. İlk olarak öğrencilere böylesine kapsamlı bir çalışmayı anlatmak, anlamalarını sağlamak kolay olmadı. Özellikle öğrenci takımlarının oluşturulması sırasında ( Gruplar 2 erkek + 3 kız öğrenci olacak şekilde heterojen özelliğe dikkat edilerek tarafımızdan oluşturuldu. ) öğrencilerin sevdiği arkadaşlarını istemeleri ya da derse ilgi göstermeyen öğrenci arkadaşlarını istememeleri gibi bir takım itirazlarla karşılaşıldı. Bu duruma, grupların niçin bu şekilde oluşturulduğu ve iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin olumlu yanları ile onlara neler kazandıracaklarını açıklayarak çözüm bulundu. Sınıfın konuyla ilgili genel sorunlarına cevap vermeye çalıştıktan sonra, grup içi iletişimin, etkileşimin sağlanması ve grup çalışmalarının kolaylaştırılması amacıyla öğrencilerin gruplar halinde oturmalarını sağlamak için sınıftaki sıraları yer değiştirmek istediyssek de sınıfın böyle bir uygulamaya elverişsiz olmasından dolayı grupları ancak ard arda oturacakları şekilde ayarlanabildi.

Sonrasında öğrencilerle görüş alışverişinde bulunarak, konunun anlaşılıp anlaşılmadığını yoklayan sorular yönelterek ve onların düşüncelerini, görüşlerini alarak iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin giriş aşaması tamamlanmış oldu. Oluşturulan öğrenci takımları ise;

**Öğrenci Takımları ( 2 erkek + 3 kız öğrenci )**

<p><b>DUMAN</b></p>	<p><b>KARTAL</b></p>	<p><b>FIRTINA</b></p>
<p><u>Veysel AKELMA</u> Elmas ÖNCEL Emine ABİÇ Ayşe GÜL Cihat GÜLER</p>	<p><u>Selin DUYMUS</u> Ömer ERGENEKON Duygu Özlem ÖZSOY Başak ATIKBOĞA Abdi ALAK</p>	<p><u>Sükran ARSLAN</u> Fadime ZENGİN Yasin ÇİÇEK Kenan AKAR Melek SERTDEMİR</p>
<p><b>BİRİKİM</b></p>	<p><b>ANKA</b></p>	
<p><u>Semra KESİCİ</u> Feray YALÇI Ayfer UZUN M. Ali KURTOĞLU Gökhan KILIÇ</p>	<p><u>Nuray YILDIZ</u> Pınar ÖNEN Filiz HALİKANLI İbrahim AKKUM Erdal ASLAN</p>	
<p><b>ZİRVE</b></p>	<p><b>POWER RANGERS</b></p>	
<p><u>Özkan ÖZÇELİK</u> Tunay KOÇ Alican GÖK Merve YANIK Esra ÖZÇELİK</p>	<p><u>M.Salim HÜNERLİ</u> Arzu GÜRBOĞA Adem ÖZÇELİK Nurdan YILMAZ Gamze KARATAŞ</p>	

Uygulama süresince öğrencilere arkadaşlarıyla iletişim kurabilecekleri, hem kendilerinin hem de arkadaşlarının kapasitelerini sonuna kadar geliştirebilecekleri, birbirlerine sorular sorarak, açıklamalar yaparak, eleştirerek, örnekler vererek öğrenebilecekleri bir iş birliğine dayalı bir çalışma ortamı sağlanmaya çalışıldı. Süreç boyunca karşılaşılabileceğimiz sorunları önceden görerek çözümler getirmek amacıyla akademisyen arkadaşlarla etkinliğimiz boyunca ne yapacağımızı ve nasıl gerçekleştireceğimizi önceden planlamak uygulamayı kolaylaştırmak açısından oldukça önemliydi. İlerleyen aşamalarda karşılaşılan sorunları aşmada temel aldığım çözüm yöntemi öğrencilerle sürekli iletişimde bulunmak ve onlar için gerekli rehberlik ve danışmanlık görevini üstlenmektir. Bunu bazen sorunun çözümüne ilişkin önerilerde bulunmak şeklinde veya öğrencileri yaptıkları işi bırakıp sorunu çözmeye yönlendirerek, grup içindeki davranışlarını, etkileşimlerini gözlemleyerek gerçekleştirdik.

Öğrenciler uygulama öncesi bir takım sorunlar yaşadılarsa da, çalışma ilerledikçe işbirlikli sınıf atmosferi içinde olumlu bağımlılığın sağlanmasıyla yüz yüze etkileşim ve sosyal becerilerde pozitif yönde artış olmuştur.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2010–2011 öğretim yılı bahar yarıyılında Ağrı Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programının birinci sınıfının iki farklı şubesinde öğrenim gören 28 erkek, 42 bayan olmak üzere toplam 70 öğrenci oluşturmaktadır. Bu şubelerden biri İş birliğine dayalı Öğrenme Yöntemlerinden Jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu (n=35), diğeri Geleneksel Öğretmen Merkezli Öğrenme Yönteminin uygulandığı kontrol grubu (n=35) olarak seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması**

#### **3.3.1. Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, Tanıtıcı Bilgi Formu (TBF), Öğrenme Stilleri Envanteri (ÖSE), Sözlü Anlatım Bilişsel Alan Başarı Testi (SABT), Sözlü

Anlatım Uygulama Değerlendirme Formu (SAUDF), Sözlü Anlatım Tutum Ölçeği (SATÖ), ve Jigsaw Görüş Ölçeği (JGÖ) kullanılmıştır.

### ***Tanıtıcı Bilgi Formu (TBF)***

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, ailenin aylık geliri, öğrenime devam ederken ikamet edilen yer, anne ve babanın eğitim durumları, meslekleri, kardeş sayısı ve memleket gibi tanıtıcı bilgilerin yer aldığı Tanıtıcı Bilgi Formu (TBF) kullanılmıştır.

### **Sözlü Anlatım Uygulama Değerlendirme Formu (SAUDF)**

Sözlü anlatım uygulama değerlendirme formu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sözel iletişim becerilerini uygulama aşamasında ölçebilmek için Öztürk (1997) tarafından geliştirilen gözlem formundan uyarlanarak hazırlanmıştır. Bu form, alan uzmanı 4 öğretim elemanına incelenerek uyum geçerlik yüzdesi %90 olarak bulunmuştur. Bu formda, başladığı tümceyi konuya ilişkin anlamlı yargıyla bitirebilme, sözcük ve cümleleri doğru ve anlamına göre vurgulama, konuya ve konuşmanın düzeyine uygun bir tonla konuşma, yargının biçimlenmesinde gereksiz sözcükler kullanma, tümce içinde mantıkça çelişkili ifadeler kullanma, beden dilinden yararlanabilme, dinleyicilerle göz teması kurabilme, sesinin alçaklık-yükseklik olanaklarını kullanabilme, konuşurken gereksiz sesler çıkarma, yinelemeler yapmadan konuşma, sesleri yutma düzeyi, sunuyu severek yapma, sunum sırasında özgüvene sahip olma, sözcük seçiminde Türkçeleri varken yabancı sözcük kullanma düzeyi, yerel ağız ve söyleyişlere yer verme, konuşmanın akışını bozacak duraksamalar yapma, açık, anlaşılır ve doğru cümleler kurabilme, söz, jest, mimik uyumunu sağlayarak konuşabilme, kelimeleri doğru ve anlaşılır bir biçimde söyleyebilme, gereksiz ayrıntılara girmeden konuşabilme düzeyi gibi 20 madde Üst Düzey, Geliştirilir, Orta Düzey ve Yetersiz kategorisinde değerlendirilmiştir.

### ***Öğrenme Stilleri Envanteri (ÖSE)***

Öğrencilerin öğrenme stillerindeki farklılıkların, uygulanacak yöntemin süreçlerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebileceği düşüncesinden yola çıkarak araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki



farklılıklarını belirleyebilmek amacıyla Kolb (1985) tarafından geliştirilen ve Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından uyarlanan “*Öğrenme Stili Envanteri*” kullanılmıştır. Kolb Öğrenme Stili Envanteri, hangi öğrenme stiline birey için daha uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu envantere dört öğrenme stili (*yerleştiren-değiştiren-ayrıştıran-özümseyen*) tanımlanmıştır. Öğrencilerin hangi baskın öğrenme stiline sahip oldukları, envantere yer alan maddelerden aldıkları puanlara göre belirlenmektedir. Kolb öğrenme stili envanterinde, her biri dörder seçenekli 12 madde yer almaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması neticesinde, envanterin dört boyutuna (öğrenme biçimlerine) ait güvenilirlik katsayıları (Cronbach  $\alpha$ ) 0,73 ile 0,83 arasında bulunmuştur.

### ***Sözlü Anlatım Bilişsel Alan Başarı Testi (SABT)***

Sözlü Anlatım dersinde öğrencilerin bilişsel alana yönelik kazanımlarını belirleyebilmek amacıyla düzenlenen ve SABT’i oluşturan sorular, sözlü anlatım dersini içine alan dört alt konu başlığından hazırlanmıştır. Bu alt konular, (a) Dil ve dilin özellikleri, (b) Etkili ve güzel konuşma ilkeleri (c) Konuşma eğitimi ve yöntemleri, (d) Konuşma çeşitleri şeklinde oluşturulmuştur. Bu konu başlıkları ile ilgili her biri beş çoktan seçmeli olmak üzere toplam 40 sorudan oluşan SABT hazırlanmıştır. Bu testin soruları, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde görev yapan sözlü anlatım dersi üzerine çalışmalar yapmış olan öğretim elemanları tarafından yapılmış sınav sorularından, farklı üniversitelere ait çeşitli ders kitaplarından seçilmiş ve uzman görüşlerine başvurularak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Bu test, alan uzmanı 4 öğretim elemanına inceletilerek uyum geçerlik uyum yüzdesi %90 olarak bulunmuştur. Daha sonra SABT’in güvenilirliğini tespit etmek amacıyla, hazırlanan sorular araştırmaya katılmayan fakat Sözlü Anlatım dersini daha önce bu dersi almış olan Sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği programının 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere uygulanarak güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Testin güvenilirliği için KR-20 testi yapılmıştır. Test sonucunda güvenilirlik açısından 0,81 değerine ulaşılmıştır. Bu sonuç başarı testinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

### ***Sözlü Anlatım Tutum Ölçeği (SATÖ)***

Yelok ve Sallabaş (2009) tarafından hazırlanan ölçekte öğrencilerin sözlü anlatıma ve sözlü anlatım dersine yönelik tutumlarını belirlemek üzere, onlara genel

olarak sözlü anlatım ve özel olarak da sözlü anlatım dersine ilgili düşüncelerini ifade ettikleri birer düz yazı yazdırılmış ve ilgili yazılardan tutum maddeleri tespit edilmiştir. Tespit edilen 54 tutum maddesiyle 103 öğrenci üzerinde ön uygulama yapılmış, böylece ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği tespit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan “Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği”nde 30 madde bulunmaktadır. Bu maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde ve olumlu maddeler 1-2-3-4-5, olumsuz maddeler ise 5-4-3-2-1 olmak üzere beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Likert tipi ölçeklerin güvenilirliğini ölçmek için kullanılan Cronbach Alfa katsayısı, araştırmada kullanılan “Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği”nin iç tutarlılığını belirlemek için hesaplanmış ve  $\alpha = 0.71$  olarak bulunmuştur. Geçerli ve güvenilir çıkan 30 maddelik tutum ölçeği öğrencilere uygulanmıştır.

### ***Jigsaw Görüş Ölçeği (JGÖ)***

Şimşek (2007, s.88)’in geliştirmiş olduğu bu ölçek, yalnızca jigsaw II tekniğinin uygulanmış olduğu deney grubundaki öğrencilere, çalışmanın bitiminde son test olarak uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanmasının amacı, jigsaw II tekniğinin Sözlü Anlatım dersi ile ilgili öğrenci görüşlerini tespit etmek ve bu yöntem uygulanırken ortaya çıkabilecek eksiklikleri belirlemektir. Öğrencilerin kullandıkları teknik ile geleneksel öğretmen merkezli öğrenme yönteminin karşılaştırılmasına yönelik ifadeler içeren Jigsaw Görüş Ölçeği (JGÖ), likert tipi 5 seçenekli 14 madde (Çok Fazla Etkilidir, Biraz Fazla Etkilidir, Eşit Etkilidir, Az Etkilidir ve Çok Daha Az Etkilidir) ile öğrencilerin olumlu ve olumsuz ilave görüşlerini belirtmeye olanak sağlayan 1 açık uçlu madde olmak üzere toplam 15 maddeden oluşmaktadır.

### **3.3.2. Verilerin Toplanması**

Bu bölümde, araştırma kapsamında yer alan iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden jigsaw II tekniği ve geleneksel öğretmen merkezli öğrenme yönteminin sözlü anlatım dersinde uygulanışı ile ilgili etkinlikler yer almaktadır. Sözlü anlatım dersi, kontrol grubu ve deney grubu sınıflarında haftada 2’şer saat olmak üzere toplam

dört ders saati şeklinde 9 hafta süreyle tüm gruplarda araştırmacı tarafından ilgili yöntemler kullanılarak işlenmiştir.

Araştırmaya katılan tüm gruplara çalışmadan önce ön test olarak, Tanıtıcı Bilgi Formu (TBF), öğrencilerin öğrenme stillerindeki farklılıklarını tespit etmek için Öğrenme Stilleri Envanteri (ÖSE), Sözlü Anlatım dersindeki akademik başarı seviyelerini belirlemek için Sözlü Anlatım Bilişsel Alan Başarı Testi (SABT), konuşma becerilerinin gelişimini belirlemek için Sözlü Anlatım Uygulama Değerlendirme Formu (SAUDF) ve öğrencilerin Sözlü Anlatım dersine karşı tutumlarını belirlemek için Sözlü Anlatım Tutum Ölçeği (SATÖ) uygulanmıştır.

Gruplara çalışma yöntemleri hakkında bilgiler verildikten sonra çalışmaların yürütülmesi sürecine geçilmiştir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde üç farklı istatistiksel analiz kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 15.00 Release istatistik paket programı ile yapılmıştır. Bu analizler şunlardır;

1. Ki-kare analizi
2. t testi
3. Bir faktörde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA

Deneklerin demografik özellikler açısından homojenliklerini belirlemek amacıyla ki-kare analizi, deneklerin konuşma becerileri, akademik başarıları, tutum ve görüşleri öntest-sontest puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Ayrıca iki ayrı deneysel işlem uygulanan deneklerin konuşma becerileri, akademik başarıları, tutum ve görüşleri eğitim öncesi ve eğitim sonrası gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için iki faktörlü ANOVA testi uygulanmıştır.

Bu analizlerden, bir faktörde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA az bilinen analizlerden olduğu için, bu analizle ilgili aşağıda ek bilgilere yer verilmiştir.

Bir faktörde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA

Sosyal bilimlerde, özellikle eğitim bilimlerinde yapılan deneysel çalışmaların çoğu karışık düzeneklerde yapılmaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen verilerin analizinde en sık kullanılan analiz türü varyans analizidir.

Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA, işlem gruplarına bağlı olarak ilişkisiz ölçümlerin ve zamana bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin söz edildiği iki faktörlü karışık (split-plot) düzeneklerde, uygulanan deneysel işlemin etkililiğine ilişkin satır-sütun ortak etkisini ve satır ile sütun faktörlerinin temel etkilerini test etmek için kullanılmaktadır.

Bir faktörde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA modeli, iki faktörlü karışık düzeneklerde toplanan verilerin analizinde sıklıkla kullanılan çok faktörlü bir analizdir. Bu tür bir düzenek iki faktörü içermektedir. Faktörlerden birincisi (satır faktörü), farklı deneysel işlem koşullarını (örneğin; deney-kontrol gruplarını) göstermektedir. İkinci faktör zamana bağlı değişimi betimlemek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümleri (örneğin; öntest-sontest) tanımlamaktadır. Bu analiz öntest-sontest kontrol gruplu düzeneklerde yaygın olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002).

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler, verilerin özelliklerine uygun analiz teknikleri ve SPSS for Windows 15.00 Release programı kullanılarak çözümlenmiş, bulgular ise tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

Çalışmanın son kısmında ise nicel ve nitel veriler birleştirilerek sonuç ve öneriler bölümü oluşturulmuştur.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eğitim öncesi konuşma becerileri, öğrenme stilleri, akademik başarıları, tutum ve görüşleri belirlenmiştir. Deney grubunu oluşturan öğrencilere iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulanmasında kullanılan jigsaw II tekniği ile sözlü anlatım dersi işlenmiş, kontrol grubunu oluşturan öğrencilere ise geleneksel öğretmen merkezli öğrenme yöntemi ile sözlü anlatım dersi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinde 9 hafta süresince ünitelerin işlenmesinin bitiminden sonra konuşma becerileri, akademik başarıları ve derse karşı tutum ölçekleri her iki grup öğrencisine de uygulanmıştır. Ayrıca iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili olarak öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla jigsaw görüş ölçeği ise sadece deney grubunda bulunan öğrencilere son test olarak uygulanmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin demografik özellikleri ve karşılaştırılmaları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.

*Örneklemin Demografik Özellikleri*

Özellik	Deney		Kontrol		$\chi^2$	p	
	n	%	n	%			
Cinsiyet	Bay	14	40.0	14	40.0	.000	1.000
	Bayan	21	60.0	21	60.0		
Yaş grubu	17-19	15	42.9	15	42.9	2.433	.487
	20-22	17	48.6	14	40.0		
	23-25	3	8.6	4	11.4		
	25 yaş üzeri	0	.0	2	5.7		
Mezun olunan lise türü	Düz	19	54.3	19	54.3	3.474	.482
	Süper	0	.0	2	5.7		
	Anadolu	11	31.4	8	22.9		
	Fen	0	.0	1	2.9		
Aylık gelir	Meslek	5	14.3	5	14.3	2.377	.667
	700 TL ve altı	11	31.4	12	34.3		
	701 - 1300 TL	15	42.9	12	34.3		
	1301 - 1900 TL	7	20.0	7	20.0		
	1901 - 2500 TL	2	5.7	2	5.7		
Öğrencinin ikamet ettiği yer	2501 TL ve üstü	0	.0	2	5.7	2.710	.439
	Ailesiyle	0	.0	2	5.7		
	Yurtta	27	77.1	24	68.6		
	Arkadaşlarla evde	5	14.3	7	20.0		
Annenin eğitim durumu	Diğer	3	8.6	2	5.7	3.496	.478
	Okur-yazar değil	12	34.3	16	45.7		
	İlkokul	17	48.6	15	42.9		
	Ortaokul	2	5.7	2	5.7		
	Lise	4	11.4	1	2.9		
Babanın eğitim durumu	Yüksek okul / Üniversite	0	.0	1	2.9	3.535	.473
	Okur-yazar değil	3	8.6	3	8.6		
	İlkokul	16	45.7	19	54.3		
	Ortaokul	7	20.0	2	5.7		
	Lise	6	17.1	6	17.1		
Annenin mesleği	Yüksek okul / Üniversite	3	8.6	5	14.3	2.059	.357
	Memur	0	.0	1	2.9		
	Ev hanımı	35	100.0	33	94.3		
Babanın mesleği	Serbest	0	.0	1	2.9	6.664	.155
	İşçi	5	14.3	3	8.6		
	Memur	2	5.7	7	20.0		
	Çiftçi	10	28.6	5	14.3		
	Emekli	10	28.6	7	20.0		
Kardeş sayısı	Serbest	8	22.9	13	37.1	.643	.886
	1 -2	11	31.4	9	25.7		
	3 - 4	5	14.3	7	20.0		
	5 - 6	8	22.9	7	20.0		
Yaşadığı yer	6 dan fazla	11	31.4	12	34.3	7.000	.008
	Şehir	5	14.3	15	42.9		
Öğrenme stili	İlçe	30	42.9	20	57.1	2.490	.425
	Yerleştiren	0	0	2	5.7		
	Değiştiren	4	11.4	6	17.1		
	Ayrıştıran	17	48.6	16	45.7		
	Özümseyen	14	40.0	11	31.4		

Tablo incelendiğinde, deney ve kontrol grubunu oluşturan denekler arasında yalnızca yaşadığı yer açısından ilçede yaşayanlar lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı fark varken, diğer demografik özellikler ve öğrenme stilleri açısından aralarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda; her iki gruptaki öğrencilerin öğrenme stillerinin denk olduğu söylenebilir. Yaşanan yer açısından da, kontrol grubundaki öğrencilerin % 86'sı şehirdeyken deney grubunda bu oran % 14 olarak görülmüştür.

Öğrencilerin konuşma becerileri, akademik başarıları ve tutumlarına ait öntest puan ortalamaları ve standart sapma değerleri ve aralarındaki farka ilişkin t testi sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2.

*Öğrencilerin Konuşma Becerileri, Akademik Başarıları ve Tutumlarına Ait Öntest Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri*

	Grup	n	$\bar{X}$	s.s.	t	p
Akademik başarı	Deney	35	63.00	7.09	-.237	.814
	Kontrol	35	63.43	8.02		
Derse karşı tutum	Deney	35	91.34	6.73	.000	1.000
	Kontrol	35	91.34	8.12		
Konuşma becerisi	Deney	35	62.63	3.26	-.037	.971
	Kontrol	35	62.69	8.63		

Tablo 4.2 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı tutumları ve konuşma becerilerine ait ön test puan ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde aralarında anlamlı ilişki bulunamamıştır ( $t = .237$ ,  $p = .814$ ;  $t = .000$ ,  $p = 1.000$ ;  $t = .037$ ,  $p = .971$ ). Bu bulgular doğrultusunda jigsaw II tekniği ile ilgili olarak örneklem grubuyla deney yapılabileceği tespit edilmiştir.

#### 4.1. Konuşma Becerileri İle İlgili Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol

grubundaki öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin gelişmesi arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının konuşma becerilerinde eğitim öncesi ve eğitim sonrası gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3.

*Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Konuşma Becerileri Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Ortalama		
			Kare	F	P
Denekler arası	3897.036	69			
Grup					
(Deney/Kontrol)	850.179	1	850.179	18.974	.000
Hata	3046.857	68	44.807		
Denekler içi	15799.500	70			
Ölçüm (Ön- Son)	13075.779	1	13075.779	479.660	.000
<b>Grup * Ölçüm</b>	<b>870.007</b>	<b>1</b>	<b>870.007</b>	<b>31.915</b>	<b>.000</b>
Hata	1853.714	68	27.261		
Toplam	19696.536	139			

Tablo 4.3 incelendiğinde, sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının konuşma becerileri eğitim öncesi ve eğitim sonrası gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterdiği, yani farklı gruplarda olma ile tekrarlı ölçümler arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ( $F_{(1,68)}=31.915$ ,  $p=.000$ ). Bu bulgu sözlü anlatım dersinde hem jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile hem de



geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının konuşma becerilerinde eğitim öncesine göre eğitim sonrası olumlu değişim sağlamada etkili olduğunu göstermektedir.

Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney ve geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol gruplarında olma durumuna göre öğretmen adaylarının konuşma becerisi puanları incelendiğinde aralarındaki değişimlerin anlamlı olduğu bulunmuştur ( $F_{(1,68)}=18.974$ ,  $p=.000$ ). Bu bulgu sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniği ile öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin ve geleneksel öğrenme yöntemiyle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinde artma olma açısından farklı etkilere sahip olduklarını göstermektedir. Bu farkın hangi grubun lehine olduğunu anlamak amacıyla, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test konuşma becerileri puan ortalamaları t testi ile karşılaştırılmıştır (Tablo 4.3).

Tablo 4.4.

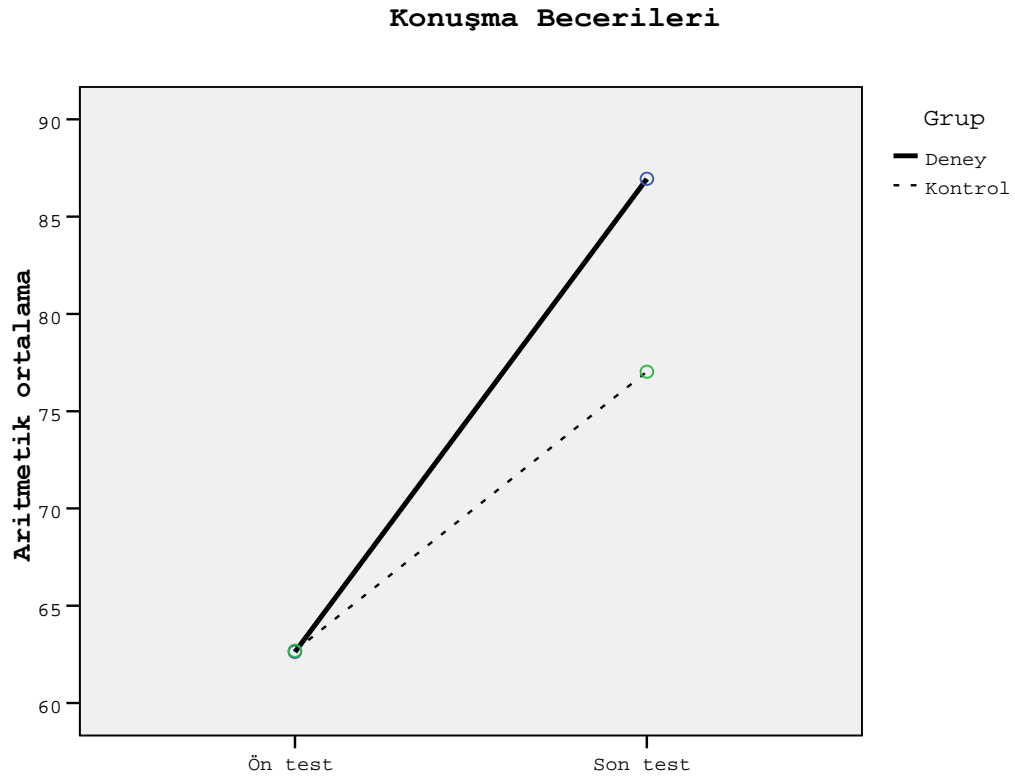
*Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Ait Son Test Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri*

Grup	n	$\bar{X}$	s.s.	t	p
Deney	35	86.94	4.73	<b>7.634</b>	<b>.000</b>
Kontrol	35	77.03	6.06		

Tablo 4.4'de görüldüğü gibi, sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney ve geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerileri puanlarına ait son test puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır ( $t=7.634$ ,  $p=.000$ ). Bu bulgu deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerileri son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde, deney grubunun aritmetik ortalamasının  $\bar{X} = 86.94$  olup kontrol grubunun aritmetik ortalaması olan  $\bar{X} = 77.03$ 'den büyük olduğu görülmektedir.

Tüm bu bulgulardan, sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğiyle öğretim yapılan deney grubunun geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubuna göre konuşma becerisinin daha fazla artış gösterdiği anlaşılmaktadır (Grafik 4.1).

Başka bir ifadeyle; her iki yöntemde de öğrenmenin gerçekleştiği ve her iki yöntemin de konuşma becerisine olumlu etkisinin olduğu, ancak jigsaw tekniğinde bu etkinin daha yüksek olduğu söylenebilir.



*Grafik 4.1.* Deney ve Kontrol Grubunun Eğitim Öncesi ve Sonrası Konuşma Becerileri

Sonuç olarak, “Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin gelişmesi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindeki araştırmanın birinci alt problemine cevap olarak jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu lehine fark olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.2. Akademik Başarı İle İlgili Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol

grubundaki öğretmen adaylarının akademik başarı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının akademik başarılarında eğitim öncesi ve eğitim sonrası gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5.

*Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Akademik Başarıyla İlgili ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Ortalama		
			Kare	F	P
Denekler arası	2630.721	69			
Grup					
(Deney/Kontrol)	277.207	1	277.207	8.009	.006
Hata	2353.514	68	34.611		
Denekler içi	19128.500	70			
Ölçüm (Ön- Son)	16786.350	1	16786.350	578.228	.000
<b>Grup * Ölçüm</b>	<b>368.064</b>	<b>1</b>	<b>368.064</b>	<b>12.678</b>	<b>.001</b>
Hata	1974.086	68	29.031		
Toplam	21759.221	139			

Tablo 4.5. incelendiğinde, sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının akademik başarılarında eğitim öncesi ve eğitim sonrası gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterdiği, yani farklı gruplarda olma ile tekrarlı ölçümler arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ( $F_{(1,68)}=12.678$ ,  $p=.001$ ). Bu bulgu sözlü anlatım dersinde hem jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney

grubu ile hem de geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının akademik başarılarında eğitim öncesine göre eğitim sonrasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. Başka bir ifadeyle jigsaw II tekniği başarıyı anlamlı düzeyde artırmıştır.

Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney ve geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol gruplarında olma durumuna göre öğretmen adaylarının akademik başarı puanlarındaki değişimlerin anlamlı olduğu bulunmuştur ( $F_{(1,68)}=8.009$ ,  $p=.006$ ). Bu bulgu Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniği ile öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin ve geleneksel öğrenme yöntemiyle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarında artma olma açısından farklı etkilere sahip olduklarını göstermektedir. Bu farkın hangi grubun lehine olduğunu anlamak amacıyla, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınav akademik başarı puan ortalamaları t testi ile karşılaştırılmıştır (Tablo 4.5).

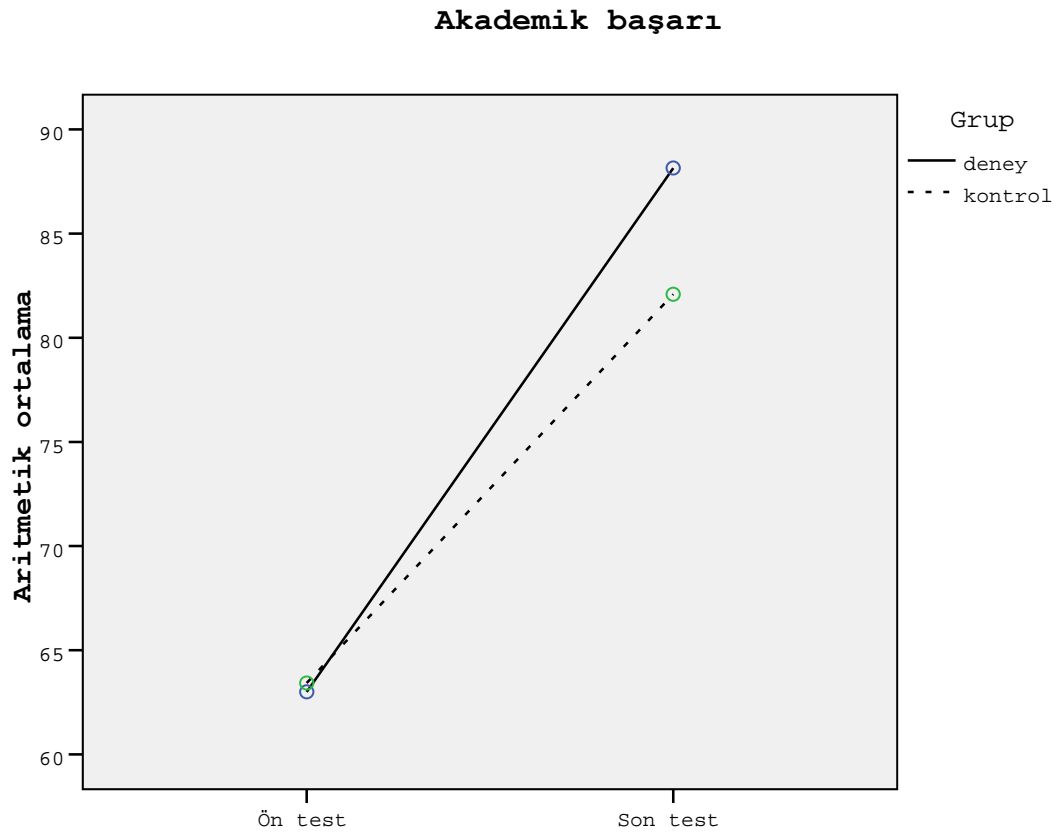
Tablo 4.6.

*Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ait Sınav Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri*

Grup	n	$\bar{X}$	s.s.	t	p
Deney	35	88.14	2.691	<b>10.088</b>	<b>.000</b>
Kontrol	35	82.09	2.318		

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi, Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney ve geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanlarına ait son test puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır ( $t=10.088$ ,  $p=.000$ ). Bu bulgu deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı sınav puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde, deney grubunun aritmetik ortalamasının  $X= 88.14$  olduğunu ve kontrol grubunun aritmetik ortalaması olan  $X= 82.09$ ’dan büyük olduğunu göstermektedir.

Tüm bu bulgulardan, Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğiyle öğretim yapılan deney grubunun geleneksel öğretimi yöntemiyle ders işlenen kontrol grubuna göre akademik başarısının daha fazla arttığı anlaşılmaktadır (Grafik 4.2).



*Grafik 4.2.* Deney ve Kontrol Grubunun Eğitim Öncesi ve Sonrası Akademik Başarı

Sonuç olarak, “Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının akademik başarı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki araştırmanın ikinci alt problemi jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu lehine fark olduğu yönünde bulunmuştur.

### 4.3. Sözlü Anlatım Dersine Karşı Tutumlar İle İlgili Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol

grubundaki öğretmen adaylarının derse karşı tutumlarına yönelik puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine karşı tutumlarında eğitim öncesi ve eğitim sonrası gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7.

*Eğitim Öncesi Ve Eğitim Sonrası Sözlü Anlatım Dersine Karşı Tutumlarının Anova Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Ortalama		
			Kare	F	P
Denekler arası	1079.322	69			
Grup					
(Deney/Kontrol)	524.579	1	524.579	6.540	.013
Hata	5454.743	68	80.217		
Denekler içi	4567.500	70			
Ölçüm (Ön- Son)	630.064	1	630.064	12.554	.001
<b>Grup * Ölçüm</b>	<b>524.579</b>	<b>1</b>	<b>524.579</b>	<b>10.452</b>	<b>.002</b>
Hata	3412.857	68	50.189		
Toplam	5646.822	139			

Tablo incelendiğinde, sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterdiği, yani farklı gruplarda olma ile tekrarlı ölçümler arasındaki farkın

anlamli olduğu bulunmuştur ( $F_{(1,68)}=10.452$   $p=.002$ ). Bu bulgu, sözlü anlatım dersinde hem jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile hem de geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine karşı tutumlarında eğitim öncesine göre eğitim sonrası değişim sağlamada farklı etkileri olduğunu göstermektedir.

Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney ve geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol gruplarında olma durumuna göre öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine karşı tutumlarındaki değişimlerin anlamli olduğu bulunmuştur ( $F_{(1,68)}=6.540$   $p=.013$ ). Bu bulgu sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniği ile öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin ve geleneksel öğrenme yöntemiyle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin sözlü anlatım dersine karşı tutumlarında artma olma açısından farklı etkilere sahip olduklarını göstermektedir. Bu farkın hangi grubun lehine olduğunu anlamak amacıyla, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest sözlü anlatım dersine karşı tutum puan ortalamaları t testi ile karşılaştırılmıştır (Tablo 4.8).

Tablo 4.8.

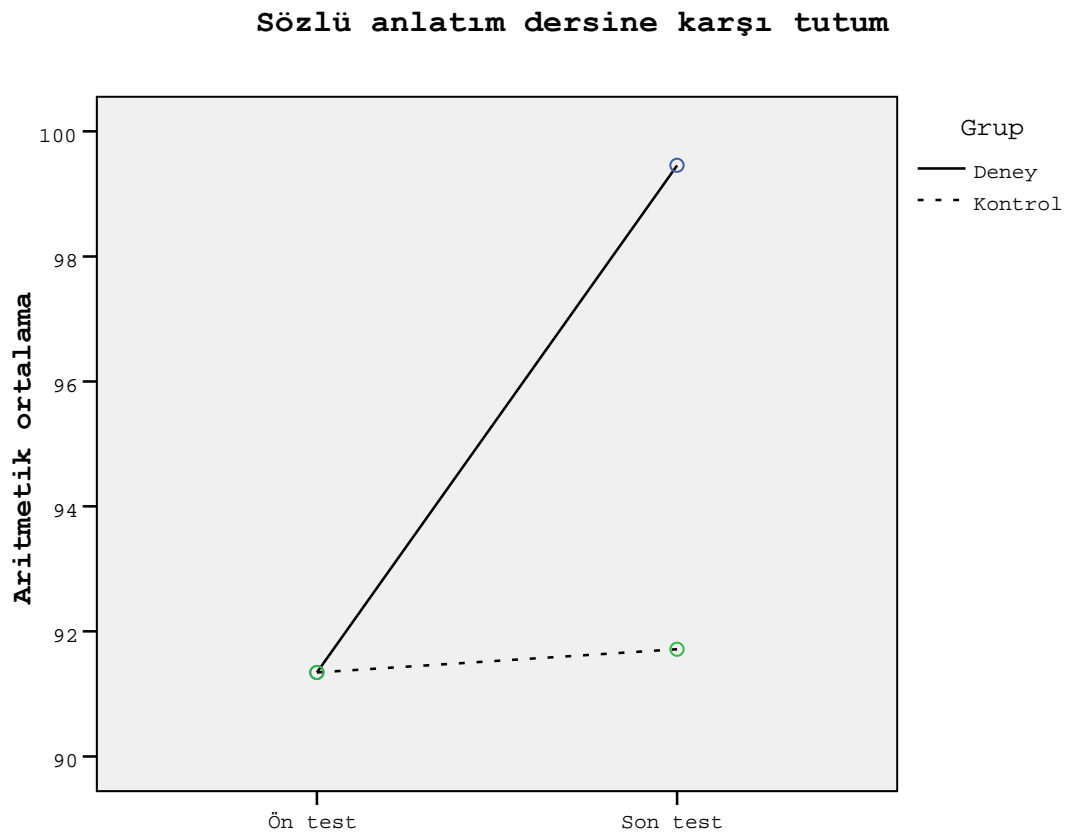
*Öğrencilerin Sözlü Anlatım Dersine Karşı Tutumlarına Ait Sontest Puan Ortalamaları Ve Standart Sapma Değerleri*

Grup	n	$\bar{X}$	s.s.	t	p
Deney	35	99.46	4.032	<b>3.746</b>	<b>.000</b>
Kontrol	35	91.71	11.544		

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi, Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney ve geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin sözlü anlatım dersine karşı tutum puanlarına ait sontest puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır ( $t=3.746$ ,  $p=.000$ ). Bu bulgu deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sözlü anlatım dersine karşı tutum sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Tablo 4.8 incelendiğinde, deney grubunun aritmetik

ortalamasının 99.46 olup kontrol grubunun aritmetik ortalaması olan 91.71'den büyük olduğu görülmektedir.

Tüm bu bulgulardan, Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğiyle öğretim yapılan deney grubunun geleneksel öğretimi yöntemiyle ders işlenen kontrol grubuna göre sözlü anlatım dersine karşı tutumlarının olumlu yönde artış gösterdiği anlaşılmaktadır (Grafik 4.3).



*Grafik 4.3.* Deney ve Kontrol Grubunun Eğitim Öncesi ve Sonrası Sözlü Anlatım Dersine Karşı Tutum

Sonuç olarak, “Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının derse karşı tutumlarına yönelik puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki araştırmanın üçüncü alt problemi jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu lehine fark olduğu yönünde bulunmuştur.



#### 4.4. Jigsaw II Tekniği Hakkında Deney Grubunun Görüşleri İle İlgili Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulanan teknik hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Jigsaw görüş anketi likert tipi beşli değerlendirme şeklinde hazırlanmış olup Aralık sınırlarının hesaplanması aşağıda verilmiştir.

Anketlerin aralık sınırlarının hesaplanması:

Seçenek sayısı=5

Aralık sayısı=  $5-1 = 4$

Aralık katsayısı=  $4 : 5=0,80$

Ortalama karşılaştırmalara esas olmak üzere aralık sınırları ve anlamları Tablo 4.9’de verilmiştir.

Tablo 4.9

*Aritmetik Ortalama Aralıkları ve Anlamları*

Aralık sınırı	Anlamı
1.00 – 1.80	Çok Daha Az Etkilidir
1.81 – 2.60	Az Etkilidir
2.61 – 3.40	Eşit Etkilidir
3.41 – 4.20	Biraz Fazla Etkilidir
4.21 – 5.00	Çok Fazla Etkilidir

Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğretmen adaylarının eğitim sonrası teknik hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla jigsaw görüş ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ve standart sapması Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10.

*Deney grubundaki öğretmen adaylarının eğitim sonrası Jigsaw tekniği hakkındaki görüşlerinin aritmetik ortalaması*

	Minimum	Maksimum	Aritmetik	Standart
N	puan	puan	ortalama	Sapma
35	3.93	6.07	4.83	.55

Tablo incelendiğinde Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğretmen adaylarının eğitim sonrası teknik hakkındaki görüşlerinin aritmetik ortalamasının 4.83 olduğu görülmektedir. Bu değer de Tablo 4.9’da görüldüğü gibi “Çok Fazla Etkilidir” seçeneğine denk gelmektedir.

Ayrıca JGÖ ile birlikte yöneltilen açık uçlu soruya öğrenciler, jigsaw II tekniğinin gruplar halinde zevkli bir öğretim imkânı vermesi, iletişim kurmayı kolaylaştırması, konuyu etkileşim içerisinde öğretmesi, grup içinde ve gruplar arasında yardımlaşarak problemlere çözüm üretilmesi ve öğrencileri kendine güven konusunda desteklemesi gibi açılardan etkili olduğu yönünde olumlu görüşlerini aktarmışlardır. Deney grubundaki öğrencilerden çok küçük bir kısmı ise (3 öğrenci) gruptaki çalışma süreci içerisinde karşılaşılan çeşitli problemleri, grup üyelerinin üzerine düşen görevleri yerine getirmediği zaman karşılaştıkları zorlukları dile getirmiş, zamanın yeterli olmadığı ve konuların çok tekrar edilmesinden sıkıldıklarını, jigsaw II tekniği yerine derslerin öğretmen tarafından anlatılmasının daha iyi olacağı yönünde olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Sonuç olarak sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğretmen adaylarının eğitim sonrası teknik hakkındaki görüşlerinin olumlu yönde olduğu söylenebilmektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç

Bulgular kısmında verilen araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi bu bölüm içerisinde yapılmış ve ayrıca bu çalışmada kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili olarak daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutabilecek bazı öneriler ileri sürülmüştür.

Araştırmaya katılan Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik elde edilen bulgulardan; Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri bakımından benzer özellikte ve çoğunlukla “*ayrıştıran-özümseyen*” öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun nedeninin; öğrencilerin aynı programda öğrenim gördüklerinden ve dersin öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin aynı olmasından kaynaklandığı söylenebilir (Tablo 4.1).

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, aynı programda öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerinin benzer özellikte olduğunu gösteren çalışmaların sonuçları ile uyum içerisinde (Koç, 2007; Denizoğlu, 2008).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı tutumları ve konuşma becerilerine ait ön test puan ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde aralarında anlamlı ilişki bulunmayışı ile ilgili bulgular doğrultusunda jigsaw II tekniği ile ilgili olarak örneklem grubuyla deney yapılabileceği tespit edilmiştir (Tablo 4.2).

Geleneksel yöntem ile iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden “jigsaw II” tekniğinin sözlü anlatım dersinin öğretimi sürecine katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisini belirlemeye yönelik elde edilen bulgulara göre; her iki grubun da uygulama sonrasında akademik başarısında artış olduğu tespit edilmiştir. Yani; iki yöntemle de öğrenme gerçekleşmiştir. Ancak, iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde

yükseldiği, öğrenme gelişimlerini olumlu etkilemesi nedeniyle birleştirme (jigsaw) tekniğinin; geleneksel yönteme göre başarıyı anlamlı düzeyde arttırdığı söylenebilir (Grafik 4.2).

Bunun nedenleri olarak, iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin yapısı gereği; bilgi öğrenimi öğrencilerin birbirleri ile işbirliği yaparak öğrenmelerine dayandığından ve öğrencilerin hem kendi öğrenmelerinden hem grup arkadaşlarının öğrenmelerinden sorumlu olduklarından dolayı çalışma süresince bireysel sorumluluklarını yerine getirerek kendi konu başlıklarını iyice öğrenmeleri ve gruptaki bir kişinin performansının düşük olmasının hem bireysel puanlarını hem de grup puanını düşüreceğinden dolayı öğrendikleri teorik bilgileri arkadaşlarının öğrenmesi için gayret göstermeleri, arkadaşları ile girdikleri bu etkili iletişim ve sürece hepsinin aktif katılımları sayılabilir.

Ayrıca geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı grubun akademik başarısının diğer gruba göre az da olsa artması geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarısının jigsaw II tekniğinin uygulandığı grupla kıyaslandıklarını düşünmeleri nedeniyle normal koşullarda göstermeyecekleri bazı tepkileri bu araştırmada gösterdiklerini düşündürmektedir. Ancak araştırmaya katılan bireylerin deneysel süreç içinde bulduklarını bilmeleri, deney grubu ile karşılaştırdıklarını fark edip kendi gerçek performanslarının üstünde bir performans gösterebilme davranışları ortaya çıkmaktadır.

Bu bulgular; yapılan diğer araştırmalar ile benzerlikler göstermektedir (Ernst and Byra, 1998; Mirzeoğlu, 2000; Huang, 2000; Cadopi et all, 2002; Barrett, 2005; Sönmez, 2005; Tunçel, 2006; Dinç, Artut ve Tarım, 2007; Karaçöp vd., 2009; Şimşek ve vd., 2009; Köseoğlu, 2010; Bayraktar, 2011).

Elde edilen bulgulardan, sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğiyle öğretim yapılan deney grubunun geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubuna göre konuşma becerisinin daha fazla artış gösterdiği anlaşılmaktadır (Grafik 4.1). Konuşma becerisinin de diğer dil becerileri gibi insanın soru sorabilme, düşünebilme, düşündürebilme gibi yeteneklerinin gelişimini ortaya koyduğu görülmektedir. Öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesi ile etkili iletişim kurabilmelerini sağlamak, sözcük dağarcıklarını geliştirmek, Türkçeyi severek doğru kullanmalarını sağlamak, sözlü ürünler

yoluyla, Türk ve dünya kültürünü tanımalarını ve milli kültürü kazanmalarını sağlamak, bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek başka deyişle öğrencilerin kültürel gelişimleri ve zihinsel becerilerinin gelişimi yanında dil becerilerinin gelişimi amaçlanmış ve olumlu sonuca ulaşılmıştır. Karabay, 2005; Ünsal, 2005; Özçınar, 1996 tarafından yapılan araştırmalar da bu neticeyi desteklemektedir.

Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğiyle öğretim yapılan deney grubunun geleneksel öğretimi yöntemiyle ders işlenen kontrol grubuna göre sözlü anlatım dersine karşı tutumlarının olumlu yönde artış gösterdiği anlaşılmaktadır (Grafik 4.3).Uygulama süresinin uzun olması ve iş birliğine dayalı yöntemin öğretimde daha etkili olması, bu sonucun alınmasını sağlamıştır.

Uygulanan teknikle ilgili; Avcıoğlu, 2003; Buluç ve Gümüş, 2007; Çörek, 2006; Güngör ve Açıkgoz, 2006; Lowe, 2004; Susar, 2006; Kılıç, 2004; Kayıran Kuşdemir, 2007; Kayıran Kuşdemir ve İflazoğlu, 2007; tarafından yapılan çalışmaların sonuçları da benzerlik göstermektedir.

Deneysel süreç için belirlenen konuların öğretiminden sonra deney grubundaki öğrencilerin öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri (JGÖ) alınmıştır. İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin yararlarına ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulardan, öğrencilerin büyük bir katılımı; bu yöntemle ders işlemekten mutlu oldukları, daha kolay ve daha iyi öğrendikleri, grup çalışması yapmaktan zevk aldıkları, bu yöntemle çalışmaya başlamalarıyla birlikte arkadaşlık ilişkilerinin olumlu yönde geliştiği, etkinliklerle birlikte arkadaşlarının farklı özelliklerinin farkına vardıkları, derslerde kendilerini ifade ettikleri sosyal alanların ve arttığı, üniteler ile ilgili çok şey öğrendikleri gibi ifadelerle yer verdiği tespit edilmiştir. Bu olumlu düşüncelerin nedenleri olarak; öğrencilerin iş birliğine dayalı yöntemle çalışma sonucu elde ettikleri başarılar nedeniyle kendilerine olan güvenlerindeki artış, birbirlerini rakip olarak değil tamamlayıcı olarak gördüklerinden dolayı arkadaşlar arası ilişkilerinde artış, iş birliğine dayalı yöntemin en önemli koşulunun olumlu bağımlılık olması nedeniyle öğrencinin sorumluluktan kaçmasını önleyip öğrenciyi daha aktif kılması, öğrenciyi aktif kıldığından dolayı bilgi arayışına ve araştırmaya sevk etmesi, birbirlerine öğretirken aynı zamanda en iyiyi öğrenmeleri, etkin katılım nedeniyle yeni zihinsel beceriler kazanmaları sayılabilir.

Öğrencilerin belirttikleri görüşler ve iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin alt tekniklerinden olan jigsaw II'nin sınıflarda uygulanması gerekliliği yönündeki öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler, istatistiksel olarak ulaşılan verileri destekler niteliktedir (Tablo 4.8). Bu nedenle araştırma sürecinin sonunda istatistiksel olarak toplanan ve görüşmelerden elde edilen veriler, bu çalışmada uygulanan iş birliğine dayalı öğrenme tekniğinin derslerde çok farklı öğrenme süreçleri oluşturduğunu, bu süreçte yapılan etkinliklerin her düzeydeki öğrencinin bireysel farklılıklarına hitap ettiğini, bunun da her öğrencide öğrenmenin anlamlı bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağladığı söylenebilmektedir.

Ayrıca JGÖ ile birlikte yöneltilen açık uçlu soruya öğrenciler, jigsaw II tekniğinin gruplar halinde zevkli bir öğretim imkânı vermesi, iletişim kurmayı kolaylaştırması, konuyu etkileşim içerisinde öğretmesi, grup içinde ve gruplar arasında yardımlaşarak problemlere çözüm üretilmesi ve öğrencileri kendine güven konusunda desteklemesi gibi açılardan etkili olduğu yönünde olumlu görüşlerini aktarmışlardır. Deney grubundaki öğrencilerden çok küçük bir kısmı ise (3 öğrenci) gruptaki çalışma süreci içerisinde karşılaşılan çeşitli problemleri, grup üyelerinin üzerine düşen görevleri yerine getirmediği zaman karşılaştıkları zorlukları dile getirmiş, zamanın yeterli olmadığı ve konuların çok tekrar edilmesinden sıkıldıklarını, jigsaw II tekniği yerine derslerin öğretmen tarafından anlatılmasının daha iyi olacağı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Çalışmadaki deney grubuna uygulanan teknikle ilgili öğrenci görüşleri ; Bourner *et al.*,2001; Mills, 2003; Ulmer ve Gramer, 2005; Maloof *et al.*, 2005; Doymuş ve Şimşek ,2009; Köseoğlu ,2010; Bayraktar,2011 tarafından yapılan diğer çalışmalardaki öğrenci görüşleri ile paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak, iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden birleştirme (jigsaw II) tekniğinin sözlü anlatım dersinin öğretimi sürecinde kullanılmasının; öğrencilerin akademik başarılarını, uygulama becerilerini ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve etkin katılım, işbirliği yapma, paylaşma ve sosyal katılımında bulunma gibi sosyal becerilerini yükseltmede, kişilerarası iletişim becerilerini geliştirmede, performanslarını arttırmada, daha fazla akademik başarı sağlamada geleneksel yöntemden anlamlı düzeyde daha etkili olduğu söylenebilir.

## 5.2. Öneriler

Sonuçlara göre bu çalışmanın, iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin Türkiye’de nitelikli öğretmenler yetişmesi açısından sözlü anlatım dersinde ve diğer derslerde kullanılmasının yaygınlaşmasına katkı sağlayacağı düşüncesinden hareketle; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı tutumları ve öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler dikkate alınarak aşağıdaki tavsiyeler sunulmuştur.

1. İş birliğine dayalı öğrenme yöntemine ve iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerine yönelik araştırmalar; farklı teorik ve uygulama derslerinde uygulanarak hangilerinde daha etkili olduğu tespit edilebilir.

2. Bu çalışmada; birleştirme (jigsaw) tekniği esas alınmıştır. İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin diğer tekniklerinin de sözlü anlatım dersindeki etkileri sınanabilir.

3. İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi uygulamalarında; uygulayıcıların sınıf yönetiminde ve grupların oluşturulmasında ne gibi sorunlar yaşadıkları araştırılabilir.

4. İş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımı; önceden iyi bir şekilde planlanmalı, yeterli düzeyde başarı sağlanabilmesi için özellikle ilk çalışmalarda süre daha uzun tutulmalıdır.

5. Çalışmanın başlangıç aşamasında ve özellikle de yöntemin ilk defa uygulanacağı sınıflarda; öğrencilere grupta beraber çalışmanın gerekliliği, hedefleri ve detayları kapsamlı bir şekilde anlatılmalıdır.

6. İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulanmış olduğu gruplarda; sorumluluğu üstlenmeyen öğrenciler tespit edilip sorumluluğu üstlenmeleri sağlanmalıdır.

7. Öğrencilere öğrenme becerilerini geliştirebilmeleri ve arkadaşlarına gerekli dönüt ve düzeltmeleri sunabilmeleri için gerekli zaman verilmelidir.

8. İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin Türkçe öğretiminde sağlayacağı yararları belirlemek için öğretmenler, öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin görüşleri alınabilir.

9. Jigsaw tekniklerinin ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kullanımına yönelik öğrenci tutumları veya görüşleri araştırılabilir.

10. Jigsaw teknikleri ile diğer öğretim tekniklerinin temel dil becerilerinin öğretiminde akademik başarı ve derse karşı tutum üzerine etkilerini belirlemek için deneysel çalışmalar yapılabilir.

11. İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi ve teknikleri ile ilgili olarak Türkçe öğretimine yönelik Türkiye’de yapılmış olan deneysel ve kuramsal çalışmaları tanıtıcı çalışmalar yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Açıkgöz Ün, K. (2008). *Aktif öğrenme*. (8.Baskı). İzmir: Biliş.
- Açıkgöz Ün, K. (1992). *İşbirlikçi öğrenme kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğurel.
- Açıkgöz Ün, K. (1995). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz.
- Ağca, H. (1999a). *Sözlü anlatım*. Ankara: Gündüz,53.
- Akarsu, Bedia. (1998). *Dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılâp.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aksan, D. (1975). Ana dili. *Türk Dili Dergisi*, Haziran, 285, 423–434.
- Aksan, D. (1998b). *Türkçenin gücü*. Ankara: Bilgi,13.
- Aktaş, E. (2006). *Kubaşık öğrenme yönteminin 8. sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aksoy, Ö. A., (1975). *Gelişen ve özleşen dilimiz*. Ankara: TDK, 11.
- Artut, P.D. and Tarim, K. (2007). The Effectiveness of Jigsaw II on prospective elementary school teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 129-141.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 87, 37-47.
- Avcıoğlu, H. (2003). *Okulöncesi Dönemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Omep Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı, Kuşadası, 5-11 Ekim.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Baird, J. and White, R. (1984). Improving learning through enhanced metacognition: a classroom study. *Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association*.
- Banarlı, N. S. (1987). *Türkçenin sırları*. İstanbul: Kubbealti.

- Barrett, T. (2005). Effects of Cooperative Learning on The Performance of Sixth-Grade Physical Education Students, *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 88-102.
- Baykara, K. (2000). İş birliğine dayalı öğrenme teknikleri ve denetim odakları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 201.
- Bayraktar, G. (2011). The Effect of Cooperative Learning on Students Approach to General Gymnastics Course and Academic Achievements, *Educational Research and Reviews*, 6(1): 62-71 January. 2011.
- Benveniste, E. (1995). *Genel Dilbilim Soruları*. Çeviren: Erdim Öztokat. İstanbul: Yapı Kredi.
- Bershon, B.L. (1992). *Cooperative Problem Solving: a Link to Inner Speech*, in Hertz-Lazarowitz (eds.) *Interaction in Cooperative Learning*. 36-48.
- Box, J.A. ve Little, D.C. (2003). Cooperative small-group instruction combined with advanced organizers and their relationship to self-concept and social studies achievement of elementary school students, *Journal of Instructional Psychology*, December.
- Bowen, C.W., (2000). A quantitative literature review of cooperative learning effects on high school and college chemistry achievement. *Journal of Chemical Education*, 77(1), 116–119.
- Börekçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Erzurum.
- Buluç, B. ve Gümüş, O. (2007). İş birliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Dersinde Akademik Başarıya Etkisi ve Öğrencilerin Derse İlgisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 49, 7-30.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem-A.
- Brufee, K., (1993). *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*. Baltimore. MD: Johns Hopkins University Press.
- Bygate, M., (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Cadopı, M.and et all, (2002). Peer Tutoring in a Physical Education Setting: Influence of Tutor Skill Level on Novice Learners' Motivation and Performance, *Journal of Physical Education*, 22, 105-123.
- Carpenter, S.R., (2003). Incorporation of a cooperative learning technique in organic chemistry. *Journal of Chemical Education*, 80(3), 330-332.

- Cemiloğlu, M. (2001). Ana dilimiz Türkçe, *Türk Yurdu*, Şubat- Mart/20011,62-163,83-85.
- Christison, M.A. (1990). Cooperative learning in the efl classroom, *English Teaching Forum*, 28 (4), 6-9.
- Colosi, J. C. and Zales, C. R. (1998). Jigsaw cooperative learning improves biology lab course. *Bioscience*, 48(2), 118-124.
- Cooper, J., Prescott, S., Cook, L., Smith, L., Mueck, R. and Cuseo, J. (1984). *Cooperative Learning and College Instruction- Effective Use of Student Learning Teams*. California State University Foundation Publication, 41-65.
- Cora İnce, N. (2007). *Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretilmesinde İş birlikli Öğrenme Yaklaşımı İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Coward, R.ve Ellis,J. (1985). Dil ve maddecilik. Çeviren: Esen Tarım. İstanbul: İletişim.
- Çelik, S. ve diğerleri. (2005). Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Derleme Çalışması, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 157–160.
- Çörek, D. (2006). *İş birlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir: Yüksek Lisans Tezi.
- Davidson, N. ve O’Leary, P. W. (1990). How cooperative learning can enhance mastery teaching. *Educational Leadership*, 30-33.
- Davidson, N. (1990). *Introduction From Cooperative Learning in Mathematics New York: Addison-Wesley, Cooperative Learning Implementation Questionnaire*. Web: <http://doe.concordia.ca/cslp/> (15.10.2009).
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı*, Ankara: Pegem-A, s.76.
- Demirel, Ö. (1999a). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı, s.11-12.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem-A, s. 90,96-98.
- Denizoğlu, P. (2008). Evaluation of Science Teacher Candidates About Self-sufficiency Confidence and Relationship Between Learning Style and Approach to the

- Science Class, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adana: Yüksek Lisans Tezi.
- Dinç Artut, P. ve Tarım, K. (2007). Effectiveness of Jigsaw II on Prospective Elementary School Teachers, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* , 35(2), 129-141.
- Doymuş, K. (2007a). 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.
- Dökmen, Ü. ve Dökmen Yaşın, Z. (1998). İlkokul kitaplarında dilin ve Türkçeyi kullanma becerisinin psikolojik bir yaklaşımla değerlendirilmesi, *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 53-70.
- Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö., Aslan Efe, H. (2008). *İş birlikli öğrenme, teori ve uygulama*, Ankara: Eflatun.
- Eilks, I. (2005). Experiences and reflections about teaching atomic structure in a jigsaw classroom in lower secondary school chemistry lessons. *Journal Of Chemical Education*, 82(2), 313-319.
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 172-179.
- Ergin, M. (1992). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak.
- Ernst, M. and Byra, M.(1998), Pairing Learners in the Reciprocal Style of Teaching Influence on Student Skill, Knowledge and Socialization. *Physical Educator*, 55,24-38.
- Felder, R.M. (1997). Effective Strategies For Cooperative Learnings. Web: <http://www.ncsu.edu/unity/lockers/users/felder/public/rmf.html> (17.02.2011)
- Gökçe, O. (1993). *İletişim Bilimine Giriş*. Ankara: Turhan.
- Göker, O. (1996). *Uygulamalı Türkçe Bilgileri*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı, 46.
- Görgülü, F. (2009). *Drama Destekli Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin Okul Öncesi 5-6 Yaş Çocuklarının İletişim Becerilerine Etkisi*, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gücüyeter, B. (2002). *1950–2000 yılları arasında yayımlanan çeşitli dergilerdeki Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretimi ile ilgili makalelerin incelenip*

*değerlendirilmesi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum: Yüksek Lisans Tezi.

- Güler, A. (2001). Toplumsal Bilincin Oluşmasında Türkçenin Gücü ve Dilin Düşünce Boyutu, *Türk Yurdu (Türkçeye Saygı)*, Şubat-Mart 162-163: 167-170,169.
- Güngör, A. ve Ün Açıkgoz, K. (2006). İş birlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkiler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 48, 481-502.
- Ghaith, G. and El-Malak, M.A. (2004). Effect of jigsaw ii on literal and higher order EFL reading comprehension. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 105-115.
- Ghaith, G. and Bouzeineddine, A. R. (2003). Relationship between reading attitudes, achievement, and learners' perceptions of their Jigsaw II cooperative learning experience. *Reading Psychology*, 24(1), 105-121.
- Hedeen, T., (2003). The Reverse Jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology*, 31(3), 325–332.
- Huang, C. Y. (2000). The Effects of Cooperative Learning and Model Demonstration Stragies on Motor Skill Performance During Video Instruction. *Proceeding National Sciences Council*, 2, 255-268.
- Johnson, D. W ve Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38, (2).
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1990). *Cooperative Learning and Achievement*. S. Sharan (Ed.), *Cooperative Learning*. New York: Praeger.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., ve Smith, K. A. (1995). Cooperative Learning and Individual Student Achievement in Secondary Schools. (Ed.), *Secondary Schools and Cooperative Learning*. New York: Garland Publishing.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. and Stanne, M., (1986). Comparison of computer assisted cooperative, competitive and individualistic learning. *American Educational Research Journal*, 23(3), 382–92.
- Johnson, R.T. and Johnson, D,W., (1990). *Using Cooperative Learning in Math*. Chapter in *Cooperative Learning in Math*, Ed Neil Davidson.
- Johnson, R.T. and Johnson, D. W., (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51-70.

- Jordon, D. W. (1997). Social Skilling Through Cooperative Learning. *Educational Research Volume*, 39(1), 3-21.
- Kagan, S., (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(1), 12-15.
- Kantemir, E. (1997).Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Engin Yayınları..s.64
- Karaalioğlu, S. K. (1981). *Yazmak ve Konuşmak Sanatı*. İstanbul: İnkılâp ve Aka.
- Karabay, A. (2005). *Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin ilköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karaçöp, A., Doymuş, K., Doğan, A., Koç, Y. (2009). Öğrencilerin Akademik Başarılarına Bilgisayar Animasyonları ve Jigsaw Tekniğinin Etkisi, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 211-235.
- Karakuş, İ. (2000). *Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Sistem Ofset.
- Karakoyun, M. E. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretiminde İş birlikli Öğrenme tekniklerinden Jigsaw I'in akademik başarıya etkisi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kayıran Kuşdemir, B. (2007). *Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kayıran K., Bilge ve İflazoğlu, A. (2007). Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutuma ve Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 29, 129-141.
- Kessler, R., Price, R. and Wortman, C., (1985). Social factors in psychopathology stress,social support and coping processes. *Annual Review of Psychology*, 36, 351- 372.
- Kılıç, A. G. (2004). *İş birlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir: Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- Kılıç, M. (2000). *Konuşma Eğitimi*, Milli Eğitim, Ocak-Şubat-Mart, s.145.  
<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/145/kilic.htm>
- Kısakürek, M.A. (1985). *Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.56.
- Koç, S. ve Güneş M. (1998). Konuşma ve Yazma Öğretimi, Türkçe Öğretimi. Editör: Seyhun Topbaş. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 71-80.
- Koç, D. (2007). Learning styles of primary school students: relationship between science success and approach (Afyon Karahisar Example), Afyon Kocatepe Üniversitesi. Primary Class Teaching Department, Afyon Karahisar: Master Degree Thesis.
- Kolaç, E. (2008). *Çoklu Zekâ Temelli İş birliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlkokuma Öğretiminde Uygulanabilirliği*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir: Doktora Tezi.
- Kolb, D.A. (1985). *Learning Style Inventory: Self Scoring Inventory and Interpretation Booklet*. Boston: McBer and Company.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu, 43.
- Köseoğlu, P. (2010). Biyoloji Eğitiminde Birleştirme Tekniği Temelli Öğretimin Akademik Başarı, Özyeterlik ve Tutuma Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 39 (2010), 244-254.
- Langacker, Ronald W. *Fundamentals of Linguistic Analysis*. New York. 1972.
- Lai, C.Y. and Wu, C.C., (2006). Using handhelds in a Jigsaw cooperative learning Environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, 284-297.
- Lebaron, J. and Miller, D., (2005). The potential of jigsaw role playing to promote the social construction of knowledge in an online graduate education course. *Teachers College Record*, 107(8), 1652-1674.
- Levine, E., (2001). Reading your way to scientific literacy. *Journal of College Science Teaching*, 31, 122–125.
- Lowe, J.P., (2004). *The effects of cooperative group work and assesment on the attitudes of students towards science in New Zealand*. Curtin University of Technology, PhD.
- Maloof, J. and White, V. K. B., (2005). Team study training in the college biology laboratory. *Journal of Biological Education*, 39(3), 120-124.

- Maden, S. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Temel Dil Becerilerinin Kazanımına Etkisi (Sevgi Teması Örneği)*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Mattingly, R.M. and VanSickle R.L. (1991). Cooperative learning and achievement in social studies: Jigsaw II. *Journal of Social Psychology*, 128(1), 345-352.
- Mirzeoğlu, D. (2000). *Effect of the Creative Learning style on students, Comprehension Skill During Teaching of Behaviours in Volleyball Class*, Abant İzzet Baysal University Socaıl Science Institution, Bolu: Published Master Degree Thesis.
- MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, 5-7.
- MEB, (2005). *İlköğretim Türkçe dersi 1-5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, s.5-6-7-8-16.
- Nas, R. (2006). *Metinlerle ilkokuma-yazma öğretimi*. (4. Baskı). Bursa: Ezgi.
- Nelson-Legall, S. (1992). Children's Instrumental Help-Seeking. It's Role in the Social Acquisition and Construction of Knowledge. *In Lazarowitz Ed. Interaction In Cooperative Groups: Theoretical Anatomy of Group Learning (pp.120-141)*, NY: Cambridge University Press.
- Onur, E. (2003). *İş birlikli Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin İlköğretim Okulları 7. Sınıf İngilizce Dersinde Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen Görüşlerine Göre ilköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset.
- Özcan Demirel (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem,s.2.
- Özçınar, H. N. (1996). *Enhancing Critical Thinking Skills Of Preparatory University Students Of English At Intermediate Level*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özer, K. (2002). *İlköğretim 4-5. sınıflarda Türkçe Öğretiminde İş birliğine Dayalı Öğrenme Metodunun Kullanımına Yönelik Bir Değerlendirme*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.



- Özer, Ö. (1999). *İş birlikli öğrenme ve öğrenci güdülenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özdemir, Emin. (1987). *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. İstanbul: İnkılâp.
- Öztürk, A. (1997a). *Öğretmen Adaylarının Sözel İletişim Becerilerini Ölçebilecek Gözlem Formunun Geliştirilmesi*, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Perkins, D.V. and Saris, R.N. (2001). A "Jigsaw Classroom" technique for undergraduate statistics courses. *Teaching of Psychology*, 28(2), 117-121.
- Porzig, W. (1995). *Dil Denen Mucize*. Çeviren: Vural Ülkü. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Polloway, Edward A. ve Tom E. C. Smith. (1992). *Language Instruction for Students with Disabilities*. Denver Colorado: Love Publishing Company.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme Süreci*. Ankara: Nobel, s.243-246.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın.204
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Santos Rego, M.A. and Del Mar Lorenzo Moledo, M. (2005). Promoting interculturality in Spain: Assessing the use of the Jigsaw classroom method. *Intercultural Education*,16(3), 293-301.
- Sakal, Ö. D. (2002). *İş birlikli öğrenme yönteminin ana dili (Türkçe) eğitimine etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Santrock, John W., Steven R. Yussen. (1992). *Child Development* (Fifth Edition). Dubuque: Wm. C. Brown Publishers.
- Saussure, Ferdinand De. (1976). *Genel Dil Bilim Dersleri*. Çeviren: Berke Vardar. Türk Dil Kurumu.
- Sarıtaş, E. (1999). İlköğretim birinci devrede iş birlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin başarılı ve başarısız öğrenciler üzerindeki etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 97-104.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi, s.501.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı. 5,10,11,19,20.

- Sönmez, S. (2005). İş birliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Birleştirme Tekniği ile Bilgisayar Okur-Yazarlığı Öğretiminin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana: Yüksek Lisans Tezi.
- Sözer, E. (2000). *Türk Eğitim Sisteminin Yapısı ve İşleyişi, Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Editör: Ersan Sözer. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 111-126,119.
- Sharan, S. (1999). *Handbook of cooperative learning methods*. Editor. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Shaaban, K. (2006). An initial study of the effects of cooperative learning on reading comprehension, vocabulary acquisition, and motivation to read. *Reading Psychology, 27*, 377-403.
- Sligh, D. F. (2005). Assessment of the use of the Jigsaw method and active learning in non- majors. Introductory Biology. *Bioscene, 31*(4), 4-10.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E. (1990). *Comprehensive cooperative learning methods: Embedding cooperative learning in the curriculum and the school* *Cooperative Learning: Theory and Research*. (Editör, S. Sharan.) New York: Preager, 261-271.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Education Research, 50*(2), 315-342.
- Slavin, R. E. (1992). *When and Why Does Cooperative Learning Increase Achievement? Theoretical and Empirical Perspectives*. in Hertz-Lazarowitz and Miller (Eds.), *Interaction in Cooperative Groups* (pp.145-173). NY, NY: Cambridge University Press.
- Smith, K., Johnson, D. W. and Johnson, R. T., (1981). Can conflict be constructive: Controversy versus concurrence seeking in learning groups. *Journal of Educational Psychology, 73*, 651-663.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4.Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İş birlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı, İzmir: Doktora Tezi.

- Swing, S. and Peterson, P. (1985). The relationship of student ability and small group interaction to student achievement. *American Educational Research Journal*, 19(2), 259–274.
- Şahin, A. (2010). Effects of Jigsaw II Technique on Academic Achievement and attitudes to written expression course", *Educational Research and Reviews (ERR)*, 777-787.
- Şahin, A. (2011). Effects of Jigsaw III Technique on Achievement in Written Expression", *Asia Pacific Education Review (APER)*, c.12 (3), s. 427-435.
- Şahin, A. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 151-170.
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözümler ve Kimyasal Denge Konularında Uygulanan Jigsaw ve Birlikte Öğrenme Tekniklerinin Öğrencilerin Maddenin Tanecikli Yapıda Öğrenmeleri ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi*, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum: Doktora Tezi.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K., Doğan, A., Karaçöp, A. (2009). İş birlikli Öğrenmenin İki Farklı Tekniğinin Öğrencilerin Kimyasal Denge Konusundaki Akademik Başarılarına Etkisi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 763–791.
- Tan, Ş. ve diğerleri (2002). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Tannenbergl, J. (1995). Using cooperative learning in the undergraduate computer science classroom. *Proceedings of The Midwest Small College Computing Conference, Available. Web: http://Phoenix.Isub.Edu/Josh/Coop/Papers/Mwsc95.Html*. (Erişim tarihi: 16 Şubat 2011)
- Taşer, S. (2001). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Dost.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- TDK (2000). *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Okul sözlüğü*, Ankara.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisi geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars,18.
- Tunçel, Z. (2006). Effect of the Cooperative Style on P.E. Achievement, Cognitive Process and Socail Behaviours, *Dokuz Eylul University, Socail Science Institution, Izmir: Published Doctorate Thesis*.

- Ulmer, J. D., and Cramer, M. M. (2005). Why are those kids in groups, *The Agricultural Education Magazine*, 77(6), 14-17.
- Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersinde İş birlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir: Doktora Tezi.
- Uzunboylu, H ve Hürsen, Ç. (2008). *Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem, 36-38.
- Ünal, S. (1999). Aktif Öğrenme, Öğrenmeyi Öğrenmek ve Probleme Dayalı Öğrenme, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 374-375.
- Ünsal, H. (2005). *İlköğretim 5. ve 8. Sınıflar ile Ortöğretim 11. Sınıfların Sözlü Anlatımdaki Kelime Hazinesi / Afyon Merkez İli Örneği*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon: Yüksek Lisans Tez.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual, 71.
- Vaughan, W. (2002). Effects of cooperative learning on achievement and attitude among students of color, *Journal Of Educational Research*, 95 (6), 359-64.
- Webb, N. M., (1980). An analysis of group interaction and mathematical errors in heterogeneous ability groups. *British Journal of Educational Psychology*, 50(3), 266–276.
- Webb, N., Ender, P. and Lewis, S., (1986). Problem solving strategies and group process in small groups learning computer programming. *American Education Research Journal*, 23(3), 243–262.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*, Ankara: Akçağ.
- Yager, S., Johnson, R., Johnson, D.W. and Snider, B., (1985-b). The effect of cooperative and individualistic learning experiences on positive and negative cross- andicap relations contemporary. *Educational Psychology*, 10(2), 127-138.
- Yaman, H. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul: Doktora Tezi.
- Yelok, V. S., ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 581–606.

- Yılar, Ö. (2010). *Halk bilimi ve eğitim*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikçi Öğrenme İle Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 155, 16-17.
- Yıldız, C. (2003b). *Ana dil öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem, 63-64.
- Yılmaz, A. (2001). İş birliğine Dayalı Öğrenme; Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış Kullanılan Bir Metot. (Erişim tarihi: 18.01.2006).

## EKLER

### EK 1.

#### Tanıtıcı Bilgi Formu

Sevgili öğretmen adayı, size sunulan bu anket, bilimsel bir araştırma için düzenlenmiştir. Uygulamanın içinde olan sizin görüş ve eğilimleriniz, bu araştırmanın sonuçları bakımından önem taşımaktadır. Her soru için, sizin durumunuza en uygun bulduğunuz kutuyu ( X ) ile işaretleyiniz.

Araştırmanın gerçekleşmesine değerli görüşlerinizle katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. **Rabia**

**ÇALHAN**

#### 1. Cinsiyetiniz

( ) Kız ( ) Erkek

#### 2. Yaşınız ( )

#### 3. Mezun Olduğunuz Lise:

- ( ) Düz lise  
 ( ) Süper lise  
 ( ) Anadolu Lisesi  
 ( ) Fen Lisesi  
 ( ) Meslek Lisesi

#### 4. Ailenizin aylık geliri

- ( ) 700 TL ve daha düşük  
 ( ) 701–1300 TL  
 ( ) 1301–1900 TL  
 ( ) 1901–2500 TL  
 ( ) 2501–3100 TL  
 ( ) 3101 TL ve üzeri.

#### 5. Öğreniminize devam ederken ikamet ettiğiniz yer

- ( ) Ailemle  
 ( ) Yurtta  
 ( ) Arkadaşlarımla evde  
 ( ) Diğer.....

**6. Annenizin eğitim durumu**

- Okuma-yazma bilmiyor  
 İlkokul mezunu  
 Ortaokul mezunu  
 Lise mezunu  
 Üniversite mezunu

**7. Babanızın eğitim durumu**

- Okuma-yazma bilmiyor  
 İlkokul mezunu  
 Ortaokul mezunu  
 Lise mezunu  
 Üniversite mezunu

**8. Annenizin Mesleği**

- İşçi  
 Memur  
 Ev Hanımı  
 Emekli  
 Serbest Meslek  
Diğer.....

**9. Babanızın Mesleği**

- İşçi  
 Memur  
 Çiftçi  
 Emekli  
 Serbest Meslek  
Diğer.....

**10. Kardeş sayınız**

.....

**11. Memleketiniz(İl ve İlçe Şeklinde yazınız**

## EK 2.SÖZLÜ ANLATIM DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

**Açıklama:** Aşağıda sizlerin sözlü anlatım dersine ilişkin görüşlerinizi ifade eden cümlelere yer verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuyarak; sizin için hangi düzeyde bir anlam ifade ediyorsa bu durumu aşağıdaki ölçütlere göre cümlenin karşısındaki kutucuğa (X) işaretleyerek belirtiniz. Anket soruları sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

**Arş. Gör. Rabia ÇALHAN**

**(5)Tamamen katılıyorum (4)Katılıyorum (3)Kararsızım (2)Katılmıyorum (1)Hiç katılmıyorum**

Maddeler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Tam olarak istediklerimi anlatamadığım için kendimi sözlü olarak ifade etmeyi sevmiyorum.					
2	Yanlış anlaşılacağıma düşündüğüm için konuşmayı sevmiyorum.					
3	Konuşurken heyecanlandığım için kendimi sözlü olarak ifade etmekten hoşlanmıyorum					
4	Kendimi sözlü olarak ifade etmek beni rahatlatıyor.					
5	Sosyal hayatta başarılı olabilmem için Sözlü Anlatım dersi önemlidir.					
6	Meslek hayatımda başarılı olabilmem için Sözlü Anlatım dersinin önemli olduğunu düşünüyorum.					
7	Karşımızdaki insanları etkilemek için Sözlü Anlatım dersi gereklidir.					
8	Kendimi sözlü olarak ifade edebilmek için Sözlü Anlatım dersine gerek olmadığını düşünüyorum					
9	Kendimi sözlü olarak ifade etmekten hoşlanmıyorum.					
10	Sözlü Anlatım dersinin kendimi tam ve doğru ifade etmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum.					
11	Kendimi sözlü olarak ifade etmek bana güven veriyor.					
12	Hata yapmaktan çekindiğim için sözlü anlatımdan hoşlanmıyorum.					
13	Sözlü Anlatım dersi konuşma kurallarını öğrenmemi sağladı.					
14	Kendimi sözlü olarak ifade etmek beni rahatsız ediyor.					
15	Konuşurken kendimi özgür hissetmiyorum.					
16	Sözlü Anlatım dersinde islenen konuların günlük hayatta bana yardımcı olacağını düşünüyorum.					
17	Sözlü Anlatım dersinin günlük hayatımıza en çok katkı sağlayan derslerden biri olduğunu düşünüyorum.					



18	Güzel ve etkili konuşmayı seviyorum.					
19	Sözlü Anlatım dersi sayesinde iyi bir konuşmacı olabileceğimi düşünüyorum.					
20	Topluluk karşısında konuşmayı sevmiyorum.					
21	Kendimi sözlü olarak ifade etmede yeterli olduğumu düşünmüyorum.					
22	Sözlü anlatım derslerinde sıkılırım.					
23	Sözlü Anlatım dersine zorunlu olduğu için katılırım.					
24	Sözlü Anlatım dersinde on plana çıkmaktan sakınırım.					
25	Fakülte ders programları arasında Sözlü Anlatım dersi gerekli değildir.					
26	Sözlü Anlatım öğretmen adayları için önemli ve gerekli bir derstir.					
27	Sözlü Anlatım dersini almak bir öğretmen adayı için zaman kaybıdır.					
28	Sözlü Anlatım dersi zorunlu olmasa dersi almam.					
29	Sözlü Anlatım dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım.					
30	Sözlü Anlatım dersinde öğrendiğim her yeni konu kendime olan güvenimi artırıyor.					

## EK 3.

## Öğrenme Stilleri Envanteri

**Açıklama:** Aşağıdaki öğrenme stilleri envanterinde her birinde dörder cümle bulunan 12 tane durum verilmektedir. Envanterde her durum için seçebileceğiniz ‘‘En uygun olan 4, İkinci uygun olan 3, Üçüncü uygun olan 2, En az uygun olan 1’’ biçiminde bir derecelendirme ölçeği bulunmaktadır. Cümleleri dikkatlice okuduktan sonra her durum için size uygun olan rakamı örnekte de verildiği gibi cümlenin başında bulunan kutucuğa numaraları ile yazınız.

**Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.**

**Arş. Gör. Rabia ÇALHAN**

## Örnek:

Öğrenirken 2  Mutluyum 4  Hızlıyım  
3  Mantıklıyım 1  Dikkatliyim

- 
1. **Öğrenirken**  Duygularımı göz önüne almaktan hoşlanırım  İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım  
 Fikirler üzerinde düşünmekten hoşlanırım  Bir şeyler yapmaktan **hoşlanırım**
  2. **En iyi**  Duygularıma ve önsezilerime güvendiğimde  Dikkatlice dinlediğim ve izlediğimde  
 Mantıksal düşünmeyi temel aldığımında  Bir şeyler elde etmek için çok çalıştığımında **öğrenirim**
  3. **Öğrenirken:**  Güçlü duygu ve tepkilerle dolu olurum  Sessiz ve çekingen olurum  
 Sonuçları bulmaya yönelirim.  Yapılanlardan sorumlu olurum
  4. **En iyi**  Duygularımla  İzleyerek  Düşünerek  Yaparak **öğrenirim**
  5. **Öğrenirken:**  Yeni deneyimlere açık olurum  Konunun her yönüne bakarım  
 Analiz etmekten ve onları parçalara ayırmaktan hoşlanırım  Denemekten hoşlanırım
  6. **Öğrenirken:**  Sezgisel  Gözleyen  Mantıklı  Hareketli **biriyim**
  7. **En iyi:**  Kişisel ilişkilerden  Gözlemlerden  
 Akılcı kuramlardan  Uygulama ve denemelerden **öğrenirim**
  8. **Öğrenirken:**  Kişisel olarak o işin bir parçası olurum  İşleri yapmak için acele etmem  
 Kuram ve fikirlerden hoşlanırım  Çalışmamdaki sonuçları görmekten hoşlanırım
  9. **En iyi:**  Duygularıma dayandığım zaman  Gözlemlerime dayandığım zaman  
 Fikirlerime dayandığım zaman  Öğrendiklerimi uyguladığım zaman **öğrenirim**
  10. **Öğrenirken:**  Kabul eden  Çekingen  Akılcı  Sorumlu **biriyim**
  11. **Öğrenirken:**  Katılırim  Gözlemekten hoşlanırım  
 Değerlendiririm  Aktif olmaktan hoşlanırım
  12. **En iyi:**  Alıcı ve açık fikirli olduğum zaman  Dikkatli olduğum zaman  
 Fikirleri analiz ettiğim zaman  Pratik olduğum zaman **öğrenirim**

**EK 4.****JIGSAW GÖRÜŞ ÖLÇEĞİ (JGÖ)****Jigsaw Tekniği Hakkında Öğrenci Görüşleri**

**Açıklama:** Aşağıda Jigsaw tekniği ve Geleneksel Öğretmen Merkezli Öğrenme yönteminin karşılaştırılmasına yönelik ifadeler verilmiştir. Bu karşılaştırmaya ilişkin cümleler ile her cümlenin karşısında ÇOK FAZLA ETKİLİDİR, BİRAZ FAZLA ETKİLİDİR, EŞİT ETKİLİDİR, AZ ETKİLİDİR VE ÇOK DAHA AZ ETKİLİDİR olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Uygulamanın içinde olan sizin görüş ve eğilimleriniz, bu araştırmanın sonuçları bakımından önem taşımaktadır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra, sizin durumunuza en uygun seçeneği işaretleyiniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör RABİA

ÇALHAN

		Çok Fazla Etkilidir	Biraz Fazla Etkilidir	Eşit Düzeyde Etkilidir	Az Etkilidir	Çok Daha Az Etkilidir
1	Jigsaw tekniği genel akademik başarı üzerine					
2	Jigsaw tekniği yüksek düzeyde düşünme becerisi geliştirmede					
3	Jigsaw tekniği çalışma konusuna karşı ilgili olmada					
4	Jigsaw tekniği derse devamı sağlama açısından					
5	Jigsaw tekniği öğretmen ile iletişimin sıklığı ve kalitesi üzerine					
6	Jigsaw tekniği derse verilen dikkat süresi bakımından					
7	Jigsaw tekniği çalışma konusundaki bilgilerimi teşhis etme yeteneğim üzerine					
8	Jigsaw tekniği sınıf ve grup arkadaşlarım ile iletişimin sıklığına ve kalitesine					
9	Jigsaw tekniği bir kavramın tamamen anlaşılabilmesi için gereken zamanı sağlama açısından					
10	Jigsaw tekniği genel sınıf atmosferinin kalitesi bakımından					
11	Jigsaw tekniği öğretmen ile demokratik ve dostça ilişki kurabilme üzerine					
12	Jigsaw tekniği konuların daha iyi anlaşılması bakımından					
13	Jigsaw tekniği derslerde kendini ifade edebilme yeteneği üzerine					
14	Jigsaw tekniği derse ön hazırlık yapmayı sağlama açısından					

<b>1</b> <b>5</b>	<p>Aşağıdaki boşluğa kullandığınız bu tekniğin uygulanması ile ilgili OLUMLU veya OLUMSUZ diğer görüşlerinizi yazınız.</p> <p><b><u>OLUMLU</u></b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><b><u>OLUMSUZ</u></b></p> <p>.....</p> <p>.....</p>
----------------------	---

**EK 5.****SÖZLÜ ANLATIM UYGULAMA DEĞERLENDİRME FORMU****Adı Soyadı:****Grup:**

	Yetersiz	Orta Düzey	Geliştirilir	Üst Düzey
1-Başladığı tümceyi konuya ilişkin anlamlı yargıyla bitirebilme düzeyi				
2-Vurgulamaları doğru yapabilme düzeyi (Sözcük ve cümleleri doğru ve anlamına göre vurgulama)				
3- Tonlamaları doğru yapabilme düzeyi (Konuya ve konuşmanın düzeyine uygun bir tonla konuşma)				
4- Yargının biçimlenmesinde gereksiz sözcükler kullanma düzeyi				
5- Tümce içinde mantıkça çelişkili ifadeler kullanma düzeyi				
6- Beden dilinden yararlanabilme düzeyi				
7- Dinleyicilerle göz teması kurabilme düzeyi				
8- Sesinin alçaklık-yükseklik olanaklarını kullanabilme				
9- Konuşurken gereksiz sesler çıkarma düzeyi				
10- Yinelemeler yapmadan konuşma düzeyi				
11- Sesleri yutma düzeyi				
12- Sunuyu severek yapma düzeyi				
13- Sunum sırasında özgüvene sahip olma düzeyi				
14- Sözcük seçiminde Türkçeleri varken yabancı sözcük kullanma düzeyi				
15-Yerel ağız ve söyleyişlere yer verme düzeyi				
16-Konuşmanın akışını bozacak duraksamalar yapma düzeyi				
17-Açık, anlaşılır ve doğru cümleler kurabilme düzeyi				
18-Söz, jest, mimik uyumunu sağlayarak konuşabilme düzeyi				
19-Kelimeleri doğru ve anlaşılır bir biçimde söyleyebilme düzeyi				
20-Gereksiz ayrıntılara girmeden konuşabilme düzeyi				

**Not Toplam:**

**EK 6.****BİLİŞSEL TEST**

**AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ**  
**2010 -2011YILI / II. DÖNEM**  
**SÖZLÜ ANLATIM DERSİ SINAVI**

**1.Aşağıdakilerden hangisi, “Konuşma” kavramını tam olarak açıklamaktadır?**

- A. Zihinde tasarlanan duygu ve düşünceleri dışa vurma eylemidir.
- B. Okul ve iş yaşamında başarıyı etkileyen temel bir beceridir.
- C.Anlamı tam karşılayan sözcüklerle, duygu ve düşünceleri aktarma eylemidir.
- D.Duygu ve düşüncelerin dinleyici durumundaki kişilere sözle bildirilmesidir.
- E.Zihinde tasarlananların ilke ve kurallara uygun biçimde dile getirilmesidir.

**2.Türkçenin özenli ve dikkatli kullanılmasına ilişkin olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?**

- A. Konuşma sırasında duygu ve düşüncelerin kısa ve yalın cümlelerle aktarılmasına özen gösterilmelidir.
- B. Anlamı tam karşılayacak uygun cümleler seçilmelidir.
- C. Konuşmanın etkililiğini artırmak için genellemeler yapılmalıdır.
- D. Anlamca açık yargılar oluşturmak için konuşma içeriğinin gereksiz sözcüklerden arındırılmış olması gerekir.
- E. Konuşurken Türkçe sözcüklerden yararlanmak temel bir ilke olarak benimsenmelidir.

**3.Aşağıdakilerden hangisi, dil tanımlarının ortak temel öğeleri arasında yer almaz?**

- A. Dil bir sistemdir.
- B. Dil seslerden oluşur.
- C. Dil bir iletişim aracıdır.
- D. Dil çözümlenemez.
- E. Dil durağan bir yapıya sahip değildir.

**4. Aşağıdaki yargılardan hangisi doğru değildir?**

- A. Konuşma eğitimle geliştirilebilen bir beceridir.
- B. Konuşma anlamlı metin oluşturma eylemidir.
- C. Konuşma becerisi kuramsal bilgilerle edinilir.
- D.Konuşma insan için temel bir gereksinmedir.
- E. Konuşma ve dinleme düşünsel bir eylemdir.

**5.Aşağıdakilerden hangisi Türkçenin ses dizgisinin genel özellikleri arasında yer almaz?**

- A. Yazıldığı gibi konuşulur, konuşulduğu gibi yazılır.

- B. Ses yönünden zengin bir dildir.
- C. Yabancılaşmamış, saf bir dildir.
- D. Yalın ve sağlam kuralları vardır.
- E. Bütün sesleri renkli, ezgili ve yumuşaktır.

**6. Aşağıdaki yargılardan hangisi ‘’ vurgu’’nun anlam yaratıcı işlevlerinden biri değildir?**

- A.Çok heceli sözcüklerin vurguları, genel olarak son hecede yapılıır.
- B.Vurgusuz okumalarda anlamlar, yeterince aydınlatılamaz.
- C.Vurgu söylenmek istenenlerin doğru kavranılmasına olanak sağlar.
- D.Vurgu, söze duygu değeri katarak dinleyicinin ilgisini uyandırır.
- E.Eksik ve yanlış vurgular, sözün duygu değerinin yitirilmesine neden olur.

**7. Aşağıdakilerden hangisi başarılı bir konuşmanın oluşmasıyla doğrudan ilgili değildir?**

- A. Anlatılanlar çelişki içermemeli, konuyla ilgili olmalıdır.
- B. Konuşmada kesin ve katı bir dil kullanmadan kaçınılmalıdır.
- C. Konuşmacı, sözü gereksiz biçimde kesilmeden dinlenmelidir.
- D. Konuşmacı, öğrenim gördüğü okulların adlarını açıklamalıdır.
- E. Kişiler yeri geldikçe birbirlerinin adlarını seslendirmelidir.

**8. Başarılı bir konuşmanın temel öğelerinden biri de ‘’Türkçeyi kullanırken dikkatli ve özenli davranmaktır.’’ Aşağıdaki yargılardan hangisi bu öğenin niteliğine uygun değildir?**

- A.Gerektiğinde yabancı kökenli sözcükler de kullanılarak söylenenlere güç katılmalıdır.
- B.Konuşmacının temel sorumluluğu anlamı tam karşılayacak uygun sözcükleri seçmektir.
- C.Konuşma genellemelerden, toptancı yargılardan, gereksiz sözcüklerden arındırılmalıdır.
- D. Söylenenlerin bellekte kalıcılığını sağlayabilmek için düşünceler, örneklerle somutlanmalıdır.
- E.Duygu ve düşüncelerin kısa ve yalın cümlelerle aktarılmasına özen gösterilmelidir.

**9.Panel ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?**

- A. Panel, herhangi bir konunun alanın uzmanları tarafından bir başkan yönetiminde ve dinleyiciler önünde çeşitli yönleriyle ele alındığı konuşmalardır.
- B. Panelde toplumu ilgilendiren bir konu ele alınmakla birlikte bu konu güncel de olmayabilir.
- C. Panelde her konuşmacıya en az bir saat konuşma süresi verilir.
- D. Panelde konuşmalar sohbet havası içinde geçer.
- E. Panelde amaç, tartışılan konuyla ilgili herhangi bir sonuca veya karar hükmündeki yargıya ulaşmak değil, konuyu çeşitli yönleriyle dinleyicilerin bilgisine sunmaktır.

**10.Aşağıdakilerden hangisi konuşmanın verimini artıran etkenler arasında yer almaz?**

- A.Konuşma, sırasında soluk alıp vermeyi doğru yapmak
- B.Gereksiz duraklamalar yapılmamalıdır.
- C.Anlatımda argo söyleyişlerin egemen olmaması gerekir.

- D.Konuşurken dinleyicilerle göz teması kurulmalıdır.  
E.Konuşma sırasında söylenenlerin çoğu yinelenmelidir.

**11. Aşağıdakilerden hangisi konuşmayı etkili kılan bir ilke olarak değerlendirilemez?**

- A.Derin, düzenli ve gürültüsüz biçimde soluk alma  
B.Konuşma akışını bozacak duraksamalar yapmama  
C.Konuşanı, kendi önüne bakarak saygılı biçimde dinleme  
D.Söz, jest, mimik uyumunu sağlayarak konuşma  
E.Konuşanı dinlerken sözel olmayan dönütler sunma

**12. Aşağıdakilerden hangisi, tonlama ile ilgili bir söyleyiş özelliğini yansıtmaktadır?**

- A. Konuşma ve okuma sırasında bir hecenin ya da sözcüğün ötekilerden daha baskılı söylenmesidir.  
B. Konuşmada yaratılmak istenen duygunun niteliğine göre sesin alçaltılıp yükseltilmesidir.  
C. Konuşmada anlamın gerektirdiği biçimde sözcükler arasında yapılan ses kesintisidir.  
D. Bir sözcüğün sonundaki ünsüzün, kendinden sonraki sözcüğün başındaki ünlüye ses bakımından bağlanarak söylenmesidir.  
E. Konuşmada iletinin anlamca önemli ögenin yüklemden uzaklaştırılarak aktarılmasının sağlanmasıdır.

**13.Aşağıdakilerden hangisi konuşma sırasında sesin alçalıp yükseltilmesidir?**

- A. Ahenk  
B. Ezgi  
C. Vurgu  
D. Tonlama  
E. Titreşim

**14. Bazı cümlelerde konuşma ezgisindeki tonun en çok değer kattığı sözler ünlemlilerdir.**

**Aşağıdakilerden hangisi bu duruma bir örnektir?**

- A. Ordular, ilk hedefiniz Akdeniz, ileri!  
B. Bunu nasıl yaptın, düşünmedin mi hiç?  
C. Demek beni gördün de, görmezlikten geldin  
D. Çalış çabala gayret et sonra pişman olursun  
E. Pek de gençti, hiçbirimiz inanamadık buna.

**15. "Bir öğretmen gördüm çocukların başında."**

**Yukarıdaki cümleye "Özellikle öğretmeni gördüm." anlamının kazandırılması için aşağıdakilerden hangisinin vurgulu söylenmesi gerekir?**

- A.Bir öğretmen B.öğretmen C. çocukların başında D. gördüm E. başında

**16.Aşağıdakilerden hangisinde açış ve sunuş konuşmalarına yer verilmez?**



- A. Okul törenlerinde
- B. Açılış toplantılarında
- C. Yıl dönümü törenlerinde
- D. Karşılama törenlerinde
- E. Siyasi parti mitinglerinde

**17. Tanışma ve tanıştırma konuşmaları ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?**

- A. İlk tanışma ve tanıştırılma anlarında kişi, oldukça içten ve nazik olmaya çalışmalıdır.
- B. Tanışmada sonradan gelen kişi önce kendini tanıtır.
- C. Tanıştırma işini yapan kişi cinsiyet ayrımı gözetmez.
- D. Ayrılma anında kişiler tanışmaktan duydukları memnuniyeti dile getirerek, yeniden görüşme isteklerini belirterek birbirlerinden ayrılırlar.
- E. Tanıştırma işini yapan kişi; küçükleri büyüklere, sonra gelen kişileri önceden gelenlere tanıtır.

**18. Aşağıdaki yargılardan hangisi başarılı bir konuşmanın oluşumuna katkı sağlayacak bir etken değildir?**

- A. Dinleyenin söylenenleri tam ve doğru olarak anlama sorumluluğu vardır.
- B. Soluk almak ve vermek, konuşmanın kısalığına ya da uzunluğuna göre ayarlanmalıdır.
- C. Değişik cümle türlerinden yararlanarak konuşmaya devingenlik kazandırmak, anlatılanların dinlenebilirliğini ve anlaşılabilirliğini sağlayan temel bir özelliktir.
- D. Etkili bir konuşma becerisi için kişilerin Türkçemizdeki ünlü ve ünsüzlerin söyleyiş özelliklerin kavraması gerekir.
- E. Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak, konuşma becerisi edindirebilmenin etkili bir yoludur.

19. Söz ola kese savaşı  
Söz ola kestire başı  
Söz ola ağulu aşı  
Yağ ile bal ede bir söz (Yunus Emre)

**Yukarıdaki dördlükte sözün özellikle hangi yönü vurgulanmak istenmiştir?**

- A. Sözün işlevi
- B. Sözün gücü
- C. Sözün etkisi
- D. Sözün kullanımı
- E. Sözün amacı

**20. Aşağıdakilerden hangisi temel dil becerilerinden değildir?**

- A. Dinleme
- B. Okuma
- C. Konuşma
- D. Yazma
- E. Anlatım

**21. Aşağıdakilerden hangisi bilgilendirme amaçlı konuşmalar arasında yer almaz?**

- A. Öğretimsel konuşmalar
- B. Konferanslar
- C. Brifingler
- D. İş görüşmeleri
- E. Telefon görüşmeleri

**22. Dinleyenlerin inançlarını, düşüncelerini veya eylemlerini etkilemek amacıyla yapılan konuşmalar aşağıdakilerden hangisidir?**

- A. Bilgilendirme amaçlı konuşmalar
- B. İkna amaçlı konuşmalar
- C. Hazırlıksız konuşmalar
- D. Günlük konuşmalar
- E. Tartışma amaçlı konuşmalar

**23. Aşağıdakilerden hangisi iyi bir konuşmanın sahip olması gereken bir özellik değildir?**

- A. Sözlerin anlam değerinin bilinmesi
- B. Düşüncenin açığa kavuşması
- C. İyi bir gözlemci olunması
- D. Düşüncenin kolay anlaşılır olması
- E. Vurgu ve tonlamaya dikkat edilmesi

**24. Söyleşi türündeki konuşmalarda dikkat edilmesi gereken kurallar ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?**

- A. Konuşulanların doğru olmasına özen gösterilmelidir.
- B. Konuşma sırasında argo sözcük ve deyimlerin kullanılmasından kaçınılmalıdır.
- C. Konuşma üslubu ve ses tonu başkalarını rahatsız etmeyecek şekilde olmalıdır.
- D. Muhatap olarak alınan kişilere ismiyle hitap edilmelidir.
- E. İnatçı bir konuşma tarzıyla söyleşiye devam edilmelidir.

**25. İkna amaçlı konuşmalarda uyulması gereken ilkelerle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?**

- A. İddialar, insan davranışlarının temelinde yatan belli temel güduları tatmin etmelidir.
- B. İkna için seçilecek konular; gerçek, samimi ve dinleyiciyi tatmin edici nitelikte olmalıdır.
- C. Gerçekler ve iddialar; dikkat çekici, güçlü bir sunumla açıklanmalıdır.
- D. İkna edici konuşmalar; gerçekler, şekiller, tablolar ve örneklerle desteklenmelidir.

- E. İkna için değinilecek problemler ve çözülmesi güç olan sorunlarla dinleyenlerin karşısına çıkılmalıdır.

**26. İyi bir konferansın özellikleri arasında aşağıdakilerden hangisi yer almaz?**

- A. Konuşma metni önceden hazırlanmış olmalıdır.  
 B. Dinleyicilerin onayını almak için göz teması kurulmalıdır.  
 C. Konuşmacının diksiyonu iyi olmalıdır.  
 D. Konuşmacı, konferansını oturarak vermelidir.  
 E. Konuşmacı, zamanı iyi ayarlamalı dinleyenleri sıkmamalıdır.

**27. Tek bir kişi tarafından açık meydanlarda veya kapalı ortamlarda belli bir amaç doğrultusunda bir araya gelmiş topluluklara, heyecanlı ve sanatsal bir dil ile yapılan konuşmalara ne ad verilir?**

- A. Söylev  
 B. Konferans  
 C. Söyleşi  
 D. Demeç  
 E. Sunuş konuşmaları

**28. Açık oturumla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?**

- A. Açık oturumda tartışılacak konu; sanat, eğitim, sağlık, hukuk, ekonomi, kalkınma, yönetim ile ilgili bir sorun olabilir.  
 B. Açık oturumda önemli olan, konunun geniş bir dinleyici ya da izleyici kesimini ilgilendirir nitelikte olmasıdır.  
 C. Açık oturumlar, dinleyici kitlesinin olmadığı kapalı ortamlarda yapılır.  
 D. Açık oturumda konuşmacılar tarafından konuyla ilgili ortaya atılan görüşler, karşılıklı konuşma havası içinde dinleyicilere aktarılır.  
 E. Açık oturumlarda amaç, herhangi bir görüşün doğruluğunu, yanlışlığını ortaya koymak veya sonuç hükmünde olan yargılara ulaşmak değil dinleyicilere konu hakkında bilgi vermektir.

**29. Söylev ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?**

- A. Söylevde temel amaç; kitleleri belli konularda bilgilendirip insanların coşku ve duygu dünyalarını etkilemek, belli bir yönde eğilim göstermelerini sağlamaktır.  
 B. Normal bir ses tonunun kullanılmasına dikkat edilmelidir.  
 C. Belli bir kitleye seslenen kişi; karşındakileri etkilemek için hitabetinin neresinde, hangi sözleri, nasıl, ne zaman ve hangi ses tonuyla kullanacağını çok iyi bilmelidir.  
 D. Konuşmacı, inişli çıkışlı bir ses tonunu kullanmalıdır.  
 E. Söylevlere en çok siyasi, dini, askeri, akademik ve hukuki alanlarda başvurulmaktadır.

**30. Münazarada temel amaç aşağıdakilerden hangisidir?**

- A. Herhangi bir konuyu tartışmaktan çok konuya açıklık ve çözüm getirmek
- B. Kitleleri belli konularda bilgilendirip insanların coşku ve duygu dünyalarını etkilemek
- C. Dinleyiciyi belli bir konu hakkında bilgilendirmek
- D. Kitlelerin belli bir yönde eğilim göstermelerini sağlamak
- E. İleri sürülen görüşü en iyi ve kabul edilebilir biçimde savunmak

**31. Herhangi bir konuya ilişkin olarak yetkili bir kişinin basın ve yayın organlarına yaptığı açıklamaya ne ad verilir?**

- A. Demeç
- B. Söyleşi
- C. Konferans
- D. Seminer
- E. Söylev

**32. Sempozyum ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?**

- A. Sempozyum; herhangi bir konunun alanın uzmanları tarafından değişik yönleriyle ele alınıp açıklanması biçiminde yapılan oturumlardır.
- B. Düzenlenecek sempozyumun konusu çok önceden belirlenir ve bir düzenleme kurulu oluşturulur.
- C. Düzenleme kurulu, oturumları yönetecek kişileri ve konuşmacıları belirler.
- D. Sempozyumda konuya açıklık getirmekten çok tartışmak amaçtır.
- E. Sempozyumda sunulan bildiriler, bir kitapta toplanabilir.

**33. I. Bireyin sözcükleri iyi seçmesi**

**II. Ses ve vücut hareketlerinin etkili kullanması**

**III. Konuşmanın sunuluş biçimi**

**Yukarıda verilenlerden hangileri başarılı konuşmanın unsurlarındandır?**

- A. Yalnız II
- B. Yalnız III
- C. II ve III
- D. I, II
- E. I, II ve III

**34. Aşağıdakilerden hangisi, toplu tartışma türleri arasında yer almaz?**

- A. Forum
- B. Panel
- C. Sempozyum
- D. Münazara
- E. Mülakat

35.Münazaranın sonunda jürinin kararını alırken dikkat ettiği ölçütler arasında aşağıdakilerden hangisi yer almaz?

- A. Hazırlama aşamasının yeterliliği
- B. Ortaya konulan kanıtların yeterliliği, zenginliği
- C. Sorulan sorulara verilen yanıtların tatmin edici olması
- D. Yapılan konuşmaların açık, anlaşılır ve inandırıcı olması
- E. Konuşmacının giyim tarzının ve dünya görüşünün jüriyle aynı olması

36.Aşağıdakilerden hangisi grup tarafından yapılan konuşmalar arasında yer almaz?

- A. Sempozyum
- B. Söylev
- C. Açık oturum
- D. Münazara
- E. Kongre

37.Herhangi bir sanat veya bilim dalına bağlı uzmanların ya da siyasi bir parti, dernek ve teşkilata bağlı kişilerin önceden belirlenmiş olan konular üzerinde yaptıkları toplantılar ve konuşmalar aşağıdakilerden hangisi ile ifade edilir?

- A. Panel
- B. Forum
- C. Mülakat
- D. Kongre
- E. Münazara

38. “ ( 1) Kapım kapalı. Açmak istiyorum. (2) Açarsam hastanenin benim için hazırladığı felaketlerin hepsi birden içeri girecek sanıyorum. (3) Karanlık bastı. 4) Elektrik düğmesini çevirdim. (5) Gayet zayıf bir ışık...”

Yukarıdaki numaralandırılmış cümlelerden hangisi ruhsal durumu yansıtmaktadır?

- A. 5
- B. 4
- C. 3
- D.2
- E. 1

39. Aşağıdakilerden hangisi hazırlıksız günlük konuşma türlerinden biridir?

- A. Tanışma ve tanıştırma
- B. Konferans
- C. Panel
- D. Söylev
- E. Münazara

40. Aşağıdakilerden hangisi hazırlıklı konuşmalar arasında yer almaz?

- A. Söyleşi

- B. Konferans  
 C. Söylev  
 D. Demeç  
 E. Sempozyum

Katılımınız için teşekkür ederim.  
 Arş. Gör. Rabia ÇALHAN

**Cevap Anahtarı:**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
D	C	D	C	C	A	D	A	C	E
<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>
C	B	D	A	A	E	C	B	C	E
<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>30</b>
E	B	D	E	E	D	A	C	B	E
<b>31</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>38</b>	<b>39</b>	<b>40</b>
A	D	E	E	E	B	D	D	A	A

**EK 7.**

**UYGULAMA SIRASINDA ÇEKİLEN FOTOĞRAFLAR**







**EK 8.**

**İZİN BELGESİ**

**AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA**

2010-2011 bahar yarıyılında Doktora çalışmasında yararlanmak üzere, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın birinci sınıflarının iki farklı şubesinde (1/1 ve 1/2 i.ö), ilgili yöntemi (İş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden Jigsaw(II) tekniği) uygulamak için Türkçe II: Sözlü Anlatım derslerini yürüttüğümü belirten bir belgenin tarafıma verilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 01/08/2012



Arş. Gör. Rabia ÇALHAN



T.C.  
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



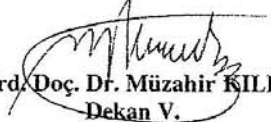
Kısım : Yazı ve Özlük İşleri  
Sayı : B.30.2.AİÇ.0.12.00.00-900-4164  
Konu : Arş. Gör. Dr. Rabia ÇALHAN

02/08/2012

### İLGİLİ MAKAMA

Fakültemiz İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim elemanlarından Arş. Gör. Dr. Rabia ÇALHAN 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıflarının örgün ve ikinci öğretim programlarında "Türkçe II: Sözlü Anlatım" dersini yürütmüştür.

Bilgilerinize arz/rica ederim.

  
Yrd. Doç. Dr. Müzahir KILIÇ  
Dekan V.

Türkçemizi Güzel Kullanalım, Koruyalım-tdk.gov.tr

Adres : Erzurum Yolu üzeri / AĞRI  
Telefon : 0(472) 215 92 48 - 49  
Faks : 0(472) 216 20 36  
Web : www.agri.edu.tr/birimler/egitim

## ÖZGEÇMİŞ

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
Adı Soyadı:	Rabia ÇALHAN
<b>Eğitim Durumu</b>	
Lisans Öğrenimi:	Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği
Y. Lisans Öğrenimi:	Atatürk Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü
Doktora:	Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği
Dil:	İngilizce
<b>İş Deneyimi</b>	
2005- 2006	Ömer Nasuhi Bilmen İlköğretim Okulu- Erzurum-Sınıf Öğretmeni
2006- 2012	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Araştırma Görevlisi
<b>İletişim</b>	
E-Posta Adresi:	rc1983_@hotmail.com
Tarih:	