

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE DERSLERİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME
ETKİNLİKLERİNİN 21. YÜZYIL ÖĞRENME VE YENİLİKÇİLİK
BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

TAŞKIN SOYSAL

BOLU-2019

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE DERSLERİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME
ETKİNLİKLERİNİN 21. YÜZYIL ÖĞRENME VE YENİLİKÇİLİK
BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
Taşkın SOYSAL

Danışman
Prof. Dr. Halit KARATAY

BOLU, ARALIK-2019

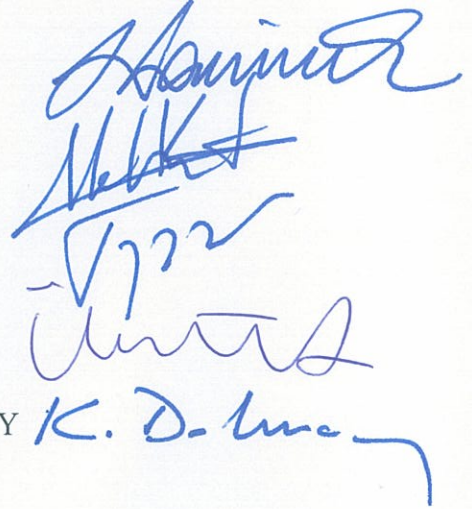
DOKTORA TEZ ONAY FORMU

Taşkın SOYSAL tarafından hazırlanan “Türkçe Derslerinde İşbirlikli Öğrenme Etkinliklerinin 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilikçilik Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. (20.12.2019)

Akademik Ünvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) :Prof. Dr. Halit KARATAY
Üye :Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Üye :Doç. Dr. Ferhat ENSAR
Üye :Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT
Üye :Dr. Öğr. Üyesi Salih Kürşad DOLUNAY



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı


Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Doktora Tezi olarak sunduğum, Türkçe Derslerinde İşbirlikli ğrenme Etkinliklerinin 21. Yüzyıl ğrenme ve Yenilikçilik Becerilerini Geliştirmeye Etkisi başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu niversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 20/12/2019



İmza
Taşkın Soysal



Üzerimde emeği olan herkese...

TEŞEKKÜR

Doktora tezi yazımı kapsamlı bir sürecin ürünü olarak sonuçlanmaktadır. Bu süreçte araştırmacının disiplini ve özyönetiminin yanı sıra tezin ortaya çıkmasında birçok kişinin katkısı söz konusudur. Bu anlamda başta üzerimde en fazla emeğe sahip olan kıymetli anne ve babama, tezin ortaya çıkmasında desteğini her zaman yanımda hissettiğim sevgili eşime ve bana gösterdikleri sabır için şirin kızlarıma çok teşekkür ederim.

Okul hayatımın başlamasıyla birlikte doktora sürecimin sonuna dek üzerimde emeği olan tüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunmakla beraber, yüksek lisans sürecinden itibaren doktora tezimin tamamlanmasına kadar her aşamada katkılarını benden esirgemeyen Tez Danışmanım Sayın Prof. Dr. Halit KARATAY'a; uzman görüşlerini ve deneyimlerini benden hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli hocam Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım. Gerek ders dönemi gerekse izleme komitesi yoluyla engin görüşlerinden her zaman faydalandığım değerli hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL'e, Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT'a, Doç. Dr. Gökhan ARI'ya, Dr. Öğr. Üyesi Salih Kürşad DOLUNAY'a, ölçme ve değerlendirme konusunda araştırmanın başından sonuna yapıcı fikirleriyle katkı sağlayan değerli arkadaşım Araştırma Görevlisi Doktor Alperen YANDI'ya, tezle ilgili çevirilerin niteliğinin artırılmasında her daim görüş ve önerilerinden faydalandığım kıymetli arkadaşım Öğretim Görevlisi Ali YILMAZ'a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda yer alan Değerli Okul Müdürüm, Türkçe Öğretmenim ve çalışmalarda gönüllü olarak yer alan Sevgili Öğrencilerim ve ailelerine teşekkürlerimi sunarım.

Taşkın SOYSAL

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	i
İTHAF	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar	ix
ŞEKİLLER.....	x
KISALTMALAR.....	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT.....	xiv
ÖNSÖZ	xvi
I. BÖLÜM.....	
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.3. Alt Problemler	6
1.4. Araştırmanın Amacı	6
1.5. Araştırmanın Önemi.....	7
1.6. Sınırlılıklar	9
1.7. Sayıtlar	9
1.8. Tanımlar	9
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür	11
2.1. 21. Yüzyıl Becerileri	11
2.2. Türkçe Öğretim Programları ve 21. Yüzyıl Becerileri	14
2.3. 21. Yüzyıl Becerilerinin Bileşenleri	16
2.3.1. Yaşam ve Kariyer Becerileri	16
2.3.1.1. Esneklik ve Uyum Yeteneği	16
2.3.1.2. Girişimcilik ve Özyönetim	17
2.3.1.3. Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	17
2.3.1.4. Verimlilik ve Hesap Verebilirlik	18
2.3.2. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	18

2.3.2.1. Yaratıcılık	18
2.3.2.1.1. Yaratıcı Düşünme Süreci	19
2.3.2.1.1.1. Hazırlık Dönemi	20
2.3.2.1.1.2. Kuluçka Dönemi	20
2.3.2.1.1.3. Aydınlanma Dönemi	20
2.3.2.1.1.4. Gerçekleşme/Doğrulama Dönemi	21
2.3.2.1.2. Yaratıcı Düşünme Kuramları	21
2.3.2.1.2.1. Psikoanalitik Yaratıcılık Kuramı.....	21
2.3.2.1.2.2. Hümanist (İnsancıl) Yaratıcılık Kuramı.....	21
2.3.2.1.2.3. Gestalt Yaratıcılık Kuramı	22
2.3.2.1.2.4. Çağrışımsal Yaratıcılık Kuramı	23
2.3.2.2. Eleştirel Düşünme.....	23
2.3.2.2.1. Eleştirel Düşünme Modelleri	24
2.3.2.3. İletişim	26
2.3.2.4. İşbirliği.....	27
2.3.3. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	29
2.3.3.1. Bilgi Okuryazarlığı	29
2.3.3.2. Medya Okuryazarlığı	30
2.3.3.3. Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Okuryazarlığı	31
2.4. İşbirlikli Öğrenme	33
2.4.1. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri.....	35
2.4.1.1. Birlikte Öğrenme	35
2.4.1.2. Akademik Çelişki	38
2.4.1.3. Öğrenci Takımları.....	39
2.4.1.3.1. Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri	39
2.4.1.3.2. Takım-Oyun-Turnuva	39
2.4.1.3.3. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon.....	41
2.4.1.3.4. Grup Araştırması.....	41
2.4.1.3.5. İşbirliği-İşbirliği	42
2.4.1.3.6. Birleştirme (Jigsaw) I.....	44
2.4.1.3.7. Birleştirme (Jigsaw) II	45
2.4.1.3.8. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim	45

2.5. İlgili Literatür/Araştırmalar	47
2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	47
2.5.1.1. 21. Yüzyıl Becerileriyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	47
2.5.1.2. İşbirlikli Öğrenmeyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	49
2.5.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	50
2.5.2.1. 21. Yüzyıl Becerileriyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	50
2.5.2.2. İşbirlikli Öğrenmeyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	58
III. BÖLÜM	
3. Yöntem.....	60
3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni.....	60
3.2. Uygulama Ortamının Düzenlenmesi	62
3.3. Araştırmanın Katılımcıları	65
3.3.1. Çalışma Grubu.....	66
3.3.1.1. İşbirliği Ölçeği Karşılaştırma Analizleri	68
3.3.1.2. Eleştirel Düşünme Ölçeği Karşılaştırma Analizleri	68
3.3.1.3. İletişim Ölçeği Karşılaştırma Analizleri.....	69
3.3.1.4. Yaratıcılık Ölçeği Karşılaştırma Analizleri.....	71
3.3.2. Türkçe/Şube Rehber Öğretmeni	72
3.3.3. Öğrenci Velileri.....	73
3.3.4. Geçerlik Komitesi.....	74
3.4. Veri Toplama Süreci	74
3.5. Veri Toplama Araçları	76
3.5.1. Değerlendirme Ölçekleri	77
3.5.2. Gözlem	79
3.5.3. Araştırmacı Günlüğü	81
3.5.4. Öğrenci Günlüğü	81
3.5.5. Görüşme	82
3.5.6. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu	84
3.5.7. Öğrenci Ürün Dosyaları	84
3.5.8. Wordpress Paylaşım ve Yorumları.....	85
3.6. Verilerin Çözümlemesi	86
3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	86

IV. BÖLÜM.....	89
4. Bulgular ve Yorum	89
4.1. Normallik Testlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	89
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	91
4.2.1. Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	91
4.2.1.1. İşbirliği Ölçeği Karşılaştırma Analizleri Bulguları	92
4.2.1.2. Eleştirel Düşünme Ölçeği Karşılaştırma Analizleri Bulguları	92
4.2.1.3. İletişim Ölçeği Karşılaştırma Analizleri Bulguları.....	94
4.2.1.4. Yaratıcılık Ölçeği Karşılaştırma Analizleri Bulguları.....	96
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	98
4.3.1. Son Test Puanları Karşılaştırma Bulguları	98
4.3.1.1. İşbirliği Ölçeği Karşılaştırma Analizleri Bulguları	99
4.3.1.2. Eleştirel Düşünme Ölçeği Karşılaştırma Analizleri Bulguları	99
4.3.1.3. İletişim Ölçeği Karşılaştırma Analizleri Bulguları.....	100
4.3.1.4. Yaratıcılık Ölçeği Karşılaştırma Analizleri Bulguları.....	102
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	103
4.4.1. Kalıcılık Testi Puanları Karşılaştırma Analizleri	103
4.4.1.1. İşbirliği Ölçeği Karşılaştırma Analizleri Bulguları	103
4.4.1.2. Eleştirel Düşünme Ölçeği Karşılaştırma Analizleri Bulguları	104
4.4.1.3. İletişim Ölçeği Karşılaştırma Analizleri Bulguları.....	106
4.4.1.4. Yaratıcılık Ölçeği Karşılaştırma Analizleri Bulguları.....	109
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	111
4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	143
4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	171
V. BÖLÜM	174
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	174
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	174
5.2. Öneriler	185
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	185
5.2.2. Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler	186
KAYNAKÇA.....	187
EKLER.....	201

Ek 1. Etik Kurul İzni	202
Ek 2. Milli Eğitim Müdürlüğü İzni	203
Ek 3. Rektörlük İzni	204
Ek 4. İşbirliği Öz Değerlendirme Ölçeği	205
Ek 5. Eleştirel Düşünme Rubriği	206
Ek 6. İletişim Rubriği.....	207
Ek 7. Yaratıcılık Rubriği.....	209
Ek 8. Birinci Etkinliğe Ait Ders Planı.....	210
Ek 9. İkinci Etkinliğe Ait Ders Planı	211
Ek 10. Üçüncü Etkinliğe Ait Ders Planı	212
Ek 11. Dördüncü Etkinliğe Ait Ders Planı.....	213
Ek 12. Beşinci Etkinliğe Ait Ders Planı.....	214
Ek 13. Altıncı Etkinliğe Ait Ders Planı.....	215
Ek 14. Yedinci Etkinliğe Ait Ders Planı	216
Ek 15. Sekizinci Etkinliğe Ait Ders Planı.....	217
Ek 16. Dokuzuncu Etkinliğe Ait Ders Planı	218
Ek 17. Onuncu Etkinliğe Ait Ders Planı	219
Ek 18. On Birinci Etkinliğe Ait Ders Planı.....	220
Ek 19. On İkinci Etkinliğe Ait Ders Planı	221
Ek 20. On Üçüncü Etkinliğe Ait Ders Planı	222
Ek 21. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu.....	223
Ek 22. Öğrenci Günlüğü Örneği	224
Ek 23. Araştırmacı Günlüğü Örneği	225
Ek 24. On Üçüncü Etkinliğe Ait Doküman Örneği	226
Ek 25. Nevruz Metni Afiş Hazırlama Etkinliği Pano Görseli.....	227
Ek 26. Sınıfa Ait Kapalı Wordpress Grubu Yorum Örneği.....	228
Ek 27. Bilmece Metni Gölge Oyunu Etkinlik Görseli	229
Ek 28. Nasrettin Hoca Fıkraları Drama Etkinliği Görseli.....	230

TABLULAR DİZİNİ

- Tablo 3.1.** Ön-son test kontrol gruplu yarı deneysel model
- Tablo 3.2.** Normallik testi bulguları
- Tablo 3.3.** İşbirliği ön test puanları karşılaştırma sonuçları
- Tablo 3.4.** Eleştirel düşünme ön test puanları karşılaştırma sonuçları
- Tablo 3.5.** İletişim ön test puanları karşılaştırma sonuçları
- Tablo 3.6.** Yaratıcılık ön test puanları karşılaştırma sonuçları
- Tablo 3.7.** Araştırmanın veri toplama takvimi
- Tablo 4.1.** Normallik testi bulguları (son test - kalıcılık testi)
- Tablo 4.2.** İşbirliği ön-son test puanları karşılaştırma sonuçları
- Tablo 4.3.** Eleştirel düşünme ön-son test puanları karşılaştırma sonuçları
- Tablo 4.4.** İletişim ön-son test puanları karşılaştırma sonuçları
- Tablo 4.5.** Yaratıcılık ön-son test puanları karşılaştırma sonuçları
- Tablo 4.6.** İşbirliği son test puanları karşılaştırma sonuçları
- Tablo 4.7.** Eleştirel düşünme son test puanları karşılaştırma sonuçları
- Tablo 4.8.** İletişim son test puanları karşılaştırma sonuçları
- Tablo 4.9.** Yaratıcılık son test puanları karşılaştırma sonuçları
- Tablo 4.10.** İşbirliği kalıcılık testi puanları karşılaştırma sonuçları (deney grubu)
- Tablo 4.11.** İşbirliği kalıcılık testi puanları karşılaştırma sonuçları (kontrol grubu)
- Tablo 4.12.** Eleştirel düşünme kalıcılık testi puanları karşılaştırma sonuçları (deney grubu)
- Tablo 4.13.** Eleştirel düşünme kalıcılık testi puanları karşılaştırma sonuçları (kontrol grubu)
- Tablo 4.14.** İletişim kalıcılık testi puanları karşılaştırma sonuçları (deney grubu)
- Tablo 4.15.** İletişim kalıcılık testi puanları karşılaştırma sonuçları (kontrol grubu)
- Tablo 4.16.** Yaratıcılık kalıcılık testi puanları karşılaştırma sonuçları (deney grubu)
- Tablo 4.17.** Yaratıcılık kalıcılık testi puanları karşılaştırma sonuçları (kontrol grubu)

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. 21. yüzyıl becerileri P21 çerçevesi

Şekil 2.2. İşbirliğinin olumlu çıktıları

Şekil 3.1. Araştırmada kullanılan iç içe karma desenin şematik görünümü

Şekil 3.2. Deney grubu öğrencilerinin çalışmalar dışındaki oturma düzeni

Şekil 3.3. Deney grubu öğrencilerinin çalışmalar sırasındaki oturma düzeni

Şekil 3.4. Veri toplama araçları



KISALTMALAR DİZİNİ

AACTE	: The American Association of Colleges for Teacher Education (Amerikan Öğretmen Eğitimi Kolejleri Birliği)
AASL	: American Association of School Librarians (Amerikan Okul Kütüphanecileri Birliği)
ATCS	: Assessment and Teaching of 21st Century Skills (21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretimi)
BİT	: Bilgi ve iletişim teknolojileri
BSBÖ	: Birlikte soralım birlikte öğrenelim
ETS	: Educational Testing Service
FATİH Projesi	: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi
ICT	: Information and communications technology (Bilgi ve iletişim teknolojileri)
ISTE	: The International Society for Technology in Education (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OSPI	: Office of Superintendent of Public Instruction (Kamu Öğretim Müfettişliği Ofisi)
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı)
ÖTBB	: Öğrenci takımları başarı bölümleri
P21	: Partnership of 21st Century Skills (21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı)
TOT	: Takım-oyun-turnuva
YGA	: Yavaş geçişli animasyon
yy.	: Yüzyıl

ÖZET

TÜRKÇE DERSLERİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME ETKİNLİKLERİNİN 21. YÜZYIL ÖĞRENME VE YENİLİKÇİLİK BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

Soysal, Taşkın

Doktora Tezi

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Halit KARATAY

Aralık – 2019, 250 Sayfa

Günümüz dünyası, çağın rekabetçi koşullarına uyum sağlayan birtakım becerilere sahip kişilere ihtiyaç duymaktadır. Bireylerin anaokulundan itibaren başlayan; lisans, yüksek lisans ve doktora süreciyle devam eden öğretim ortamlarında geçirdikleri süre göz önünde bulundurulduğunda bireylerde bulunması gerektiği düşünülen birtakım becerilerin onlara kazandırılması yine öğretim ortamları yoluyla olmaktadır. Gelişmiş ülkelerin müfredatları incelendiğinde onların da aynı şekilde çağın ihtiyacı olan bireyler yetiştirmek için öğrencilerine birtakım becerileri kazandırmak istedikleri görülmektedir. Ülkemizin her anlamda dünyayla yarışması için 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu yeterliklerin bizim müfredatlarımızda da yeterli ve dengeli bir şekilde yer alması böylece eğitimini tamamlayan bireylerin bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmada Türkçe eğitiminde 21. yüzyıl becerilerinin öğrenme ve yenilikçilik boyutuna bağlı olan yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği becerilerinin işbirlikli öğrenme yoluyla öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır.

Bir deney ve bir kontrol grubunun yer aldığı araştırma, Bolu il merkezinde yer alan bir ortaokulun 6. sınıflarında toplam 66 öğrenciyle yürütülmüştür. Karma araştırma yöntemine göre yürütülen çalışmanın nicel boyutunda ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılırken nitel boyutun verileri gözlem, görüşme, doküman analizi, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü ve wordpress yorumları yoluyla elde edilmiştir. Çalışmada 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı'nın I. döneminde iç içe karma desene uygun

olarak önce ön-testler alınmış, ardından 13 haftalık nitel veri toplama süreci yürütülmüş ve etkinliklerin tamamlanmasıyla birlikte son-testler alınmıştır. Çalışmada kullanılan etkinlikler, uygulamada yer alan öğrencilerin Türkçe derslerinde kullandıkları Eksen Yayınları 6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı'ndan (Şekerci, 2018) hareketle gerçekleştirilmiştir. Son-testlerin alınmasından iki ay (60 gün) sonra kalıcılık testleri yapılmıştır.

Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yöntemine göre işlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik boyutuna bağlı olan işbirliği becerisinin; eleştirel düşünme becerisinin ve eleştirel düşünmeye bağlı önemli bilgiyi tanımlama, çıkarım yapma, kaynakları değerlendirme, bağımsız öğrenme ve iletişim kurma alt boyutlarının; iletişim becerisinin ve bu becerinin konuşma bölümüne bağlı giriş, gelişme, sonuç, ses ve üslup, seyirci farkındalığı, amaç, sesli ve görsel yardımcıları ile dinleme bölümüne bağlı vücut dili, sorular ve yorum alt boyutlarının; yaratıcılık becerisinin ve bu beceriye bağlı akıcılık, esneklik, değerlendirme, risk alma, zorlukları arama, detaylandırma (ayrıntılara girme) alt boyutlarının gelişmesine katkı sağladığı; işbirlikli öğrenme yöntemine göre işlenen Türkçe derslerinin geleneksel yöntemle işlenen Türkçe derslerine göre daha verimli olduğu, öğrencilerin bu derslere yoğun bir ilgi gösterdikleri ve yüksek bir motivasyona sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Dolayısıyla günümüz bireylerinin her geçen gün etraflarını kuşatan bilgi akışını yönetebilmek, sahip oldukları beceriler yoluyla gerek kendisine gerek topluma faydalı bireyler olarak yetişmelerini sağlamak amacıyla öğretim ortamlarında işbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerinden yararlanılabilir.

Anahtar Kelimeler: 21. Yüzyıl Becerileri, Yaratıcılık, Eleştirel Düşünme, İletişim, İşbirlikli Öğrenme.

ABSTRACT**THE EFFECT OF COOPERATIVE LEARNING ACTIVITIES ON
DEVELOPING THE 21ST CENTURY LEARNING AND INNOVATION
SKILLS IN TURKISH LESSONS**

Soysal, Taşkın

PhD Thesis

Department of Turkish Education

Supervisor: Prof. Dr. Halit KARATAY

December – 2019, 250 Pages

Today's world needs people with a range of skills to adapt to the competitive conditions of the age. Considering the time spent by individuals in teaching environments starting from kindergarten and continuing through undergraduate, graduate or even doctoral processes, it is also through teaching environments that individuals are thought to have acquired skills. When curricula of the developed countries are examined, it is seen that they want to provide their students with some skills in order to educate the individuals in need of the age. In order for our country to compete with the world in every sense, these competences, which are called 21st century skills, should be included in our curricula and so individuals who have completed their education must have these skills. In this study, it is aimed to have students gain the creativity, critical thinking, communication and collaboration skills that belong to the learning and innovation dimension of 21st century skills in Turkish education through collaborative learning.

The research, which included an experimental and a control group, was conducted in the 6th grade of a secondary school in Bolu province. While the pre-test and post-test control group quasi-experimental design was used in the quantitative dimension of the study conducted according to the mixed research method, the analysis of the qualitative dimension was obtained through observation, interview, review analysis, student diary, researcher diary and wordpress analysis. In this research, in the first period of the 2018-2019 Academic Year, pre-tests were taken in accordance with the nested mixed pattern, followed by a 13-week qualitative data collection and post-tests were

completed with the completion of the activities. The activities used in the study were taken from the 6th Grade Secondary Turkish Textbook of Eksen Publications (Şekerci, 2018) which the students in the sample used in their Turkish lessons. Retention tests were performed two months (60 days) after the post-tests.

As a result of the research, it has been seen that Turkish courses developed according to the cooperative learning method improve students' ability to collaborate depending on 21st century learning and innovation dimension, that critical thinking skills and critical information related to critical thinking to identify, make inferences, resources, independent learning and communication has been found to develop sub-dimensions, that the communication skill and this skill developed the sub-dimensions of introduction, development, outcome, voice and style, audience awareness, purpose, voice and visual aids and body language, questions and interpretation related to the listening section, that creativity skill and the fluency, flexibility, evaluation, risk taking, searching for difficulties, detailing (focusing on details) sub-dimensions of this skill contribute to development, that the Turkish lessons are more productive than the traditional Turkish lessons according to the cooperative learning method and that students show a great interest in these lessons and have high motivation. Consequently, cooperative learning methods and techniques can be utilized in teaching environments in order to manage the flow of information surrounding today's individuals day by day and to enable them to grow as beneficial individuals for themselves and the society through their skills.

Key Words: 21st Century Skills, Creativity, Critical Thinking, Communication, Collaborative Learning.

ÖNSÖZ

21. yüzyıl birçok alanda çok büyük değişikliklerin olduğu bir çağ olarak tarihe geçmiştir. 21. yüzyılı daha öncekilerden farklı kılan, bu dönemde meydana gelen yoğun teknolojik gelişmelerdir. Teknolojik ilerlemenin çok yoğun bir şekilde yaşandığı çağımızda meydana gelen gelişme ve ilerleme, birçok değişikliği de zorunlu olarak beraberinde getirmiştir. Toplumsal hayatın dokusundan iş hayatındaki gereksinimlere kadar birçok alanda ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar, yeni bir birey modeli anlayışını da ortaya çıkarmıştır. Bu anlamda günümüz bireyi etrafını kuşatan bilgi ağını yönetmek ve 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip bir birey olarak toplumda daha nitelikli bir yere sahip olmak için birtakım becerilere ihtiyaç duymaktadır. Günümüz insanı; öz yönetim becerisine sahip, girişimci, gerektiğinde lider vasıfları üstlenebilen, yaptığı işlerde sorumluluk sahibi, yaratıcı fikirleri ve eleştirel bakış açısı ile ön plana çıkan, işbirliği içerisinde çalışabilen ve iletişim becerisine sahip aynı zamanda bilgi, medya ve teknoloji konusunda yetkin olmak zorundadır. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu vasıfların öğrencilerimize kazandırılması için öğretim ortamlarında işbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerinden yararlanılabilir.

21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri olan işbirliği, eleştirel düşünme, iletişim ve yaratıcılık becerilerinin Türkçe eğitiminde işbirlikli öğrenme yöntemiyle öğrencilere kazandırılmasını amaçlayan bu çalışmanın II. bölümünde öncelikle derinlemesine bir alanyazın taraması yapılmış ve 21. yüzyıl becerilerinin ne olduğu açıklanmış, ardından işbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleriyle ilgili açıklamalara gidilmiştir. Bu bölümün devamında ülkemizde ve dünya genelinde 21. yüzyıl becerileri ve işbirlikli öğrenme konusunda yapılan çalışmaların neler olduğu üzerine detaylı bir çalışma yürütülmüştür. Ardından III. bölüm olan “Yöntem” kısmında araştırmanın yöntemi, deseni, uygulama ortamı, katılımcılar, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin çözülmesiyle birlikte araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğiyle ilgili açıklamalara gidilmiştir. Karma araştırma yöntemine göre desenlenen bu çalışmada, araştırmanın nicel boyutunu ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen oluştururken nitel bölümün verileri gözlem, görüşme, doküman analizi, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü ve wordpress grubu yorumları yoluyla elde edilmiştir. 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı’nın I. döneminde bir deney ve bir kontrol grubu ile gerçekleştirilen

on üç etkinliğin ardından elde edilen bulgular birleştirilerek raporlaştırılmış ve IV. Bölüm olan “Bulgular ve Yorum” kısmında her bir alt probleme bağlı olarak aktarılmıştır. Bu bulgulardan hareketle V. Bölüm olan “Sonuç, Tartışma ve Öneriler”de bu araştırmanın sonuçları benzer araştırmalarla birlikte tartışmaya açılmış, benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuş, ardından yapılacak yeni çalışmalara ve uygulamalara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Ayrıca “Ekler” kısmında çalışmayı gerçekleştirmek için alınan izinlerin yanı sıra çalışmada yer verilen etkinliklere ait ders planlarıyla birlikte nitel veri toplama sürecinde yararlanılan veri toplama araçlarına ait örnekler sunulmuştur. Çalışmanın Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyonu’nda (MEB, 2018) da yer verilen 21. yüzyıl becerileri ve işbirlikli öğrenme konusunda Türkçe eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

I. BÖLÜM

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu; binlerce yıl boyunca bir önceki nesilden devraldığı bilgileri kendi hayatında benzer şekilde uygulamış, bu durum çok küçük değişiklikler dışında “Sanayi Devrimi”ne kadar süregelmiştir. Sanayi Devrimi’yle birlikte üretimde ve tüketimde meydana gelen değişiklikler toplumsal yaşamı derinden etkileyerek insanlığın günlük yaşamından alışkanlıklarına kadar birçok şeyin değişmesine yol açmıştır. Bu değişiklik, toplumda belirli bir yere gelmek isteyen insanların daha nitelikli olmalarını gerektirmiş, başlarda sadece okuma yazma bilmek ya da ilkokul mezunu olmak mesleki yaşam için yeterli olabiliyorken giderek daha donanımlı insanlara ihtiyaç duyulur hâle gelmiştir. Bu anlamda Sanayi Devrimi’nden itibaren yeni bir insan tipinin yetiştirilmesine, yeni bir toplumun inşasına gerek duyulmuştur.

Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişin ardından bilgi toplumuna geçişte değişen insan ihtiyaçlarını karşılamak üzere ortaya konan çalışmalar, teknolojinin her geçen gün bir önceki çalışmaların verilerinin üstüne yenilerini koyarak daha da gelişmesine hatta içinde bulunduğumuz çağda baş döndürücü bir hıza ulaşmasına yol açmıştır. Geriye doğru bakıldığında Sanayi Devrimi öncesi insanıyla Sanayi Devrimi sonrası insanı arasındaki farkın günümüzde insanlığın ulaştığı bilgi ve teknoloji donanımı açısından da geçerli olduğu, bu çağda meydana gelen değişimlerin elli yıl öncesi bir insan için olağanüstü iken günümüz insanı için gayet olağan hatta beklentiler açısından sınırlı olduğu söylenebilir. Bu bakımdan bugünün insanı için ortaya konulacak her türlü faaliyet günün olağan koşullarının yanı sıra değişimin hızına da ayak uyduracak seviyede tasarlanmalıdır. Günümüz bireyi, yaşamını sürdürebilmesi için sosyal medyadan yapay zekâ ürünü araçlara kadar dört bir yanını kuşatan teknolojik ortamları yönetebilecek ve

ihtiyaç duyduğu bilgiyi kısa sürede ve doğru bir şekilde elde edebilecek becerilere sahip olmalıdır. Dolayısıyla yeni nesiller küçük yaşlardan itibaren içinde bulunduğu öğretim ortamlarına uygun yetiştirilmeli, teknolojik değişimlere ve çağın gerektirdiği becerileri donanmaya açık olmalıdır. Günümüzde genç nesillere bu becerileri kazandırmak için programlar da geliştirilmektedir. P21, OECD, ATCS, AASL gibi uluslararası kuruluşlar günümüz bireylerinin kazanması gereken beceriler konusunda çeşitli adlarla çerçeve programlar hazırlayıp okullarda uygulamaktadır. Bu programlara, okulların öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri olarak yer verilmektedir. Bu programların en çok kabul göreni P21'in hazırlamış olduğu çerçevedir.

P21 çerçevesinde 21. yüzyıl becerileri “Yaşam ve Kariyer Becerileri” altında “esneklik ve uyum yeteneği, girişimcilik ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk”; “Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri” altında “eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği, yaratıcılık” ve “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” başlığı altında “bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi-iletişim ve teknoloji okuryazarlığı” ana ve alt başlıklarından oluşmaktadır. Bilgi çağında insanın, topluma sürekli katkılar sunan üretken bir birey olmak koşuluyla gerek kendisine gerekse ülkesine ve toplumuna faydalı olması için birtakım becerilere sahip olması beklenir. Bu anlamda 21. yüzyıl insanının öğrenim hayatını belirli yeterlilikleri almış olarak tamamlaması böylece çağın ihtiyaçlarına uygun nitelikli bir birey hâline getirilmesi planlanır.

Eğitim-öğretimde yapılacak her türlü düzenleme; yalnızca günümüz koşulları göz önünde bulundurularak yapılmasının yanında on-yirmi yıl sonraki ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak tasarlanabilir ve gerekli görüldüğü dönemlerde ihtiyaca göre güncellenebilir. Böylelikle öğretim programları sürekli güncellenerek bilgi ve teknolojik araçların hızına yetişilebilir. Bu ihtiyacı karşılamak, okulların öğretim programlarını güncellemekle sınırlı olmayıp bireylerin öğrenmeyi öğrenme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini kazanmasıyla yaşam boyu kendiliğinden gerçekleşebilir.

Hızla artan dünya nüfusu ve beraberinde getirdiği küresel ısınma, kaynakların azalması, yoksulluk gibi birtakım problemlerin üstesinden gelecek yapı yine eğitim

olacaktır. Dünyamızın nüfusu sürekli artarken küreselleşme her geçen gün alanını genişletmekte buna karşın kaynaklar sürekli azalmakta ve gerek ulusal gerekse çok uluslu şirketlerin bu koşullara uyum sağlayabilmeleri için nitelikli insan gücüne sahip olmaları gerekmektedir. Bu açıdan 21. yüzyıl becerileri öğretim ortamlarının dışına taşmalı; küresel dalgalanmalara karşı güçlü durabilen, yenilikçi, üretken ve verimli bir iş dünyası ortaya çıkması için çalışanların da 21. yüzyıl becerilerine hâkim olmaları gerekmektedir. Bu durum eğitim-öğretim kademelerinde bu becerilere sahip olmuş ve mesleki yaşama belirli yeterlikleri almış olarak başlayan bireyler vasıtasıyla olacaktır.

Buraya kadar üzerinde durulanlar ülkemiz açısından değerlendirildiğinde ilkokul, ortaokul ve lise öğretim programlarımızın öğrencilere birtakım becerileri kazandırmayı hedeflediği ancak bu becerilerin ilgili ders kitaplarına yansımadıkları görülmektedir (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2018a, 2018b; Soysal ve Kurudayıoğlu, 2018). Programların öğrencilere kazandırmayı hedefledikleri yetkinlik ve becerilerin aktarılacağı temel kaynakların öğretim araçları olduğu gerçeğinden hareketle programlarda yer verilen yetkinlik ve becerilerin akıllı tahta uygulamalarından ders kitaplarına kadar sınıf içi ve sınıf dışı her bir öğretim aracına yeterli ve dengeli bir şekilde dağılması beklenir.

Öğretim programlarında belirlenen yetkinlik ve becerilerle ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde bunlara ders kitaplarında yeteri kadar ve aynı zamanda dengeli bir şekilde yer verilmediği (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2018a, 2018b; Soysal ve Kurudayıoğlu, 2018) görülmüştür. Bununla birlikte öğretim programlarıyla ilgili Bal (2018); Bektaş, Sellum ve Polat (2019) ile Kurudayıoğlu ve Soysal'ın (2018c) yapmış oldukları incelemelerde 21. yüzyıl becerilerine öğretim programlarında ders kitaplarında olduğu gibi yeteri kadar ve dengeli bir şekilde yer verilmediği belirlenmiştir.

Öğrenciler, öğretmenler ve okul açısından Hergüner'in (1998) 21. yüzyılda eğitici olacak kişilerin edinmesi gereken beceri ve değerleri incelediği; Günüç, Odabaşı ve Kuzu'nun (2013) 21. yüzyıl öğrenci özelliklerini kişisel beceriler (bilişsel, içsel/öz ve sosyal), araştırma ve bilgi edinme becerileri (araştırma, öğrenme ve bilgiyi edinme), yaratıcılık, yenilik ve kariyer becerileri (kariyer ve yenilik) ve teknoloji becerileri

(kullanım ve yaygınlaştırma) olarak 4 ana tema ve 10 alt tema altında tanımladıkları; Gülen'in (2013) ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu öngörülen 21. yüzyıl öğrenme becerilerini okul etkinliklerinde kullanma ve bu süreçte Bilişim Teknolojilerinden (BT) faydalanma seviyelerini belirlediği; Köğçe, Özpınar, Şahin ve Yenmez'in (2014) öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme konusunda olumlu görüşlere ve güçlü bir duyarlılığa sahip oldukları ancak 21. yüzyıl öğrenen standartlarıyla ilgili tema ve alt temalar hakkında beklenen düzeyde kapsamlı bilgiye sahip olmadıklarını belirledikleri; Bozkurt ve Çakır'ın (2016) öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerileri olarak ele alınan; aktif öğrenme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, işbirliği ve iletişim becerilerine iyi derecede sahip olduklarını belirledikleri çalışmalar mevcuttur. Bunun yanı sıra Kaya'nın (2017) ortaöğretim öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine yüksek düzeyde sahip olduğunu tespit ettiği; Gürültü, Aslan ve Alcı'nın (2019) ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri arasında birçok farklılık olduğunu tespit ettikleri; Önür ve Közikoğlu'nun (2019) ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerilerini genel olarak yüksek düzeyde kullandıklarını tespit ettikleri; Yeniay Üsküplü'nün (2019) çocuk üniversitelerini ve 21. yüzyıl becerilerini ortaya çıkaran sosyolojik temelleri tespit edebilmek ve çocuk üniversitesi modelinin Türkiye'nin ilerlemesine katkı sağlayan bir eğitim modeli olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yaptığı ve Zeybek'in (2019) öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini ve dört alt boyutuna (bilişsel beceriler, otonom beceriler, işbirliği ve esneklik becerileri ve yenilikçilik becerileri) ilişkin becerileri, orta düzeyin üzerinde kullandıklarını tespit ettiği çalışmalar mevcuttur.

Ölçme araçlarıyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar'ın (2016) öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirlik çalışması sonuçlarını ortaya koydukları; Yalçın'ın (2018) 21. yüzyıl becerilerini tanımladığı ve onları ölçmek için kullanılan çeşitli araçları ve yaklaşımları tanıttığı, yine Yalçın'ın (2019) öğretmen adaylarının hiç duymadıkları ve en düşük oranda hazırlayabildikleri ölçme aracının Durumsal Yargı Testleri olduğunu tespit ettiği, Çoban, Bozkurt ve Kan'ın (2019) eğitim yöneticilerinin 21. yy. becerilerine ne derece sahip olduklarını ortaya koyan bir ölçme aracı geliştirdikleri çalışmalar mevcuttur.

21. yüzyıl çerçeveleriyle ilgili Gelen'in (2017) ABD uygulamalarında P21-Program ve öğretiminde 21. yüzyıl becerileri çerçevelerini incelediği, Cansoy'un (2018) farklı kurum ve kuruluşlar tarafından çerçevesi çizilen ve bireylerin edinmeleri gerekli 21. yüzyıl becerilerini ortaya koyduğu çalışmalar mevcuttur.

Yukarıda bahsedilen çalışmalarla birlikte işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenme yaklaşımları, akademik başarı ve kalıcılığa etkisine (Çolak, 2006); erişimi, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisine (Uysal, 2009); okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisine (Yıldırım, 2010); akademik başarı, özyeterlilik ve öğrenme anlayışına (Arı, 2017), yazılı anlatım becerilerine (Kardaş, 2013), derse ilişkin tutum ve temel dil becerilerine etkisine (Yönez, 2012), Osmanlı Türkçesi okuma becerilerine etkisine (Büker, 2019), konuşma becerilerine etkisine (Çalhan, 2012) yönelik çalışmalar da vardır.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde 21. yüzyıl becerilerinin Türkçe derslerinde öğrencilere nasıl kazandırılacağıyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu ihtiyaç üzerine çalışmada öğrencileri 21. yüzyılın nitelikli birer bireyi hâline getireceği düşünülen ve Millî Eğitim Bakanlığının 2023 Vizyonu'nda (MEB, 2018) da kendisine yer bulan 21. yüzyıl becerilerinin Türkçe derslerinde öğrencilere nasıl kazandırılacağına ilişkin yollar aranmıştır. Bunun için araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme tekniğine göre işlenen Türkçe derslerinin 6. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerini geliştirmeye etkisi var mıdır?

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri (işbirliği, eleştirel düşünme, iletişim ve yaratıcılık) ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri (işbirliği, eleştirel düşünme, iletişim ve yaratıcılık) arasında uygulamalar sonrasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri (işbirliği, eleştirel düşünme, iletişim ve yaratıcılık) son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı çalışma grubunun uygulama süreciyle ilgili yaptıkları gözlemler nelerdir?
5. İşbirlikli öğrenme yöntemi uygulamalarını yürüten öğretmenlerin uygulama süreciyle ilgili yaptıkları gözlemler nelerdir?
6. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı çalışma grubunun ailelerinin öğrencilerde Türkçe dersine yönelik gözlemleri nelerdir?

1.4. Amaç

Bu araştırmanın amacı; Türkçe dersi etkinliklerinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme tekniğinin uygulanmasıyla öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri olan “işbirliği, eleştirel düşünme, iletişim ve yaratıcılık” becerilerinde ilerleme kaydedip kaydetmediklerinin belirlenmesidir. Araştırmada, daha önceki çalışmalardan farklı olarak 21. yüzyıl becerilerinin öğrenme ve yenilikçilik boyutu bir bütün olarak ele alınmıştır.

1.5. Önem

Ülkemizde eğitim programları ihtiyaçlara uygun olacak şekilde dönem dönem güncellenmektedir. Eğitim programlarıyla ilgili son düzenlemeler 2018 yılında tamamlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Güncellenen programlar incelendiğinde programların hazırlanmasında “Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi”nden hareketle “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nin esas alındığını ve 2018 Türkçe Programı’nın (MEB, 2018) bu çerçeveye uygun olarak sekiz anahtar yetkinlik üzerine hazırlandığı belirtilmiştir. Programın üzerine temellendiği sekiz anahtar yetkinlik aşağıdaki gibidir:

- Ana dilde iletişim
- Yabancı dillerde iletişim
- Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
- Dijital yetkinlik
- Öğrenmeyi öğrenme
- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
- İnisiyatif alma ve girişimcilik
- Kültürel farkındalık ve ifade

Görüldüğü üzere 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (1-8. Sınıf) beceri kavramı doğrudan ifade edilmemiş, bunun yerine anahtar yetkinlik kavramı kabul edilmiştir. Bundan önceki programda (MEB, 2006) ise bu yetkinlikler temel beceriler olarak yer almıştır:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik (MEB, 2006: 5)

2018 Programı'nda anahtar yetkinlikler ve 2006 Programı'nda temel beceriler olarak yer alan 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının onlara birçok yarar sağlayacağı söylenebilir çünkü sürekli değişen dünyamıza uyum sağlamak isteyen bir bireyin ana dilini doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmesi, sağlıklı iletişim kurabilmesi, karşılaştığı problemlere farklı çözümler üretebilmesi, araştırmacı bir kişiliğe sahip olması, bilgi teknolojilerini kendisine faydalı olacak şekilde kullanabilmesi, girişimci olması ve doğru kararlar verebilmesi oldukça önemlidir. Becerilerin gerek öğrenim hayatında gerekse mesleki anlamda çağımız insanının ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için daha sistemli ve bütünleşik bir yapıda olması ve öğrencilere kazandırılması önemlidir. Bu açıdan programların 21. yüzyıl becerileriyle donatılması; yirmi yıldan fazla öğrenim gören ortalama bir öğrencinin mezun olurken yaşam ve kariyer becerilerine sahip olabileceği, eleştirel ve yaratıcı düşünebileceği, başkalarıyla uyum içerisinde çalışabileceği ve sağlıklı iletişim kurabileceği, bununla birlikte çağın gerektirdiği ölçüde bilgi ve medya teknolojilerine hâkim olabileceği anlamına gelebilir.

21. yüzyıl becerilerine genel olarak bakıldığında becerilerin üç ana başlık altında toplandığını görülür. Bunlar:

Yaşam ve Kariyer Becerileri

- Esneklik ve Uyum Yeteneği
- Girişimcilik ve Özyönetim
- Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler
- Verimlilik ve Hesap Verebilirlik
- Liderlik ve Sorumluluk

Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri

- İşbirliği
- Eleştirel Düşünme
- İletişim
- Yaratıcılık

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

- Bilgi Okuryazarlığı
- Medya Okuryazarlığı
- Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Okuryazarlığı

Özetle 21. yüzyıl becerileri, bireylerin yaşadıkları çağa uyum için öğrenmeyi öğrenen, çevresiyle uyum içinde iletişim kurabilen ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilen bir donanıma erişmesini amaçlar.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2018-2019 öğretim yılında Bolu iline bağlı bir merkez ortaokulunun 6. sınıflarında okuyan çalışma grubundaki 33 öğrenciyle,
2. Çalışma grubunda yürütülen 16 haftalık 13 ayrı işbirlikli öğrenme etkinliğiyle,
3. 21 yüzyıl becerilerinin öğrenme ve yenilikçilik boyutuyla,
4. Haftalık 5 ders olan Türkçe derslerinin 2 dersiyile sınırlıdır.

1.7. Sayıltılar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıltılar aşağıdaki gibidir:

1. Çalışma grubunu oluşturan 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, Türkçe dersine karşı tutumları, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri gibi değişkenlerin araştırmaya etkisi olmadığı sayılmıştır.

1.8. Tanımlar

21. Yüzyıl Becerileri: “Genel anlamıyla 21. yüzyıl becerileri bilgi çağında yaşayan bireylerin etkin ve nitelikli olabilmeleri için taşınmaları ve sürekli geliştirmeleri gereken beceri setlerini ifade etmektedir” (Hamarat, 2019: 8).

Esneklik: Esneklik, bireyin; a) alternatif yolların ve seçeneklerin farkında olması, b) yeni durumlara uyum sağlamada esnek olabilmesi, c) esnek olabildiği

durumlarda kendisini yetkin hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Rubin, 1995; Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998).

Uyum: Bireyin, çevresel koşullara ya da değerlere ruhsal bakımdan kendini uydurması süreci. 2. Organizmanın, varlığını sürdürebilmesi için gerekli değişmelerle kendini çevre koşullarına göre ayarlaması (TDK Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü, 2018).

Özyönetim: Öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerine üst bilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak etkin bir şekilde katılım gösterebilme derecesidir (Zimmerman, 1989).

Yaratıcılık: Yaratıcılık, yeni ve faydalı fikirler üretme yeteneğidir (Sternberg ve Lubart, 1999).

Eleştirel Düşünme: Cüceloğlu'na (1994) göre "kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize sürece" eleştirel düşünme denir.

Problem Çözme: İç ya da dış uyarıcılara uyum sağlamak amacı ile bilişsel ve duyuşsal süreci kullanarak davranışsal tepkilerde bulunmaktır (Heppner ve Krauskoph, 1987: 34).

Medya Okuryazarlığı: Medya okuryazarlığı; farklı biçimlerdeki medya metinlerine erişebilme, erişilen metinleri analiz edip değerlendirebilme ve istediğinde kişinin kendi medya iletilerini üretebilmesi gibi beceriler bütünüdür (Buckingham, 2009: 3).

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

Birlikte Öğrenme: Birlikte (işbirlikli) öğrenme anlamayı, çözümleri veya anlamları karşılıklı olarak araştıran veya bir ürün ortaya çıkaran ikili veya daha fazla grupların çalışmalarıdır (Goodsell, Maher ve Tinto, 1992).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

2.1. 21. Yüzyıl Becerileri

İçerisinde yaşadığımız dönemde meydana gelen gelişmeler, toplumsal hayatta oldukça büyük değişiklikler meydana gelmesine yol açmıştır. Bu yapısal dönüşüm, teknolojik ilerleme ve iş piyasasında rekabeti de kapsayan yeni bir ekonomik ve sosyal anlayış ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple günümüz bireyi meslek yaşamında nitelikli bir konuma gelebilmek için yirmi, otuz yıl öncesine göre daha donanımlı olmak zorundadır. “Birçok insan için, 21. yüzyıldaki yaşamın uluslararası, çok kültürlü ve birbirine bağlı hâle gelmesinden bu yana, eğitim ve işyerinde başarılı olmak için yeni becerilere ihtiyaç duyulmaktadır” (Suto, 2013: 2).

Özellikle internetin yaygın olarak kullanılmaya başlaması ve gelişimiyle birlikte öğrenciler; bilgileri yönlendirmek, değerlendirmek ve kullanmak için gereken becerileri öğrenmek ve uyarlamak zorunda kaldılar. “Bilim ve teknolojiye zorlukların üstesinden gelmek ve öğrencilerin küreselleşme çağında rekabet edebilmelerini sağlamak için 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları gerekir” (Turiman, Omar, Daud ve Osman, 2012: 110). Günümüz toplumunda öğrencilerin sadece akademik performanslarında mükemmellik kazanmanın yanı sıra 21. yüzyıl becerilerine de hâkim olmaları beklenmektedir. “Günümüz dijital dünyasında, okulların öğrencileri 21. yüzyıl için hazırlaması beklenmektedir. 21. yüzyıl öğrencisinin eleştirel düşünme, problem çözme, işbirlikli çalışma ve çevrimiçi iletişim gibi becerilere ihtiyacı var” (Shields ve Chugh, 2018: 1101). Buradan hareketle 21. yüzyıl becerileri; 21. yüzyıl toplumunda eğitimciler, iş dünyası liderleri, akademisyenler ve devlet kurumları tarafından başarı için gerekli görülen beceriler, yetenekler ve öğrenme eğilimleri olarak tanımlanabilir. Bu beceriler; yaşam ve

meslek becerilerinin yanı sıra, öğrenme ortamları ile bilgi, medya ve teknoloji alanlarında sahip olunması gereken becerilerdir.

21. yüzyıl becerilerinin sınıflandırılmasıyla ilgili alanyazında birbirinden farklı çerçeveler (Assesment and Teaching of 21st Century Skills, Engauge, European Referance Framework, ICT Competency Standards, NAEP Technological Literacy Framework, National Educational Technology Standards, P21 gibi) yer almaktadır. Çerçevelerin kendi aralarında ortak noktaları olduğu gibi gerek bakış açısı gerekse odak noktası gibi konularda birbirinden farklılaştıkları yönler de mevcuttur. Söz konusu çerçeveler arasında P21'in çerçevesinin alanyazında daha fazla kabul gördüğü anlaşılmaktadır. Gelen (2017) Amerika Birleşik Devletleri'nde 21 eyalette uygulanan ve 33 kurum tarafından desteklenen bir stratejik eğitim projesi olan "Partnership for 21st Century Learning (P21) / 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı" adlı projenin 21. yüzyıl becerilerinin program ve öğretiminde uygulamalı ve değerli bir örnek olduğunu belirtmiştir. P21'in hazırlamış olduğu 21. yüzyıl becerileri çerçevesi aşağıdaki gibidir:



Şekil 2.1. 21. Yüzyıl Becerileri P21 Çerçevesi

Kaynak: <http://www.battelleforkids.org/networks/p21>

Çerçeveye bakıldığında becerilerin "Yaşam ve Kariyer Becerileri", "Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri" ve "Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri" olmak üzere üç ana başlık altında toplandığını ayrıca becerilerin birbiriyle bütünleşik bir yapıda sunulduğu görülmektedir. Aynı zamanda her bir beceri başka alt becerilere sahiptir. Buna göre:

Yaşam ve Kariyer Becerileri

- Esneklik ve Uyum Yeteneği
- Girişimcilik ve Özyönetim
- Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler
- Verimlilik ve Hesap Verebilirlik
- Liderlik ve Sorumluluk alt başlıklarından meydana gelirken,

Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri

- Eleştirel Düşünme
- İletişim
- İşbirliği
- Yaratıcılık alt başlıklarından meydana gelmekte, bir diğer başlık olan

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

- Bilgi Okuryazarlığı
- Medya Okuryazarlığı
- Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı alt başlıklarından oluşmaktadır.

21. yüzyıl becerileri her ne kadar teknolojik alanda meydana gelen hızlı değişimlerle karakterize edilmiş olsa da aslında bu becerilerin bilgi, medya ve teknoloji boyutu dışında kalanlarının insanlığın başlangıcından bu yana var olan beceriler olduğu görülmektedir. Örneğin 21. yüzyıl becerilerinden olan iletişim, insanlığın en temel ihtiyaçlarından biridir ve yalnızca bu yüzyılın değil; bütün zamanların en temel becerileri arasındadır. Yaratıcılık becerisi açısından baktığımızda ise gerek kendi tarihimizden gerekse diğer milletlerin tarihinden yaratıcı fikir ve eserlere yüzlerce hatta binlerce örnek vermek mümkündür çünkü günümüz dünyası bir birikimin ürünüdür ve bu birikime tüm insanlığın yaratıcı fikirleri dâhildir. Aynı durum eleştirel düşünme ve işbirliği becerisinin yanı sıra bilgi, medya ve teknoloji boyutu haricinde çerçevede kendisine yer verilen diğer beceriler için de aynı şekilde geçerlidir. Ancak son yüzyılda meydana gelen değişiklikler bireylerde belirli becerilerin varlığını çok daha önemli kılmaktadır. 21. yüzyıl çerçevelerine alınan söz konusu beceriler günümüz bireylerinin okul, meslek ve sosyal hayatta başarı için sahip olması gerektiği düşünölen beceriler bütünüdür.

2.2. Türkçe Öğretim Programları ve 21. Yüzyıl Becerileri

Ülkemizde eğitim programları ihtiyaçlara uygun olacak şekilde dönem dönem güncellenmektedir. 1981 Programı'nın (MEB, 1981) yirmi beş yıllık sürecinin ardından 2006 yılında yapılan köklü değişiklikle temel beceri kavramı programlara girmiş, programda temel beceriler “Öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir” (MEB, 2006: 5) şeklinde tanımlanmıştır. Programda yer verilen temel beceriler aşağıdaki gibidir:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik (MEB, 2006: 5)

Temel beceri kavramı 2006 Türkçe Öğretim Programı'nda ayrı bir başlık olarak yer alırken 2015 Programı'nda temel becerilerin ayrı bir başlık olmadığını, programın genel amaçlar kısmında “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme gibi temel becerilere yer verilmiştir” (MEB, 2015: 4) şeklinde bir madde içerisinde geçtikleri görülmektedir. 2018'de güncellenen son programda ise “Öğretim Programlarının Perspektifi” adlı yeni bir başlığa yer verildiği, bu başlık altında “Değerlerimiz” ve “Yetkinlikler” alt başlıklarına yer verilerek yetkinliklerin burada açıklamalarıyla birlikte paylaşıldığı görülmektedir. Programda toplumsal gelişmenin değişimi meydana getirdiği vurgusu “Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir” (MEB, 2018: 3) ifadeleriyle dile getirilmiştir. Günümüz bireyleri daha öncekilerden farklı olarak dönemin

özelliklerine uygun birtakım becerilere sahip olmalıdır. Buna göre programlar eğitim yoluyla “...bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan” (MEB, 2018: 3) nitelikte bireyler yetiştirmeyi arzu etmektedir. Eğitim programlarıyla ilgili son düzenlemeler 2018 yılında tamamlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Güncellenen programları incelediğimizde programların hazırlanmasında “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nin esas alındığını ve 2018 Türkçe Programı’nın (MEB, 2018) bu çerçeveye uygun olarak sekiz anahtar yetkinlik bağlamında hazırlandığını görmekteyiz. Programın üzerine temellendiği sekiz anahtar yetkinlik aşağıdaki gibidir:

1. Ana dilde iletişim
2. Yabancı dillerde iletişim
3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
4. Dijital yetkinlik
5. Öğrenmeyi öğrenme
6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
7. İnisiyatif alma ve girişimcilik
8. Kültürel farkındalık ve ifade (MEB, 2018: 4-5).

Programlarda yer alan temel beceriler ve anahtar yetkinlikler incelendiğinde bunların 21. yüzyıl becerileri ile ilişkili oldukları görülmektedir ancak 21. yüzyıl becerileri doğrudan bir terim olarak Türkçe öğretim programlarında yer almamaktadır. 2017 yılında güncellemesi yapılan Ortaöğretim 2017 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı’nın “Yeterlilik ve Beceriler” başlığı altında “Yeterlilik ve beceriler ile bunlara ilişkin tanımlamaların belirlenmesinde ayrıca ‘21. Yüzyıl Becerileri’ olarak anılan yeterlilik ve beceriler ile bunlara ilişkin açıklamalar dikkate alınmıştır” (MEB, 2017: 10) ifadeleriyle 21. yüzyıl becerilerine temas edildiği ancak bu becerilerin neler olduğuyla ilgili açıklamalara gidilmediği görülmektedir. Buna rağmen 2018 yılında güncellenen Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı’nda, 2017 Programı’nda yer verilen 21. yüzyıl becerilerine bu adla doğrudan yer verilmemiştir. Programda “Alana Özgü Beceriler” başlığı altında yer verilen bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme, görsel okuryazarlık,

iletişim ve işbirliği, medya okuryazarlığı, yaratıcı düşünme (MEB, 2018: 12) becerilerinin her ne kadar 21. yüzyıl becerilerine temas ediyor olsa da bütünleşik bir çizgide olmadığı, örneğin yaşam ve kariyer becerilerine hiç yer verilmediği dikkat çekmektedir.

2.3. 21. Yüzyıl Becerilerinin Bileşenleri

2.3.1. Yaşam ve kariyer becerileri

Yaşam ve kariyer becerileri, bilgi tabanlı ve küreselleşmiş bir ekonomide öğrencilerin karmaşık yaşam ve çalışma ortamları ile baş etmelerine yardımcı olur. Ayrıca bu beceriler vasıtasıyla düşünme becerilerinin gelişmesinin yanı sıra, öğrencilerin daha zorlu çalışma ortamlarına uyum sağlama, sorumluluklarına aldıkları iş yükünü yönetme ve meslektaşları ile etkileşimde bulunma hazırlıklarını sağlamaya yetecek ölçüde beceriler geliştirmeleri beklenmektedir. Böylece üzerinde karşılıklı olarak uzlaşılan bir hedefe ulaşmak için gerekli gayreti gösterecek yapıya kavuşmaları sağlanmış olacaktır.

2.3.1.1. Esneklik ve uyum yeteneği

Değişen durumlara hazırlıklı olarak bakış açısını değiştirebilme yeteneği olan esneklikte farklı rollere, çeşitli sorumluluklara, program ve içeriklere uyum sağlamak esastır. Esnek bakış açısına sahip bireyler belirsizlikler söz konusu olduğunda dâhi değişen önceliklerde etkili bir şekilde çalışabilirler. Uyum yeteneği ise genel anlamda değişen rollere, sorumluluklara, araçlara ve programlara alışabilmeyi ifade etmektedir.

Esneklik ve uyarlanabilirliğin başarıya yol açtığı ve bu becerilerin eksikliğinin başarısızlık sebebi olabileceği anlayışından hareketle Kivunja (2015) işverenlerin olarak sadece becerikli ve işi bilen değil aynı zamanda esnek olabilen, değişen koşullara ve ortamlara uyum sağlayabilen, yeni fikirleri ve yeni görevleri tamamlama yollarını karşılayabilen mezunları aktif olarak aradıklarını ifade etmiştir. Buradan hareketle

öğrencilerin mezun olmadan önce esneklik ve uyum bakımından yetkinleşmelerinin önemli olduğu söylenebilir.

2.3.1.2. Girişimcilik ve özyönetim

Girişimcilik ve özyönetimde zamanın ve amaçların yönetilmesine odaklanılır. Bu bağlamda kişiler bu beceriler yoluyla “Hedefleri somut ve soyut başarı kriterleri ile belirleyebilir, kısa vadeli ve uzun vadeli hedefler arasında stratejik bir denge kurabilir ve zamandan istifade ederek iş yükünü verimli bir şekilde yönetebilirler” (P21 and AACTE, 2010: 36). Bağımsız öğrenmenin iş yaşamındaki boyutu olan bağımsız çalışma konusunda da bu beceriye sahip bireyler doğrudan gözetim altında olmaksızın görevleri izler, tanımlar, öncelik sırasına koyarak tamamlayabilirler.

Girişimcilik ve özyönetim becerisi, kişilere kendi kendini yönetme yoluyla müfredatın ötesine geçerek yeni çalışmalar yapabilme cesareti verir. Bu sayede bireyler öğrenmeyi okul sıralarının ötesine taşıyarak yaşam boyu öğrenme anlayışına sahip olurlar. İlerlemeyi yönetmek için geçmiş deneyimlere eleştirel bir bakış açısı sunarlar bu sayede beceri düzeylerini profesyonel anlamda ilerleterek uzmanlaşma fırsatı bulabilirler.

2.3.1.3. Sosyal ve kültürlerarası beceriler

Sosyal ve kültürlerarası beceriler, başkalarıyla sağlıklı etkileşim kurma ve farklı takımlar içerisinde etkili çalışma temeline dayanır. Bu becerilerde sağlıklı iletişim “saygın ve profesyonel bir şekilde davranarak ne zaman konuşacağını ve ne zaman dinleyeceğini iyi bilmek”ten (P21 and AACTE, 2010: 37) geçmektedir. Farklı takımlarda etkili çalışma ise çeşitli sosyal ve kültürel geçmişlere sahip insanlarla etkili bir şekilde çalışabilmeyi, bu anlamda sosyal ve kültürel çeşitliliği, yeniliği ve kaliteyi artırmak maksadıyla fikirler üretmek için bir fırsat olarak kullanmayı, bütün bunların yanında açık fikirli olabilmeyi gerektirir.

2.3.1.4. Verimlilik ve hesap verebilirlik

Verimlilik ve hesap verebilirlik projeleri yöneterek sonuçlar üretmeyi esas alır. Bu bağlamda verimlilik ve hesap verebilirlik becerisine sahip bireyler hedefledikleri sonuçlara ulaşmak için yapacakları işleri önceliklendirir, planlar ve yönetirler. Hatta rakip baskılar ve çeşitli diğer engeller karşısında bile hedeflerinden sapmayarak çalışmalarını sürdürürler. Bununla birlikte “Olumlu ve etik olarak çalışırlar, zamanı ve projeleri etkili bir şekilde yönetirler, çoklu görevlerle başa çıkarlar, aktif, güvenilir ve dakik olurlar, kendilerini uygun etiketlerle profesyonelce sunarlar, ekip içerisinde etkili bir şekilde işbirliği yaparlar, takım çeşitliliğine saygı gösterip takdir ederler ve ortaya çıkan sonuçlardan sorumlu olurlar” (P21 and AACTE, 2010: 37).

2.3.2. Öğrenme ve yenilikçilik becerileri

2.3.2.1. Yaratıcılık

Yaratıcılığın -doğası gereği- yalnızca günümüzde değil, daha önceki dönemlerde de ortak bir tanımı yapılamamıştır. Bu anlamda “20. yüzyılın tanımlanması en güç kavramlarından biri de ‘yaratıcılık’ kavramıdır. Alanyazın incelendiğinde yaratıcılık kavramının genel olarak kabul gören bir tanımı bulunmaması sebebiyle yüzlerce ‘yaratıcılık’ tanımı vardır” (Kapar Kuvanç, 2008: 4). “Yaratıcılık, bazı kuramcılara göre eksik tamamlama, bazı kuramcılara göre yeni bir keşif yapma, bazı kuramcılara göre de problem çözme becerisidir. Bu nedenle, yaratıcılığın tek bir tanımı ve tek bir açıklaması yoktur” (Dere, 2014: 9). Yaratıcılık, TDK Güncel Türkçe Sözlük’te “1. Yaratıcı olma durumu: *Yaratıcılığımızı sürdürüelim, daha iyi bir dünya için var gücümüzle çalışalım.* - M. C. Anday. 2. Yaratma yeteneği. 3. *ruh b.* Her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık.” (TDK, 2018) olarak üç ayrı şekilde tanımlanmıştır. Yaratıcılık konusunda alan yazındaki diğer tanımlar incelendiğinde yenilik, farklılık ve orijinallik anahtar kelimelerinin ön plana çıktığı, mevcut birçok çalışma olmasına rağmen bazı araştırmacıların alan yazında daha baskın oldukları görülmektedir. Buna göre Torrance (1962) yaratıcılığı “Rahatsız edici boşlukların veya eksik öğelerin farkına varma

bunlarla ilgili düşünme, bunlarla ilgili varsayımlar ortaya atma, varsayımları sına, elde edilen sonuçlara göre gerekirse yeni varsayımlar kurma, sorunlara-aksaklıklara, bilgi eksikliklerine, kayıp öğelere duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, güçlüğü çözümler bulma, tahminde bulunma” olarak tanımlarken San (1985) yaratıcılığı “Daha önce kurulmamış ilişkiler arasındaki ilişkileri kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantılar, yeni deneyimler, yeni fikirler ve yeni ürünler ortaya çıkarabilme yetisi” (San, 1985: 10) olarak ifade etmektedir. Diğer yandan Bayındır yaratıcılığı “Var olan durumların yeni durumlara uyumu ve farklı kombinasyonların yeniden dönüştürüldüğü akıcı düşünme yeteneği” (Bayındır, 2013: 1) olarak ifade etmiştir.

Yaratıcılık yalnızca belirli bireylerde var olan bir yetenek değil, her bireyin sahip olduğu bir beceridir. Buna göre “Yaratıcı olmayan birey yoktur. Sadece az ya da çok ketlenmiş, engellenmiş, dondurulmuş ve uzun ya da kısa süreli eğitime gereksinmesi olan bireyler vardır” (Sungur, 1997: 45). Tanımda yaratıcılığın ortaya çıkmasında eğitimin gerekliliğine vurgu yapılmıştır ancak bu eğitimin niteliği bireylerde var olduğu söylenen yaratıcı faaliyetlerin ortaya çıkması için oldukça önemlidir. “Yaratıcılık eğitim yoluyla geliştirilebilir, ama bunu hassas bir yaklaşımla, iyi bir biçimde yapmak gerekir. Çoğu insan yaratıcı güçlerinin farkında değildir ve bunu ortaya çıkarma sürecinin getireceklerinden çekinir” (Robinson, 2003: 9). Buradan hareketle yaratıcılığın üstün yetenekli kişilerle sınırlı olmadığı ortaya çıkmaktadır. “Yaratıcılık, kendi zamanları içerisinde ya da çoğunlukla izleyen zamanlarda *yaratıcı deha* olarak tanınan kişilerle sınırlı değildir. Yaratıcılık, sıradan bir insan özelliğidir; çoğu insan düzenli biçimde, günlük yaşamda her türden sorunları bir derece yaratıcılıkla çözer” Steers (2009: 128). Davaslıgil (1994) de aynı şekilde yaratıcılığı azınlığın sahip olduğu nadir rastlanan bir yetenek olmaktan öte, tüm bireylerin sahip olduğu, geliştirilip beslenebilen bilişsel bir beceri olarak görmektedir.

2.3.2.1.1. Yaratıcı düşünme süreci

Her ne kadar alanyazın bize yaratıcı düşünme sürecine yönelik ortak bir fikir sunmasa da Wallas’ın (1926) yapmış olduğu sınıflandırmanın genel bir kabul gördüğü

sonucu ortaya çıkmaktadır. Wallas, yaratıcı düşünme sürecini hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve gerçekleşme/doğrulama olmak üzere dört aşamaya ayırmıştır. Buna göre:

2.3.2.1.1.1. Hazırlık dönemi

Hazırlık dönemi kişilerin problemi tanımaya ve anlamaya çalıştıkları dönemdir. Bu dönemde “Problem ile ilgili çeşitli hipotezler arasındaki ilişkileri incelenir. Kişi kendinden önceki çalışmaları eleştirir” (Sözer Çapan, 2014: 72). Sungur’a (1997) göre hazırlık döneminde bir soruna bilinçli, sistematik ve mantıksal yaklaşım esastır. “Bu aşamada, yaratıcı etkinlikler için bir problemin önemli yönleri tanınmaya, öğrenilmeye başlanır. Özellikle bu problemle ilgili bilgiler canlandırılarak probleme ilişkin çeşitli hipotez ve teoremler arasındaki ilişkiler incelenir” (Uysal, 2009: 94).

2.3.2.1.1.2. Kuluçka dönemi

Hazırlık evresini takip eden bu dönemde problem üzerine bilinçsiz bir şekilde fikir yürütme yapılmaktadır. “Bu safha bilinçaltında bir nevi birinci safhanın tekrarı gibidir. Kişi bilinçsiz olarak da olsa problem üzerine çeşitli fikir birleştirmeleri yapmaktadır” (Russ, 1993: 38).

2.3.2.1.1.3. Aydınlanma dönemi

Aydınlanma dönemi, çözüme ulaşma evresidir ancak bu çözüm ani bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Diğer bir anlamla ilhamın geldiği ve problemi çözecek fikirlerin ortaya çıktığı evredir. “Bu aşama ilk iki aşamanın başarıyla sonuçlanmasının anlamlı göstergesi niteliğindedir” (Mert, 1997: 38).

2.3.2.1.1.4. Gerçekleşme/doğrulama dönemi

“Sonuçların doğrulanması aşamasında kişi tamamıyla bilinci ve mantığı ile hareket etmektedir. Bulunan çözümdeki yanlışlıklar giderilir ve doğruluğu tekrar gözden geçirilir” (Sözer Çapan, 2014: 72). Dolayısıyla bu evrede akılcı bir yaklaşımla ortaya konulan fikirler kontrol edilir, varsa aksayan yönler tespit edilir ve gerekli düzeltmeler yapılarak doğrulama basamağı tamamlanmış olur.

2.3.2.1.2. Yaratıcı düşünme kuramları

2.3.2.1.2.1. Psikoanalitik yaratıcılık kuramı

Psikoanalitik Kuram; Freud, Kris, Kubie, Slochower, Mac Kinnon ve Jung gibi kuramın öncüsü olan psikologların görüşlerini içermektedir. Argun (2004) psikoanalitik kuramın Freud’un kuramını temel alarak bireyin içgüdüsel dürtülerini, iç çatışmalarını, saldırganlık enerjisini inceleyen bir kuram olduğunu, buna göre bireyin topluma vereceği zararın savunma mekanizmalarının işlemesiyle bir güce dönüşeceğini ve yüceltilmiş faaliyetler aracılığıyla yaratıcı bir ürün hâline gelebileceğini aktarmıştır. Bireyler, çeşitli sebeplerle kendilerini baskı altına alırlar. Bu baskıyı kırmak ve içinde yaşadıkları toplumda varlıklarını hem kendilerine hem çevrelerine kabul ettirmek için yaratıcı faaliyetler ortaya koyabilirler “Psikoanalitikçilere göre yaratıcılık, içgüdüsel yapıların kendini gösterdiği bastırılmış libido enerjisinin dışa vurumudur. Doyuma ulaşamayan birey, kendi dünyasında bu doyumunu yakalamaya çalışır ve hayal gücünü istekleri doğrultusunda çalıştırarak yaratıcı imgeler oluşturabilir” (Bayındır, 2013: 28).

2.3.2.1.2.2. Hümanist (insancıl) yaratıcılık kuramı

Rogers ve Maslow’un ortaya koyduğu bu kuram, insana değer vermesiyle öne çıkar ve psikoanalitikçilerin ortaya koyduğu içgüdüsel dürtülerin bastırılması sonucu yaratıcı ürünlerin ortaya çıkması görüşüne karşı çıkar. Dolayısıyla hümanist (insancıl)

kuram yaratıcılığı, “yaratıcı bir süreci bir taraftan bireyin bir tekliği dışında gelişen karmaşık bir ilişkisel ürünün ortaya çıkışı; öte yandan maddelerin, olayların, insanların yaşantılarındaki koşulları oluşturması” (Sungur, 1992: 51) olarak savunmaktadır.

Aslan ve Cansever (2009) insancıl kuramda bireylerin psikoanalitik kuramdakinin aksine ruhsal bakımdan sağlıklı olduklarını, insanların olumlu güçlerle doğduklarını ve uygun bir ortama sahip olduklarında bu yönlerini geliştirdiklerini aktarmışlardır. Buna göre yaratıcılık belirli kalıplarla sınırlandırılmadığı gibi yeni deneyimlere açık olmaktadır. Kişiler kendilerini güvenli hissettikleri ortamlarda yaratıcı ürünler ortaya koyabilirler.

2.3.2.1.2.3. Gestalt yaratıcılık kuramı

Koffka, Köhler ve Wertheimer gibi isimlerin görüşleriyle şekillenen bu kuramda parçadan ziyade bütüne odaklanılır; nesne, varlık ve kavramların bütün olarak algılanması gerektiği üzerinde durulur. Senemoğlu (2005) Gestaltçıların bireyin dışarıdan gelen uyarıcılara kendisinden bir şeyler kattığını ve yaşantıyı yeniden örgütlediğini savunduklarını aktarmıştır. Gestaltçı yaklaşıma göre yaratıcılık, özgün bir probleme yönelik çözüm yolu alternatiflerini bulup en uygun olanını biçimlendiren bir düşüncedir. Problem çözmeye alışagelmedik kullanım yollarının bulunması söz konusudur (Çelen, 1999: 144).

“Gestaltçılar sorunu bir bütün içerisinde görüp çözüme ulaştırırken anlama farklı değerler kazandırmakta ve basit olmayan yaratıcı edimin yeniden keşfedilmesini sağlamaktadırlar. Onlara göre yaratıcılık bilinçdışıyla ancak somut ve özgün bir ürünün sonucudur” (Bayındır, 2013: 29).

2.3.2.1.2.4. Çağrışımsal yaratıcılık kuramı

Yaratıcı düşünceyi çağrışımlar yoluyla açıklamaya çalışan bu kuram Hume, Mill ve Mednick'in görüşlerine dayanmaktadır. "Çağrışım kuramcılarına göre, fikirler arasındaki çağrışımlar düşünmenin temelini oluşturur. Yaratıcılık, bu çağrışımların sayısına ve alışılmamış olmasına bağlıdır" (Sungur, 1992: 50). Bireyde çağrışımların meydana gelebilmesi için bilginin tecrübe edilmiş olması gerekmektedir. Dolayısıyla bireyler tecrübeleri yoluyla çağrışımlar kurarlar. Bu kuramda bilinen çağrışımlardan hareketle bilinmeyen çıkarımlar yapmak söz konusudur.

Bayındır (2013) bu kurama göre bireylerin ileriye dönük tahminler yürütmede uygun çağrışımlara ihtiyaç duyduklarını aktarmıştır. Bu durumda çağrışımların örgütlenmesi yaratıcılığı da olumlu olarak etkileyecek ve yeni düşünceler çağrışımlarla şekillenecektir. Buna bağlı olarak yaratıcılık da bu çağrışımların sayısına ve orijinalliğine bağlıdır.

2.3.2.2. Eleştirel düşünme

Tüm öğretmenlerin amacı; öğretim ortamlarında aktarılanların öğrencilerce anlaşılmasını sağlamak, bununla birlikte bağımsız düşünerek problemlerin üstesinden gelebilen bireyler olmaları için onlara yol göstermektir. Bu da eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması gerektiği anlamına gelmektedir. Eleştirel düşünme yeni bir kavram olmamakla beraber temeli Sokrates'le atılan "Sokratik Düşünme"yle birlikte iki bin yıldan daha geriye gitmektedir. Yine bu konuda düşünmeyi "zihinsel kelimeler içeren ruhtaki bir diyalog" olarak gördüğünü ifade eden Plato'yu ve eleştirel düşünmenin özetleme ve mantıksal sorgulamayla birlikte ahlaki sorgulamayı da içerdiğini belirten Aristoteles'i de anmak gerekmektedir. İnsanoğlunun var oluşundan bu yana aktif olarak kullandığı bir beceri olan eleştirel düşünmenin alanyazın incelendiğinde tıpkı yaratıcılıkta olduğu gibi ortak bir tanımının olmayışı dikkat çekmektedir. Araştırmacıların eleştirel düşünme konusuna nereden bakıyor oldukları, yaptıkları tanımların birbirinden farklı olmalarına yol açmıştır. Eleştirel düşünmenin babası olarak

görülen John Dewey, eleştirel düşünmeyi yansıtıcı düşünme olarak görmüş ve eleştirel düşünmeyi bir düşünceyi ya da bilgiyi kuramsal temeller ışığında etkin, devamlı ve dikkatli bir biçimde göz önüne alarak desteklemek ve sonra çıkarımlarda bulunmak biçiminde tanımlamıştır (Dewey, 1909; Akt. Fisher, 2001). Bunun yanında “Eleştirel düşünme bilgimizi aydınlatmak ve geliştirmek için kendimizin ve diğerlerinin düşüncelerini dikkatle gözden geçirerek dünyamızı anlamlı kılma adına yaptığımız aktif, amaçlı ve organize çabalarıdır” (Chaffee, 1988: 29) ve Cüceloğlu’nun (1994) eleştirel düşünmeyi kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkasının düşünce süreçlerini göz önünde tutup, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç” şeklindeki görüşlerinde eleştirel düşünmenin bilinçli bir çabanın ürünü olduğu vurgulanırken Özden (1999) eleştirel düşünmenin tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheli, analitik, sentezci, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme anlamlarında kullanıldığını aktarmıştır. Öte yandan eleştirel düşünmeye yönelik Norris ve Ennis’in (1989) “Neye inanacağına veya ne yapacağına karar vermeye odaklanan makul ve yansıtıcı düşünme” şeklindeki tanımı gibi daha sade tanımlar da bulunmaktadır. Paul (1995), eleştirel düşünmenin eğitimin tümü için bir temel olduğunu öne sürmüş, bu temelin bireylerin günlük yaşamın taleplerine uyum sağlayabilmeleri için çok önemli olduğunu belirtmiştir.

2.3.2.2.1. Eleştirel düşünme modelleri

Eleştirel düşünme öğretimi için eğitim ortamlarına yönelik çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bullen, 1997, 1998; Clulow ve Brace-Govan, 2001; Garrison, Anderson ve Archer, 2001; Henri, 1992; Newman, Webb, ve Cochrane, 1995; Norris ve Ennis, 1989 gibi bazı araştırmacılar kısa ama oldukça kapsamlı modeller önermeye çalışmışlardır. Eleştirel düşünmenin eğitim ortamlarına yerleştirilmesi konusunda ortak bir amaç için geliştirilen bu modeller arasında benzerlikler olduğu görülmektedir. Araştırmacıların ortaya koydukları modellerin bazılarında bahsetmek gerekirse Norris ve Ennis (1989) eleştirel düşünmenin öğretim ortamlarına yerleştirilmesini sağlamak için beş aşamalı bir model sunmaktadır. Bu aşamalar; temel netleştirme, temel destek, çıkarım, gelişmiş açıklama, stratejiler ve art arda taktiklerden oluşur. Bununla birlikte Henri (1992) ve

Clulow ve Brace-Govan (2001); temel netleştirme, derinlemesine netleştirme, çıkarım, yargı ve stratejiler olarak büyük katkı sağlayan faktörleri kesin olarak göstermişlerdir. Farklı araştırmacılar arasındaki benzer sınıflandırmalar bu noktada karşımıza çıkmaktadır. Garrison, Anderson ve Archer (2001) tarafından ortaya konulan bir başka modelde ise olayların tetiklenmesi, keşif, düzenleme ve çözümlenme gibi özelliklere vurgu yapılmıştır. Aynı şekilde Newman, Webb ve Cochrane (1995) bireysel öğrenenlerde eleştirel düşünmenin gelişimine katkı sağlayan sınıf içi etkinlikleri, eğitmen tarafından konunun netleştirilmesinden başlayarak konunun derinlemesine analizini takiben ortaya konan detaylı analizler olarak yorumlamışlardır. Bu süreç öğrenenlerin kendi yargılarını formüle edebilmelerini ve yaşam boyu düşünme becerileri için bağımsız strateji geliştirebilmelerini sağlayacaktır. Bullen (1997), eleştirel düşünmenin teşvik edici faaliyetlerini; mevcut bilgilerin sınıflandırılması, gerçek kanıtların toplanması ve değerlendirilmesinin yanı sıra kesin kanıtlar temelinde çıkarımlar ve değerlendirmelerin yapılması, bunun sonucunda bir düşünme stratejisi olarak en iyi strateji ve tekniklerin kazanılması olarak sınıflandırmıştır. Perkins ve Murphy (2006); Bullen'inkine benzer bir modelde eğitim ortamlarına yerleştirmek için eleştirel düşünme uyarıcı talimatını açıklığa kavuşturma, kanıtları, çıkarımı ve strateji oluşturma işlemlerini içeren beş aşamalı bir teknik ortaya koymuşlardır. Bu modelin ilk adımı, konunun tanımlanması ve sınırlanması gibi ilgili her şeyin netleştirilmesini içerir. Değerlendirmede, öğrencilerin yargılamayı desteklemek veya çürütmek için delil kullanımı da dâhil olmak üzere çeşitli karar verme türlerini kapsayacak şekilde yetkilendirilmesi gerekir. Çıkarım yapılan bir sonraki adımda ise tümevarım ve tümdengelim gibi düşünme becerilerinin uygulanması esastır. Son adımda stratejiler, hem taktikler hem de pratik planlama amaçlarını içeren daha önceki adımlara ilişkin algılarına dayanarak bireyler tarafından formüle edilecektir. Ennis (1989), üç model öneren bir tanım ortaya koymuştur: Eleştirel düşünme eğitimi yönelik karma, genel ve telkin modeli. Genel modelde, genelleştirilmiş eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi anlamında genel bir yaklaşım izlenir. Buna ek olarak telkin yaklaşımı, ihtiyaç duyulduğu zamanlarda eleştirel düşünmenin bilinçli bir şekilde öğretilmesini önermektedir. Karma model yaklaşımı da genel ve telkin modellerinin bir kombinasyonu olarak sunulur. Aynı şekilde Perkins ve Murphy (2006), eleştirel düşünme modelinde dâhil edilecek işlemlerin seçiminde teorik uyumluluk ve pratikliğin değerlendirilmesi gerektiğini tartışmışlardır. Her bir süreç, bireylerin aksine bir grubu

değerlendirmek için seçilebilir, bu nedenle sadece literatürden mevcut bir liste seçmek yeterli değildir. Araştırmacılar mevcut amaçları için bir işlem listesi kullanabilirler. Halpern'e (1998) göre eleştirel düşünmede modelleme içeren ve aktif olarak düşünmeye cevap veren ilham verici ya da tutumsal bir bileşen zorunludur. Bu bakımdan, eleştirel düşünme tekniklerinin sayısız bağlamda aktarımını kolaylaştırmak için tasarlanan yapılandırılmış eğitim faaliyetlerinin yanı sıra öğrencilerin düşünme sürecini tartışmasını içeren metabilşel stratejileri beslemenin zorunlu olduğu açıktır.

2.3.2.3. İletişim

“İletişim, insanlar arası etkileşimin temel yapısını oluşturur. Günlük yaşantıların temeli insan ilişkilerine dayanır ve insanoğlu iletişim sayesinde ilişkilerini ve yaşamını düzenler. Sosyal bir varlık olarak insan, gereksinimlerinin çok büyük bir kısmını başkaları aracılığıyla giderir, başkalarının duygularını, düşüncelerini, yaşantılarını keşfeder, paylaşır, etkiler ve etkilenir.” (Gemci, 2012: 1). Bireyler, hayat boyu sosyal ortamlar içerisinde oldukları için kaçınılmaz olarak iletişim hâindedirler. Bu da dilin temel işlevinin insanlar arası iletişimi sağlamak olduğunu göstermektedir.

İletişimin tanımlarına baktığımızda ilk tanımlamanın Aristo'ya kadar uzandığını görüyoruz. İlk kez MÖ 5. ve 4. yüzyıllarda Aristo tarafından “Bir hatibin, konuşmasıyla dinleyicilerini istediği biçimde etkileyebilme ve inandırıcı olma beceri ve sanatı” olarak tanımlanan iletişimin, günümüzde artık daha farklı işlevlere sahip olduğu kabul edilmektedir (Tevrüz, 1997: 25; Ocak ve Erşen, 2015: 2). Güncel Türkçe Sözlük'te “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon” (TDK, 2019) olarak tanımlanan iletişimin alanyazında mevcut birçok tanımı mevcuttur. Telman ve Ünsal'a (2005) göre iletişim, insanların toplu hâlde yaşamaya başlamalarından itibaren, toplumsal etkileşimlerde rol oynayan, sembolik mesajların karşılıklı ulaştırılmasıyla bazı anlamları aralarında paylaşması sürecidir. Bu tanımda iletişimin toplumsal yönüne vurgu yapılırken Oskay (1992) iletişimi, “birbirlerine ortamlarındaki nesnelere, olaylar, olgularla ilgili değişimleri haber veren, bunlara ilişkin bilgilerini birbirine aktaran, aynı olgular, nesnelere, sorunlar

karşısında benzer duyguları birbirine ifade edenlerin bildirişimleri” şeklinde tanımlamıştır. Buradan hareketle her bir tanımın iletişimin farklı bir yönüne vurgu yaptığı söylenebilir. İletişimin bilinçli ya da bilinçsiz bir sürecin ürünü olduğuna yönelik tanımlara bakıldığında ise Demirci (2002) iletişimi, kişinin bilinçli ya da bilinçsiz birtakım mesajlar gönderme ya da bu mesajları anlamlandırma süreci olarak aktarırken Özgüven (1992) iletişimi amaçlı bir süreç olarak ifade etmekte, Köknel (1997) ise iletişimi öğrenme süreciyle benzer şekilde “Davranış değişikliği meydana getirmek üzere fikir, bilgi, tutum, duygu, haber vb. paylaşılması sürecine iletişim denilmektedir” (Köknel, 1997: 35).

İletişim, iletiler aracılığıyla sosyal etkileşim biçimi olduğundan temel amacı ortak bir anlama varmak, istek ve arzuları gerçekleştirmektir. Dolayısıyla iletişim amaçlı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda bir konuşma yalnızca sözcüklerin yan yana gelerek oluşturduğu anlam bütünü olamayacağı için iletişimi konuşmayla sınırlamak doğru olmayacaktır. İletişim, “Bir düşüncenin, bir duygunun yüz anlatımı, el, kol ve baş hareketleri, konuşma yoluyla ya da yazı, telefon, radyo, televizyon gibi bildirişim araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye iletimidir” (Oğuzkan, 1974). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere iletişim, konuşmayla birlikte yazıyı da kapsamakta ve beraberinde birçok aracı da iletişim sürecine dâhil edebilmektedir. “İletişimin hayatımızın her alanında yer alması iletişim araçlarının ortaya çıkmasına neden olmuş ve teknolojik gelişmelerle birlikte iletişim teknolojik bir yapıya bürünmüştür” (İplikçi, 2015: 16).

2.3.2.4. İşbirliği

Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük’te “Amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı, teşrikimesai” (TDK, 2019) olarak tanımlanan işbirliği belirli bir amaç etrafında toplanan insanların yaptıkları çalışmalar bütünüdür. Öğretim ortamları içinse işbirliği, “Öğrencilerin sorunları çözmek veya soruları cevaplamak için birlikte çalışabilecekleri, ortak bir amacı gerçekleştirmek için ekiplerde etkin ve saygılı bir şekilde yer alabilecekleri ve bir görevi tamamlamak için ortak sorumluluk

alabilecekleri” (Ravitz vd., 2012: 3) durumları ifade etmektedir. İşbirliği yalnızca 21. yüzyıl becerisi olmaktan öte özellikle iş ortamlarında yüzlerce yıldır aranan bir beceri olmuştur. Karoly (2004) endüstriyel ortamlarda yalıtılmış bir şekilde çalışan bireylerin aksine bilgi temelli ekonomilerde işbirliğine dayalı kapasitenin önem derecesinin gün geçtikçe arttığını belirtmiştir. Bununla birlikte işbirliği becerisi günümüzde daha gelişmiş bir noktaya doğru ilerlemeye devam ediyor. Çünkü çağımız insanı bir masa başında yüz yüze işbirliği içerisinde olmasının ötesine geçmiş, normal hayatında karşılaşamayacağı dünyanın her yanından birçok kişiyle teknolojik araçlar vasıtasıyla işbirliği içerisine girmiştir. “Bu nedenle uzun ömürlü olmasına rağmen işbirliği, bir 21. yüzyıl becerisi olarak değerlendirilmelidir.” (Dede, 2009: 2). Ancak işbirliğini yalnızca 21. yüzyıl becerileri çerçevesine hapsedmek doğru değildir. “İşbirliği ve ekip çalışması, yalnızca 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde değil, eğitimin birçok alanında vurgulanmaktadır. İnternet üzerinden işbirliğine yönelme eğilimi, günümüz dünyasında oldukça güçlüdür; yoğun kaynak kullanımı, işbirlikçi düzenleme, sosyal medya ve internet gibi işbirlikçi olanaklara erişim sonsuzdur” (Hanover Research, 2011: 5). Dolayısıyla işbirliği becerisi günümüzde önceki dönemlere göre daha da gelişip şekillenmiş ve yeni alt becerilere de ihtiyaç duyar hâle gelmiştir. 21. yüzyıl bağlamında işbirliği, “Takım hâlinde çalışma, başkalarından öğrenmeye ve başkalarının öğrenmelerine katkıda bulunma, sosyal ağ oluşturma becerilerini kullanma ve farklı kişilerle çalışmada empati gösterme yeteneğini gerektirir” (Fullan, 2013: 9). “İşbirliği aynı zamanda öğrencilerin ortak bir akıl geliştirmelerini ve anlam oluşturup tüketicilerin yanı sıra içerik yaratıcısı olmalarını gerektirir. Uzaktan veya ortak bir fiziksel alanda çalışırken, ekip üyelerinin dijital olarak işbirliği yapmalarını ve ortak bilgi tabanına katkıda bulunmalarını sağlamak için yeni beceriler ve bilgiler gereklidir” (Ontario, 2016: 13). İşbirliği, yalnızca belirli bir amaç etrafında çalışmaktan öte kişilerde diğer birtakım becerilerin varlığına da ihtiyaç duyar. Örneğin işbirliği yapan bireyler birlikte çalıştıkları gruplara hedefler belirler, görevler tanımlar, iş bölümünü yönlendirmeye yardımcı olurlar. Bu da en başta liderlik ve sorumluluk gibi diğer bazı becerilerin işbirliği becerisine katkısıyla mümkündür.

2.3.3. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri

Bu başlık altında ayrı ayrı açıklanan 21. yüzyıl bilgi, medya ve teknoloji becerilerinden bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ile bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerileri birbiriyle doğrudan ilişkili, iç içe becerilerdir. Bu anlamda birinin varlığı diğerine ihtiyaç duymaktadır çünkü bilgi akışı ağırlıklı olarak teknolojik ortamlarda ilerlemekte ve bu durum doğal olarak medya ortamlarına ihtiyaç duymaktadır.

2.3.3.1. Bilgi okuryazarlığı

Günümüzde bilgi akışı çok çeşitli kaynaklar üzerinden olmakta ve bilgi her geçen gün artarak üretilmeye devam etmektedir. İçinde yaşadığımız çağa “bilgi çağı” adı verilmesinin temel sebebi bilgi üretimindeki bu yoğun artıştır. Günümüzde herhangi bir bilgiye ulaşmak isteyen bir birey, çok kısa bir zamanda ve oldukça basit işlemlerle hayatının uzunca bir döneminde okuyup bitiremeyeceği kadar bilgiye ulaşabilmektedir. Bu açıdan çağımız insanının bilgiye eleştirel ve yetkin bir şekilde erişip değerlendirmesi gerekmektedir. Aksi takdirde ulaşması gereken bilgiler yerine ihtiyacı olmayan bilgi yığınları arasında kaybolup giden bireyler olacaklar, bu anlamda hem çok ciddi zaman kayıpları yaşayacaklar hem de yaptıkları işlerin niteliğinden taviz vereceklerdir. Dolayısıyla günümüz bireyi, bilgiyi en kısa sürede en doğru kaynaktan alacak yeterliliklere sahip olmalıdır. “Her çağda olduğu gibi bilgi çağı olarak adlandırılan içinde bulunduğumuz dönemin de birtakım gerekleri vardır. Adı geçen gerekliliğin ölçütünü belirleyen ise bilgidir. Bireysel, toplumsal ve ulusal anlamda varlık gösterebilmek; bilginin önemini kavramak, bilgiye erişim yollarını öğrenmek ve elde edilen bilginin ulaşmak istenen hedefler doğrultusunda etkin bir biçimde kullanılmasıyla mümkündür” (Kaplan, 2017: 26). “Bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüzde bireyler artık kendi gereksinimleriyle birlikte, toplumsal ve ekonomik hayatın öngördüğü çeşitli niteliklerle donatılarak yetiştirilmektedir. Bu nitelikler arasında etkin bilgi kullanımını öğrenmek, bireyin kazanacağı temel beceriler arasında yer almaktadır” (Önal, 2010: 102). Buradan hareketle bilgi okuryazarı bireylerin günümüz toplumsal yaşamında daha ön planda olacakları söylenebilir. “Bilgi okuryazarı bireyler, bilgi gereksinimi olduğunda hızla

değişen ve çeşitli formlarda karşımıza çıkan bilgiye çeşitli kaynaklardan ulaşabilen, bilgiyi kullanabilen ve bilgiyi paylaşabilen bireylerdir” (Korkut ve Akkoyunlu, 2008: 179). Yapılan açıklamalardan hareketle, “Genel olarak bilgi okuryazarlığı; bilgiye ulaşma yollarını bilme, bilgiyi edinme, kullanma ve paylaşma becerilerine sahip olma durumu şeklinde tanımlanabilir” (Soyuçok, 2017: 271). Bruce (1997) bilgi okuryazarlığının genel anlamda amaçların etkili bir şekilde sıralanmasında bilginin elde edilmesi, yönetilmesi ve kullanılması becerisi olduğunu; etkin karar verme, sorun çözme ve araştırmacıya kapsamlı beceri kazandırma açısından önem arz ettiğini belirtmiş, ayrıca kişilerin kariyer ve meslek yaşamında sürekli öğrenen durumunda olmasını da sağladığını vurgulamıştır. Günümüz bireyi iyi bir bilgi okuryazarı olarak kendine ve topluma karşı sorumluluklarını yerine getirmek amacıyla karşılaştığı bilgiler arasında doğru seçimler yapabilen iyi bir bilgi tüketicisi olmalı; bilgiyi bulma, doğru bir şekilde kullanma ve gerekli durumlarda elde ettiği bilgileri yine doğru bir şekilde aktarma konusunda yetkinleşmelidir. Böylece 21. yüzyılın ihtiyacı olan bir birey konumuna erişmiş olacaktır.

2.3.3.2. Medya okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı, teknolojik ilerlemeyle okuma yazmada meydana gelen değişikliklerle beraber hayatımıza giren bir kavram olmakla birlikte medya mesajlarının neden ve nasıl yapıldığını anlamayı; en uygun medya oluşturma araçlarını kullanmayı, medya araçlarının özelliklerini bilmeyi, sözleşmelerini anlayarak ve kullanarak medya ürünleri oluşturmayı kapsamaktadır. “Medya, önceden belirlenmiş bir görevi yerine getirmek üzere tasarlanmış, kendi içinde özel bir işleyişi olan araçlar ve bu araçların oluşturduğu kümenin adıdır” (Kaplan, 2017: 35). Küreselleşmenin doğal bir sonucu olarak medya teknolojilerinin gün geçtikçe gelişmesi, radyoyla başlayan sürecin internet bağlantısına sahip akıllı telefonlarla devam etmesi, günümüz bireylerinin medya okuryazarlığı konusunda daha bilinçli olmalarını gerektirmektedir. “Teknolojik alanda meydana gelen değişimlerin baskısı sonucunda pek çok alanda görülen değişim gereksinimi medyada da değişimin sinyallerini vermektedir. Bu bağlamda yazılı medya üzerinde sanal medyanın bir ağırlığından söz etmek yanlış olmayacaktır” (Yalçın, 2012: 11). Medyanın hayatımızda giderek daha fazla yer işgal ediyor oluşu toplumsal yaşamı

da doğrudan etkilemekte ve bireyler yaşantılarını bu anlayışa göre düzenlemektedirler. Medya üretiminin çok yoğun olduğu günümüzde bireyler günlük hayatlarının büyük bir bölümünü sanal ortamlarda geçirmektedirler. “Günümüz dünyasında birey, neredeyse yaşamın her anında medya ürünlerinden biri veya birkaçıyla kaçınılmaz bir biçimde etkileşime girmek durumundadır. Bu yoğun iletişim ortamında dışarıdan gelen bilgilerin doğruluğu veya tarafsızlığı ise ancak nitelikli bir medya okuryazarlığı öğretimi ile mümkün gözükmektedir” (Kaplan, 2017: 42). Medya okuryazarlığı dört temel yeterlilik üzerine şekillenmektedir. Bu temel yeterlilikler: “bilgiye erişim, erişilen veya bize gönderilen iletileri çözümleyebilme, çözümlendiğimiz iletileri birçok açıdan değerlendirebilme ve farklı iletişim kanal, araç ve tekniklerini kullanarak kendi iletilerimizi oluşturabilme/üretebilme alanlarındaki yeterliliklerdir” (Şahin, 2014: 7). Bu yeterlilikleri edinmiş bir birey, yaşam boyu bilinçli bir medya okuyucu olması bakımından önemli bir adım atmış olacaktır. Medya okuryazarlığı eğitiminin önemi bu noktada karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde medya okuryazarlığı dersi 31.08.2006 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunda görüşülerek kabul edilmiş ve seçmeli ders olarak okutulmasına karar verilmiştir. Medya okuryazarlığı dersi ülkemizde müstakil yaklaşım esas alınarak okutulmaktadır ayrıca 2014 yılında Eğlencem Medya, Medyaya Soru Soruyorum, Önce Bir Düşünayim ve Benim Medyam olmak üzere dört ayrı bölümden oluşan “Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali” adlı bir kitap yayınlanarak öğrencilerimizin hizmetine sunulmuştur. “Medya okuryazarlığı dersinde öğrenilen bilgilerin medya kullanımında uygulamaya dökülerek öğrenci için yol gösterici araçlar hâline dönüşmesi, medya okuryazarlığı eğitiminin başarıya ulaştığının en temel göstergesidir” (Bilici, 2014: 127). Bu nedenle medya okuryazarlığı ile ilgili yapılacak eğitimler, öğrencilerin 21. yüzyıl bireyleri hâline gelmeleri bakımından oldukça önemlidir.

2.3.3.3. Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı

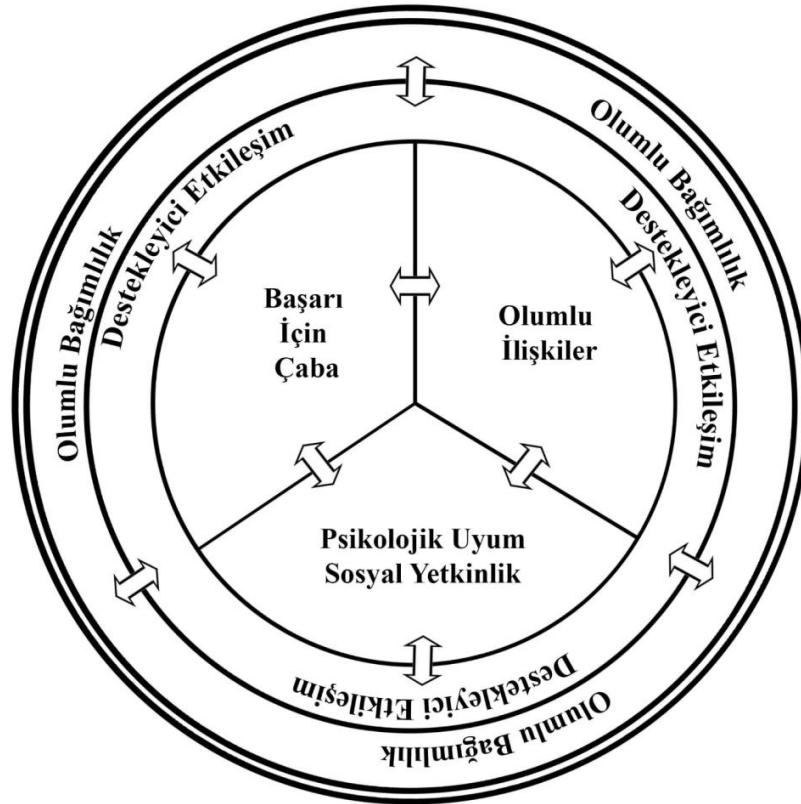
Önceki dönemlerden farklı olarak özellikle 2000’li yıllardan sonra dünyaya gelen bir birey, doğrudan teknolojik ortamlar içerisine doğmakta ve çok küçük yaşlardan itibaren akıllı telefon, tablet, bilgisayar, televizyon gibi medya ve teknoloji araçlarıyla iç içe olmaktadır. Bu durum bireylerde belirli becerilerin varlığına ihtiyaç duymakta,

bireyden topluma yansması yoluyla da toplumsal yaşamda birtakım değişiklikler zorunlu hâle gelmektedir. Bu değişikliklerin farkında olan toplumlar, eğitim sistemi aracılığıyla bireylere belirli becerileri kazandırarak onları içinde yaşadığımız çağda daha nitelikli bireyler olma yolunda gerekli eğitime tabi tutmaktadırlar. Breivik (2005) özellikle bilginin internet ve kitle iletişim araçları aracılığıyla hızla yayılmasının güncel ve güvenilir bilgiyi bulmanın önemini artırdığını, bu durumun bilgi okuryazarlığı becerilerinin (bilgi gereksiniminin nasıl tanımlanacağı, nereden bulunacağı, nasıl değerlendirileceği, bilgiyi etkili nasıl kullanacağı ve eleştirel düşünme becerilerinin nasıl öğretileceği konularının) öğrencilere kazandırılmasını öncelikli hâle getirdiğini aktarmıştır. Bu noktada en başta teknolojik ilerlemeye ve yoğun bilgi akışıyla başa çıkarak bilgiyi yönetme becerisine sahip olmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarı olan öğrenciler, bilgiye ustalıkla ulaşır, bu süreçte karşılaştığı problemleri çözer, özyönetim becerisine sahip olarak kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olurlar. Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, öğretim ortamlarının dışında bilgi odaklı bir toplumda üretken vatandaşlar olmak için gereklidir ve günümüz işverenleri, çalışanlarının bu becerilere sahip olmasını haklı olarak istemektedirler. Bunun yanında eğitim hayatını tamamlayan bireylerden bu becerileri edinmiş olarak mezun olmaları beklenir hâle gelmiştir. Bu durum, eğitim yöneticilerini de öğrencilerine bu becerileri kazandırmak için girişimlerde bulunmaya itmektir. Dolayısıyla günümüz bireyleri, bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda iyi bir okuryazar olmak durumundadırlar. Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı; teknolojiyi bilgileri araştırmak, düzenlemek, değerlendirmek ve iletmek için bir araç olarak kullanmayı ifade etmektedir. Ekinci (2006) çağımızda pek çok şeyin değiştiğini, bilginin ön plana çıktığını ve bilgi toplumunda yer alan örgütlerin eski politika ve stratejik düşünce modellerinde değişiklik yaptığının görüldüğünü ifade etmiştir. “Bireylerin örgün eğitim süresi boyunca edindiği yetkinlikler, bireylerin iş yaşamına hazırlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu yetkinliklerden en önemlisi ise bilgi ve iletişim teknolojisi yetkinlikleridir” (Eryılmaz, 2018: 38). Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı; yalnızca bilgiyi elde etmek için teknoloji kullanımı olarak düşünülmemeli, bilgiye ulaşmada teknolojiyi bir araç olarak kullanmanın yanı sıra bilginin erişimi ve kullanımı hakkında etik ve yasal bir ön görüye sahip olmayı da gerektirmektedir.

2.4. İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme, bireylerin küçük bir grup içerisinde diğerlerinin yardımıyla öğrenmeyi gerçekleştirdikleri bir tekniktir; tüm görevlerde, bütün müfredatlarda ve tüm yaş gruplarında uygulanabilir. Bu anlamda “geleneksel rekabetçi sınıflara bir alternatiftir.” (Singh ve Agrawal, 2011: 2). Ün Açıköz’e (1992) göre işbirlikli öğrenme, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda, küçük gruplar hâlinde, birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarıdır. Dolayısıyla işbirlikli öğrenme, tüm öğrenme ortamlarında öğrenmenin niteliğini artırmak için kullanılabilir bir tekniktir. “Sınıflar, oldukça sosyal alanlardır ancak bu ortamlarda çoğunlukla bireysel öğrenmeye odaklanılır ve sosyal ortamlar öğrenme için bir problem olarak görülür. Ancak öğretmenler sınıfların bu sosyal yönünü olumlu bir şekilde kullanabiliyorlarsa daha fazla öğrenme gerçekleşir” (Sonthara ve Vanna, 2009: 2). İşbirlikli öğrenme yalnızca öğrencilerin grup olarak yan yana gelerek çalışmaları değildir. Cartwright (1993) işbirlikli öğrenmenin öğretmenin yönergelerini izlemenin, mekanik bir beraber çalışmanın ötesinde olduğunu, hareketlerin arkasında düzenli bir çevre ve sağlam bir arkadaşlık bulunduğunu aktarmıştır. Bu anlamda işbirlikli öğrenme “Öğrencilerin kendi ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmayı sağlayan, küçük grupların öğretimsel kullanımı” (Saban, 2002: 243) olarak değerlendirilebilir. İşbirlikli öğrenmenin, öğrencilere sağladığı birçok fayda vardır. Bunların en başında iletişim becerilerini geliştirmesi, iş dünyasında başarılı olma ve toplumda yaşama yeteneklerine de katkılar sunması sıralanabilir. “Ayrıca, işbirlikçi öğrenmenin, motivasyonlarını ve performanslarını arttırmanın yanı sıra sosyal etkileşimi geliştirmek gibi öğrencilerin yetenekleri üzerinde olumlu bir etkisi vardır. İşbirlikli öğrenme, öğrenci motivasyonunu arttırmak ve onu dışarıdan içeriye değiştirmek için etkili bir stratejidir” (Joyce vd., 2009). Davidson (1990) son yıllarda pek çok eğitimcinin ilgisini çeken işbirlikli öğrenme etkinliklerinin hem tüm sınıfa yönelik geleneksel öğretim yöntemlerine hem de bireysel öğretim yöntemlerine seçenek oluşturduğunu aktarmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenmede öğrenci etkileşiminin yüksek oluşu öğrenme açısından büyük bir avantaj sağlamaktadır. “İşbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlamanın yanı sıra kazanılan bilgi ve becerilerin de kalıcılığını sağlayacak şekilde yaparak ve yaşayarak

öğrenmelerine fırsat tanımaktadır” (Çalhan, 2012: 6). İşbirlikli öğrenme aynı zamanda kişilerde yaşam boyu kullanılacak birtakım becerilerin yerleşmesini sağlar. Kişilerin öğrenim hayatı yoluyla toplumsal yaşama ve meslek yaşamına hazırlanmalarında olumlu katkılar sunar. Christison (1990) işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerde güdülenmeyi ve bilginin kalıcılığını artırdığını, öğrencilerin kendilerine ve diğer arkadaşlarına ilişkin olumlu imaj geliştirmelerine yardımcı olduğunu, problem çözme ve eleştirel düşünme güçlerini geliştirdiğini ve işbirliğine dayalı toplumsal beceriler konusunda öğrencileri yüreklendirmek için kullanılan bir sınıf içi öğrenme yöntemi olduğunu ifade etmiştir. İşbirliğinin olumlu çıktıları aşağıdaki gibidir:



Şekil 2.2. İşbirliğinin Olumlu Çıktıları

Kaynak: Johnson, Johnson ve Holubec (2016)

Şekil 2.2. incelendiğinde işbirliğinin olumlu ilişkiler barındırma, başarı için sürekli bir çaba hâlinde olma ve bir ekibe bağlı olarak çalışmanın sonucu psikolojik uyum ve sosyal yetkinlik alanlarında öğrencilere destek olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretimin niteliğinin artmasıyla birlikte öğrencilerin derslere olan ilgi ve motivasyonlarını yüksek tutması sebebiyle olumlu bağımlılık geliştirilmesini

sağlamaktadır. İşbirlikli öğrenme belirli tekniklere göre gerçekleştirilmektedir. Söz konusu tekniklerle ilgili aşağıdaki başlıklarda açıklamalara gidilmiştir.

2.4.1. İşbirlikli öğrenme teknikleri

İşbirlikli öğrenmede kullanılan teknikler; öğrenci sayısı, öğrenme ortamının sosyal ve fiziki yapısı, üzerinde çalışılacak ders ve konunun yanı sıra işbirlikli öğrenmenin nasıl yapılandırılacağına göre farklı özelliklere sahip olmaktadır. (Kagan, 1989; Sucuoğlu, 2003)

Türkçe eğitiminde yararlanılabilecek başlıca işbirlikli öğrenme teknikleri şu şekildedir:

1. Birlikte Öğrenme
2. Akademik Çelişki
3. Öğrenci Takımları
 - a. Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri b. Takım-Oyun-Turnuva c. Birleştirilmiş

İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon

4. Grup Araştırması
5. İşbirliği-İşbirliği
6. Birleştirme
7. Birleştirme II
8. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

Aşağıda bu tekniklere ait açıklamalara yer verilmiştir:

2.4.1.1. Birlikte öğrenme

Birlikte öğrenme tekniğinin işlem basamakları aşağıdaki gibidir:

1. *Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi*: Öğretimsel hedefler, akademik beceriler ve işbirliği becerileri olarak iki ayrı grupta ele alınabilir.

2. *Grup büyüklüğünü belirleme:* Grup sayılarında zaman, malzeme sayısı gibi faktörler etkili olmakla birlikte gruplar 2 ila 6 arasında değişiklik gösterebilir.

3. *Öğrencilerin gruplara ayrılması:* Öğrenciler; sosyo-ekonomik düzey, başarı, cinsiyet vb. özellikler bakımından heterojen gruplara ayrılmalıdır. Söz konusu grupların oluşturulmasında öğretmenlerin aktif olması önerilebilir. Birlikte çalışma süresi önemli olmakla birlikte bir öğrencinin sürekli aynı grupta olması yerine farklı gruplarda da yer alması sağlanmalıdır.

4. *Sınıfın düzenlenmesi:* Grup çalışmalarının verimi açısından öğrenme ortamının iletişimi en yüksek düzeyde tutacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

5. *Öğretim malzemelerinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması:* Bu, grubun tüm üyelerinin çalışmalara katılımı açısından gereklidir. Bunun için grup üyelerinden her birine ilgili öğrenme malzemesinin bir kısmı verilerek öğrenciler bunu paylaşmak zorunda bırakılmalıdır. Konuyla ilgili başka bir yol ise her öğrenciye öğrenilmesi hedeflenen bilginin yalnızca bir kısmı verilerek grup üyelerinin birbirlerine öğretilmelerinin önünün açılmasıdır.

6. *Bağımlılık sağlamak amacıyla grup üyelerine görevler verme:* Öğrencilere verilebilecek görevler aşağıdaki gibidir:

Grubun elde ettiği sonuç ya da cevapları kısaca ifade eden *özetleyici*; grup üyelerinin tam bir anlama sağlayıp sağlamadıklarını denetleyen *denetleyici*; grup üyelerinin yapmış oldukları açıklama ya da özetlemelerdeki yanlışları tespit ederek düzeltten *netlik denetçisi*; eski ve yeni öğrenmeler arasında ilişki kuran *bağ kurucu*; gerekli malzemeleri toplayan bunun yanında diğer grup üyeleri ve öğretmenle bağlantı kuran *araştırmacı-koşturmacı*; grubun almış olduğu kararları ve grup raporunu kayda geçen *kaydedici*; grup çalışmalarını değerlendiren *gözlemci*.

7. *Akademik işin açıklanması:* Yapılması gerekenler öğrencilere aktarılmalı ve ilgili işin nasıl yapılacağı hakkında açıklamalara gidilmelidir. Yapılan açıklamaların öğrencilerce kavranıp kavranmadığı kontrol edilmelidir.

8. *Olumlu amaç bağımlılığının sağlanması:* Bu durum, gruptan bir ürün talep ederek ya da gruba yönelik ödüllendirme yaparak sağlanabilir.

9. *Bireysel değerlendirme:* Bireysel değerlendirme, üyelerin tamamının gruba katkı yapmasını sağlamak için gerçekleştirilir. Sınavlar bireysel olarak verilir ve rastgele

seçilen bir öğrenciye grup faaliyetleriyle ilgili sorular sorulabilir ya da grup notu rastgele seçilen bir öğrencinin çalışmasından hareketle verilebilir.

10. *Gruplararası işbirliğinin sağlanması*: Çalışmalarını tamamlayan grupların diğer gruplara yardım etmesi sağlanarak grup içi işbirliği sınıf içi işbirliğine dönüştürülebilir.

11. *Başarı için gerekli ölçütleri belirtme*: Öğrencilerin elde etmiş oldukları başarının birbirleriyle kıyaslanarak değil, daha önceden tespiti yapılmış kriterlere göre yapılması sağlanmalıdır.

12. *İstendik davranışların belirlenmesi*: Öğrencilerin istendik davranışlar göstermeleri için onlardan aşağıdaki davranışları sergilemeleri talep edilebilir:

- a. Gruptaki tüm üyelerin yanıtın nasıl elde edileceğine yönelik açıklamalara gitmesi.
- b. Tüm üyelerin eski öğrenmelerle yeni öğrenmeler arasında bağlantı kurması.
- c. Grup üyelerinin öğrenme malzemesini kavrayıp kavramadıklarının ve cevaplara sağladıkları katılımın kontrol edilmesi.
- ç. Tüm grup üyelerinin çalışmalara katılımının sağlanması.
- d. Diğer gruplardaki öğrencilerin ifadelerinin düzgün bir şekilde dinlenmesi.
- e. Kişilerin değil, fikirlerin eleştirilmesi.

13. *Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi*: Çalışmalar esnasında öğrencilerin karşılaştıkları sorunların tespiti için öğretmen gözlem yapar. Aynı gözlem, öğrencilerin istendik ve istenmedik davranışlarını tespit etmek amacıyla da gerçekleştirilebilir.

14. *Grup çalışmasına yardımcı olma*: Öğretmen, çalışmalar esnasında öğrencilerin sordukları soruları cevaplar, açıklamalara gider, tartışma ortamı oluşturur böylece öğrencilerin ilgili görevleri tamamlamalarına yardımcı olmuş olur.

15. *İşbirlikli öğrenme becerilerini öğretebilmek için araya girme*: İşbirliği becerisi diğer beceriler gibi öğrenilen bir beceridir. İhtiyaç olmadığı sürece araya girilmemekle beraber öğretmenin çalışmalar esnasında grup çalışmalarında zorluk yaşayan öğrencilerin işbirliği yapmalarını kolaylaştıracak tavsiyelerde bulunması ve işbirliği becerisi konusunda kendisini gösteren öğrencileri pekiştirmesi faydalı olur.

16. *Dersi sona erdirme*: Derslerin bitiminde öğrenciler ilgili derste öğrendiklerini özetleyebilmelidir.

17. *Öğrenci öğrenmesini nitel ve nicel olarak değerlendirme*: Grup çalışmaları sonunda ortaya konulan ürün; grup raporu, grupça hazırlanmış yanıtlar veya her bir öğrencinin sınav sonucuna bağlı olarak değerlendirilebilir.

18. *Grubun ne kadar verimli çalıştığını değerlendirme*: Bu, her ne kadar zaman problemi ortaya çıkarsa da işbirlikli çalışma faaliyetlerinin tamamlanmasının ardından değerlendirmeler yapılmalıdır. (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994; Sharan, 1999; Ün Açıkgöz, 1992)

2.4.1.2. Akademik çelişki

Johnson ve Johnson (1987) oldukça güçlü bir yapıya sahip olmasına karşın akademik çelişki tekniğinin öğretmenlerin konuyla ilgili yeterli düzeyde bilgilerinin olmaması ve insanların çatışmadan uzak durmak istiyor olmaları gibi nedenlerle daha az kullanılan bir teknik olduğunu ifade etmişlerdir.

Akademik çelişki tekniğinde yer alan işlem basamakları aşağıdaki şekildedir:

1. Grupların Oluşturulması: Öğrenciler, önce dörder kişilik gruplara ayrılırlar. Daha sonra iki alt gruba daha ayrılarak çelişki barındıran düşüncelerden birini savunmaya çalışırlar.

2. Çelişkinin Sunulması: Daha önceden belirlenen çalışma gruplara sunulur. Çelişkiler; tartışılabilir, cevabı belli, her iki karşıt görüşün de savunabileceği tarafları olmasına dikkat edilerek oluşturulur.

3. Önerilerin Hazırlanması: İkişerli gruplarda çalışan öğrenciler, bu seviyede ulaştıkları bilgileri derleyip sonuçlara varırlar. Dokümanlar yoluyla veri toplayıp yapacakları savunmaya hazırlık yaparlar.

4. Görüşlerin Sunulması: Öğrenciler bu aşamada ilgili fikirleri neden savunacaklarını kaynak göstererek açıklarlar.

5. Savunma: Bu, ortaya konulan fikirlerin savunulduğu aşamadır.

6. Karşıt Görüşü Anlama: Gruplar, karşıt fikirleri anlamak amacıyla diğer grubun ileri sürdüğü fikirleri açıklamaya çalışırlar.

7. Bir Karara Varma: Son aşama olan bu bölümde her iki tarafın da üzerinde fikir birliğine vardığı bir karara ulaşılır. Gruplar bu amaçla ortaya koydukları fikirlerden vazgeçerek en beğenilen kanıtlar vasıtasıyla bir senteze giderek grup raporlarını oluştururlar. Daha sonra grup üyeleri girecekleri sınav için hazırlanmaya başlarlar. (Ün Açıköz, 2006; Johnson ve Johnson, 1987).

2.4.1.3. Öğrenci takımları

2.4.1.3.1. Öğrenci takımları-başarı bölümleri

Senemoğlu, Gömleksiz ve Üstündağ (2001) öğrenci takımları başarı bölümlerinin başarı düzeyi ve cinsiyet bakımından dörderli gruplara ayrıldığını belirtmişlerdir. Bu teknikte öğretmen, ilk olarak dersi anlatır. Öğrenciler, gruptaki her bir öğrencinin konuyu pekiştirdiğinden emin oluncaya dek beraberce çalışırlar. Ardından öğrenciler bireysel olarak sınava girerler ve sınavda birbirlerine yardımcı olmazlar. Öğrencilerin sınavdan aldıkları puanlarla, daha önceki başarı puanları birbiriyle kıyaslanır. Puanlar, başarı puanından sınav puanlarının çıkarılmasıyla tespit edilir. Öğrenci puanları toplanarak küme puanı elde edilir. Küme puanlarına bakılarak öğrenciler ödüllendirilir.

2.4.1.3.2. Takım-oyun-turnuva

Takım-oyun-turnuva tekniği aşağıdaki işlem basamaklarından oluşmaktadır:

1. Öğretmen Anlatımı: Öğretmen, uygulamaların başında konuyla alakalı teorik bir giriş yapar.

2. Takımların Oluşturulması: Öğrenciler; başarı, yaş, cinsiyet gibi ölçütler göz önünde bulundurularak dörder beşer kişilik heterojen gruplara dağıtılır.

3. Çalışma Yapraklarının Çözülmesi: Konu hakkında daha önceden hazırlanmış çalışma kâğıtları ve farklı diğer malzemeler gruplara dağıtılır. Soru kartları 1'den 30'a kadar numaralandırılarak öğrencilere verilir. Bu malzemeler yoluyla gruplar çalışmalar yaparak tartışmalar yürütürler, sorulara gelen cevapları karşılaştırırlar.

4. Turnuvaların Düzenlenmesi: Haftanın sonunda konuların sunumu ve grup alıştırmalarının bitiminde oyunlardan meydana gelen turnuvalar gerçekleştirilir. İlk turnuva için kendi takımlarının en iyisi olan üç öğrenci, 1. turnuva masasına; ardından gelen üç öğrenci 2. turnuva masasına; daha sonrakiler 3 ve 4. turnuva masalarına yerleştirilir. Buradaki amaç, her masanın birbirine yakın olan üyelerini birbiriyle yarıştırmaktır. Böylece her bir öğrenci, kendi kapasitesi oranında takımına katkı sağlamış olacaktır. Öğrenciler, ilk haftanın bitiminde başarı seviyelerine göre masa değişikliğine giderler. Başarısını artıranlar daha üst masalara, başarısı düşenler de alt masalara yerleşirler. Başarısında değişiklik olmayan öğrenciler aynı masada yer almaya devam ederler.

5. Oyunlar: Oyunlar, üzerinde çalışma yürütülen konulara ilişkin soruların cevaplandırılmasından oluşur. Bu oyunlar, takım temsilcilerinden meydana gelen üçer kişilik gruplar yoluyla oynanır. Öğrenci bir kart çeker ve çektiği kartta hangi numaralı soru varsa onu cevaplandırmaya çalışır.

6. Turnuva Malzemeleri: Turnuva masalarında oyun ve yanıt yaprağı, değerlendirme formu, oyun yaprağındaki soru numaraları yer alan bir deste kart bulunur.

7. Turnuva Puanlarının Hesaplanması: Turnuvanın bitiminde takımlarda yer alan soru kartlarının sayısı üzerinden puanlamaya gidilir.

8. Ödüllendirme, ÖTBB'deki gibi yapılır (Ün Açıkgöz, 2006; Slavin, 1995; Şahin, 2011c).

2.4.1.3.3. Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon

“İşbirliğine dayalı birleştirilmiş okuma ve kompozisyon tekniği, geleneksel olarak kullanılan yetenek temelli okuma grupları yaklaşımını desteklemek üzere geliştirilmiştir” (Yönez, 2012: 57). Kardaş (2013) öğretmenlerin bu teknikte geleneksel okuma programlarındakine benzer şekilde okuyucuları ve okuma gruplarını kullandıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler, birbirinden farklı okuma gruplarındaki kişilerden ikili gruplar şeklinde oluşturulmuş takımlarda görev alırlar. Öğretmen okuma gruplarından biriyle çalışmalara devam ederken diğer öğrenciler ikili takımlar olarak çalışmalara devam ederler. Öğrenciler, bu çalışmalarda yüksek sesle okuma, okuma parçalarının nasıl biteceğine yönelik tahminlerde bulunma, öykü ve metin özetleme; şifre çözme ve sözcük heceleme gibi faaliyetlerde bulunurlar. Ana düşünce anlaşılınca ve diğer beceriler tam anlamıyla edinilinceye dek öğrenciler takımlarında çalışmalarına devam ederler. Öğrenciler, dil becerilerinin kazanılması süresince taslak metinler oluşturur, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirir, düzeltmeler yapar ve basılı bir takım kitabını hazır hâle getirirler.

2.4.1.3.4. Grup araştırması

Grup araştırması tekniği, John Dewey tarafından bireylerin önceki bilgilerini harekete geçirerek öğrenmeye aktif bir şekilde katılımlarını ve etkileşimlerini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu teknik, aşağıda açıklaması yapılan altı ayrı aşamadan meydana gelmektedir:

1. Öncelikle amaç konu tespit edilir. Öğrenci tavsiyeleri de göz önünde bulundurularak konu, alt başlıklara ayrılır. Deney grubu öğrencileri, 2 ila 6 kişilik gruplara dağıtılır.

2. İkinci aşamada gruplar kendi alt konularıyla ilgili planlama yapar, konunun nasıl araştırılacağını belirlerler; yararlanacak kaynaklara ve iş bölümüne karar verirler.

3. Bu aşama, diğerlerine göre daha çok zaman alabilir. Çünkü bu noktada her bir öğrenci kendisine düşen bölümlerle ilgili bilgi toplar, analizler yaparak değerlendirmelerde bulunur. Ardından tüm üyeler elde ettikleri bilgileri gruba paylaşarak araştırma problemini çözmek için çalışırlar. Her öğrenci kendi payına düşen konular ile ilgili bilgiyi toplar, çözümler ve değerlendirir. Sonra bütün üyeler bir araya gelip edindikleri bilgileri paylaşarak grubun araştırma problemini çözmeye çalışırlar.

4. Bu basamakta her bir gruptan konusunda uzmanlaşan öğrenciler seçilerek uzman gruplar meydana getirilir. Bu gruplarda yer alan öğrenciler, veri toplama işleminin tamamlanmasıyla birlikte elde edilen verilere açıklık getirilmesinden sonra sonuç raporlarını oluştururlar.

5. Her bir grubun ortaya koyduğu sonuç raporunun sunumu gerçekleştirilir. Sunumlar esnasında görsel ve işitsel yardımcılarının kullanılmasının yanı sıra diğer öğrencilerin de katılımı teşvik edilmeye çalışılır.

6. Son aşamada; öğrenciler, sunumlar ve raporlara yönelik değerlendirmeler yapılır. Öğrenciler de diğer sunumlarla ilgili değerlendirmelerde bulunarak bu sürece katılırlar. Eğer sınav yapılacaksa bu; bir, iki hafta öncesinden öğrencilere duyurulur böylece onlara sınava hazırlanmak için fırsat verilmiş olur. Sınavların hazırlanmasında grupların kendi raporlarına göre hazırlamış oldukları sorulardan faydalanılır. Öğrenciler de aynı şekilde sınavlara hazırlanırken bu sorulardan hareket ederler. Öğrenciler sınavlara hazırlanma aşamasında cevaplarını grubun diğer üyeleriyle tartışarak geliştirirler. (Ün Açıkgöz, 2011; Şahin, Maden, Kardaş ve Şahin, 2011; Taşpınar, 2005)

2.4.1.3.5. İşbirliği-işbirliği

Kagan (1989) tarafından geliştirilen bu teknik, aşağıdaki basamaklardan oluşmaktadır.

1. Sınıf tartışması: Bu aşamanın amacı, üzerinde çalışılan konuyla ilgili öğrencilerin neler öğrenmek istediklerini tespit etmektir.

2. Takımların oluşturulması: Tespit edilen amaçlara göre öğrenciler takımlara ayrılır. Öğretmen, bu aşamada birbirinden farklı becerilere sahip öğrencilerin akran öğrenmesinden faydalanması amacıyla grupları heterojen bir yapıda oluşturabilir. Fakat buradaki amaç yalnızca öğrencilerin ilgilerine yönelik ise öğrenciler kendi gruplarını da oluşturabilir.

3. Takım konusunun seçimi: Gerek duyulduğu takdirde öğretmenin yönlendirmesi mümkün olmakla birlikte her bir takım ilgi alanlarına giren konuları tartışmaya açarak konu seçimini gerçekleştirir.

4. Bireysel konuların seçimi: Tespit edilen konu, takımdaki her bir bireye bölünerek daha alt başlıklara ayrılır.

5. Kısa konuların hazırlanması: Bu aşamaya gelindiğinde öğrenciler, öğretmenin de yardımıyla kendi paylarına düşen konuyla ilgili veri toplarlar.

6. Kısa konuların sunumu: Bu, önemli bir aşamadır. Öğrenciler topladıkları bilgilerin sunumunu yaparlar. Sunumlar gerçekleştirilirken etkili dinleme, not alma, sunumu gerçekleştiren kişiye soru sorma ve eleştiriler yöneltme gibi becerilerde öğrencilerin ilerleme sağlamasına çalışılır. Bütün bunlardan hareketle takımlar, konularını tekrar incelemeye alırlar.

7. Takımların sunum için hazırlanması: Her bir takıma belirli bir süre verilerek sunumunu gerçekleştirecekleri konuya açıklık getirmeleri istenir. Doğrudan anlatımın yanı sıra farklı yöntem, teknik ve araçların da kullanılması ve tüm sınıfın katılımının sağlanması teşvik edilmeye çalışılır.

8. Takım sunumları: Her bir takım sunumunu gerçekleştirir. Sunumların bitiminin ardından gelmesi muhtemel sorular için belirli bir zaman verilir.

9. Değerlendirme: Öğretmen ve öğrencilerce sunumların sağlamış olduğu bireysel katkının değerlendirilmesi yapılır. (Kagan, 1989; Ün Açıköz, 2011).

2.4.1.3.6. Birleştirme (jigsaw) I

“Temeli grup dinamiği ve sosyal etkileşime dayanan birleştirme (jigsaw) tekniği, her öğrenciye konunun bir kısmını gruba anlatma sorumluluğunu vererek işbirlikli öğrenmeyi destekler. Bu teknikte öğrenciler iki farklı grubun ‘asıl grup’ ve ‘Jigsaw grubu’ üyeleridirler” (Aronson ve diğerleri, 1975).

Tekniğin uygulanması aşağıdaki basamaklardan meydana gelmektedir:

1. Grupların oluşturulması: Heterojen grupların tercih edildiği bu teknikte grup büyüklükleri 3 ila 7 ğrenci arasında değişiklik gösterir.

2. Malzemenin bölünmesi: Konu, ğrenci sayısına göre kk parçalara ayrılarak gruptaki her bir öğrenciye dağıtılır. Öğrenciler, kendi konularına çalışarak konuyu gruptaki diğer öğrencilere anlatmakla yükümlü olurlar.

3. Uzman gruplar: Bu aşamada öğrenciler, aynı konuyu hazırlamaktan sorumlu diğer öğrencilerle yeni gruplar oluştururlar. Bu yeni grup, sorumlu oldukları konuyu açıklığa kavuşturup ilk gruplarındaki arkadaşlarına nasıl aktaracakları üzerine yoğunlaşır.

4. Uzman grupların ilk gruplara dönüşü: Bu aşamada öğrenciler uzman gruplarından ayrılarak ilk gruplarına dönerler. Öğrencilere uzmanı oldukları konuyu arkadaşlarına aktarmaları için bir süre tanınır. Srenin bitiminde takım yeleri ve gruplar sınava tabi tutulur. İşbirlikli ğrenme yönteminde yararlanılan bireysel ve grup değerlendirmeleri gerçekleştirilerek süreç tamamlanır. “Bu teknikte her ğrenci hem öğrenen hem öğreten konumdadır. Takımlardaki olumlu bağımlılık en st seviyededir nk her ğrenci konuyu öğrenebilmek için birbirine ihtiyaç duyar. Bu çalışmada her öğrencinin katkısı değerlidir. Birbirinden öğrenmek zorunda olmak öğrencilerin ne geçmek, herkesten üstün olmak için uğraşma eğilimlerini azaltmaktadır” (n Aıkęoz, 2011).

2.4.1.3.7. Birleştirme (jigsaw) II

Slavin (1990), Birleştirme tekniğini yeniden düzenleyerek “Birleştirme II” tekniğini önermiştir. Birleştirme II tekniği, ÖTBB ve TOT tekniklerindeki gibi 4, 5, 6 kişilik öğrenci gruplarıyla gerçekleştirilir. “Birleştirme II”de her bir öğrenci çalışmaların başlangıcında konunun belirli bir parçasını seçmek yerine tüm öğrencilerin başlangıçta konunun tamamını okuması ve ardından uzmanlaşacağı konuyu seçmesi esastır. Farklı gruplardan aynı konuyu seçen öğrenciler “uzmanlık grupları” oluşturmak için bir araya gelirler ve konu hakkında tam bir öğrenme gerçekleştirmeye çalışırlar. Konusunda uzmanlaşan öğrenciler ilk gruplarına dönerek ilgili konuyu arkadaşlarına öğretir. Bu aşamadan sonra öğrenciler o konuyu içeren bireysel bir sınava tabi olurlar. Sınav puanları vasıtasıyla takım puanları elde edilir. Yüksek puan elde eden takımların duyurusu yapılarak bu takımlar ödüllendirilir. Bu durum, öğrencilerin birbirlerine yardım etme konusunda motive olmaları için gereklidir. (Ün Açıkgöz, 2003)

2.4.1.3.8. Birlikte sorulım birlikte öğrenelim

Uygulandığı ilk hâliyle telefon-telgraf oyunundan yola çıkılan bu tekniği Ün Açıkgöz (1990) geliştirmiştir. Bu teknik (BSBÖ) ilk etapta işbirlikli öğrenmenin uygulanması amacıyla geliştirilmiş ve işbirlikli öğrenme ilkeleri göz önünde bulundurularak ortaya konulmuştur. Ün Açıkgöz’ün Amerika Birleşik Devletleri’nde 1990-1991 yıllarında işbirlikli öğrenme merkezinde ortaya koyduğu çalışmaların ardından bu tekniğe grup sürecinin değerlendirmeye alınması kısmı eklenmiştir.

Tekniğin uygulanabilmesi için okuma parçası, soru yanıt kartları, temalar yaprağı, grup sunumunu değerlendirme formu ve 15 dakikayı geçmeyecek şekilde hazırlanmış çoktan seçmeli ya da kısa cevaplı sorulara ihtiyaç duyulur. Uygulamanın basamakları aşağıdaki gibidir:

1. Grupların oluşturulması: Üç, dört kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Her bir gruba öğrencilerce isim verilir.

2. Okuma: Her öğrenci okuma parçasını sessiz okuma yoluyla okur. Bu sırada temalar yaprağı tahtaya asılabilir, yansıtılabilir ya da akıllı tahta yoluyla açılabilir.

3. Öğrenci sorularının hazırlanması: Okudukları parçalarla ilgili öğrenciler sorular hazırlarlar ve hazırladıkları soruların yazılı olduğu kartları dersin bitiminde öğretmene teslim ederler. Öğretmen, bireysel olarak her bir öğrencinin verdiği soruları değerlendirmeye alarak soruların doğruluğu ve düzeyi üzerinden öğrencilere puan verir.

4. Grup sorusunun hazırlanması: Öğrenciler, hazırladıkları soruları kendi gruplarıyla paylaşırlar. Grup tarafından en çok beğenilen soru, grup sorusu olarak belirlenir.

5. Grup sorularının gönderilmesi: Belirlenen grup sorusu, soru kartına yazılarak diğer gruplara gönderilir.

6. Grup sorusunun cevaplanması: Grup üyeleri, kendilerine verilen soruyu okuyarak grupça yanıtlamaya çalışırlar. Ortaya çıkan cevapları soru kartının arkasına not ederler.

7. Cevapların sınıfa sunulması: Her bir grup seçilen sözcüler vasıtasıyla sorularla ilgili yanıtlarını sınıftaki diğer öğrencilere sunarlar.

8. Grup sunumunun değerlendirilmesi: Sunumlar esnasında grubun ve grup sözcülerinin sergiledikleri davranışlar, öğretmenin vermiş olduğu gözlem formları aracılığıyla değerlendirmeye alınır.

9. Grup sürecinin değerlendirilmesi: Çalışmalar sırasında öğrencilerin ortaya koydukları performanslar olumlu-olumsuz yönleriyle değerlendirmeye alınır.

10. Bütün sınıf tartışması: Öğretmen, grupların sunumunun bitiminin ardından yapılan çalışmayı özetleyerek anlaşılmayan bölümlerin tam ve doğru bir şekilde anlaşılması için genel bir sınıf tartışması yapılmasını sağlar.

11. Sınav: Son aşamada öğrencilere bir sınav uygulanır. Sınav ve sunum puanları üzerinden grup puanları belirlenir. Daha önceden ortaya konulmuş ölçütlere göre öğrencilere “çok başarılı”, “başarılı” ve “az başarılı” grup ödülleri verilmesi sağlanır.

Bu teknikte gruplar arası yarışma söz konusu olmadığından tüm grupların aynı puanı almaları söz konusu olabilir. (Ün Açığöz, 2011)

2.5. İlgili Literatür / Araştırmalar

2.5.1. Yurt dışında yapılan araştırmalar

2.5.1.1. 21. yüzyıl becerileriyle ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Dede'ye (2009) ait Comparing Frameworks for 21st Century Skills (21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesinin Karşılaştırılması) adlı çalışmada 21. yüzyıl becerileriyle ilgili farklı çerçeveler karşılaştırılmış ve bu konudaki kavram karmaşasına dikkat çekilmiştir. Çalışmada her bir grubun diğerlerinin verilerinden yararlanmakla birlikte kendilerine ait beceri alanları tanımladıkları ve P21 organizasyonunun çerçevesi temel alındığında ISTE, ETS ve diğer organizasyonların teknik beceriler üzerinde yoğunlaştıkları için P21'in bilgi ve iletişim teknolojilerine ait beceri alanlarını daha önemli gördükleri aktarılmıştır. Bunun yanında her bir organizasyonun 21. yüzyıl becerilerine tamamlayıcı fikirler sunsalar da bazılarının geleneksel sınıf kültürünün bir parçası olmadıklarına dikkat çekilmiştir.

Carlren'e (2013) ait "Communication, Critical Thinking, Problem Solving: A Suggested Course for All High School Students in the 21st Century" (İletişim, Eleştirel Düşünme, Problem Çözme: 21. Yüzyılda Tüm Lise Öğrencileri İçin Önerilen Bir Yol) adlı çalışma; lise öğrencilerinin iletişim, eleştirel düşünme ve problem çözme konusundaki öğrenmelerini mevcut batı eğitim sisteminin yapısı, becerilerin kendi içlerindeki karmaşıklığı ve ders materyalleriyle birlikte öğretmenlerin öğretme yeterliliği gibi üç faktörün engellediğini savunmaktadır. Makale ayrıca mevcut tüm lise öğrencilerinin bu becerileri geliştirme fırsatına ihtiyaç duyduğunu da savunmaktadır. Çalışmada son olarak öğrencilere bu becerilerin nispeten değiştirilmiş bir batı eğitim modeli dâhilinde açıkça öğretilmesi için bir yol izlenmesi önerilmektedir.

Suto'nun (2013) "21st Century Skills: Ancient, Ubiquitous, Enigmatic?" (21. Yüzyıl Becerileri: Eski, Sıradışı, Karışık) adlı çalışmasında 21. yüzyıl becerilerinin kavramsallaştırılması bir araya getirilmiş ve araştırılmıştır. Gençlerde bu tür becerilerin geliştirilmesinin en iyi şekilde nasıl desteklenebileceği sorusu derinlemesine incelenmiştir. Çalışmada ele alınan yaklaşımlar şu şekildedir: Uzun süredir devam eden öğretim yöntemlerini sürdürmek; 21. yüzyıl becerilerini kapsayan açık bir müfredat geliştirmek; okullarda ve halk eğitim merkezlerinde beceri merkezli bir pedagoji benimsemek ve ders dışı etkinlikler, bağımsız araştırma projeleri ve iş yerlerinde 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek. Çalışmada ayrıca 21. yüzyıl becerilerinin sonuç değerlendirmesinin önemine ve test geliştiriciler için değerlendirmelerin geçerliğine de önem verilmiştir.

Aliismail ve McGuire (2015) 21st Century Standards and Curriculum: Current Research and Practice (21. Yüzyıl Standartları ve Müfredatı: Güncel Araştırma ve Uygulama) adlı çalışmalarında 21. yüzyıl becerilerini tanımlamış ve öğrencilerin bu becerileri geliştirmelerine olanak tanıyan yöntemleri açıklamışlardır. Ayrıca eğitimcilerin en son teknolojileri kullanarak yaratıcılık ve işbirliği yoluyla öğrencilerin mevcut bilgilerini motive eden gerçekçi deneyimlerle ilişkilendirebilecekleri vurgulanmıştır. Makale, sınıfta multimedya entegrasyonunun yararları etrafında bir tartışma ile sonuçlandırılmıştır.

Laar vd.nin (2017) The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review (21. yüzyıl becerileri ile dijital beceriler arasındaki ilişki: Sistematik bir literatür taraması) adlı çalışmalarının temel amacı, 21. yüzyıl becerileri ve dijital beceriler arasındaki ilişkiyi incelemek ayrıca bilgi çalışanını hedef alan kavramsal boyutlara ve temel operasyonel bileşenlere sahip 21. yüzyıl dijital becerilerinin bir çerçevesini sağlamaktır. Çalışmada 21. yüzyılın dijital becerileri ile ilgili akademik literatürü sentezlemek için sistematik bir literatür taraması yapılarak 1592 farklı makale taranmıştır. Sonuçlar, 21. yüzyıl becerilerinin dijital becerilerden çok daha geniş olduğunu göstermektedir ayrıca dijital becerilerin aksine, 21. yüzyıl becerilerinin ille de bilgi ve iletişim teknolojileri tarafından desteklenmesinin gerekmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda teknik, bilgi yönetimi, iletişim, işbirliği, yaratıcılık,

eleştirel düşünme ve problem çözme olmak üzere yedi temel beceri; etik farkındalık, kültürel farkındalık, esneklik, özyönetim ve yaşam boyu öğrenme olmak üzere de beş bağlamsal beceri tanımlanmıştır.

2.5.1.2. İşbirlikli öğrenmeyle ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Umemeto ve Yada (2016) yaptıkları çalışmada işbirliğine inanç, motivasyon ve işbirliğine dayalı öğrenmeye katılım arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya göre işbirliğine olan inançların üç alt boyutu vardır: işbirliğinin faydası, bireysel yönelim ve eşitsizlik. Çalışmada ulaşılan sonuçlar, işbirliğinin yararlılığının özyeterlilik ve içsel değeri pozitif olarak öngördüğünü göstermiştir. Dahası, öz yeterlik ve içsel değer, davranışsal katılımı pozitif olarak öngörmüş ve içsel değer de aynı şekilde duygusal katılımı pozitif olarak öngörmüştür. Bununla birlikte bireysel çalışmalarda motivasyona yönelik böyle bir durum ortaya çıkmamıştır.

Pateşan, Balagiu ve Zechia (2016) yaptıkları çalışmada işbirlikli öğrenmenin faydalarını incelemiştir. Çalışma sonucunda işbirlikli öğrenmenin belirli dil becerilerini geliştirmesinin yanı sıra farklı dil seviyelerine sahip öğrencilerin bir görevi tamamlamak için birlikte çalıştıklarında etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin işbirlikli öğrenme yoluyla grup içinde yapılacak çalışmaları organize etmeyi, görevleri aralarında eşit şekilde bölmeyi, yapılacak sunumlar ya da cevaplanması gereken olası sorular için en iyi öğrenciyi/öğrencileri seçmeyi, başarılı bir ürün elde etmek için birbirlerine güvenmeyi öğrendikleri de aktarılmıştır. En önemlisi öğrencilerin sadece kişiden kişiye değil, aynı zamanda bir izleyici karşısında da iyi iletişimciler olarak dil yeterliliklerine güvenmeyi öğrendikleri, işbirlikli öğrenmenin doğru bir şekilde uygulanması hâlinde birlikte öğrenen ve birbirleriyle rekabet etmeden çalışan öğrenci grupları ile öğrenmenin etkili ve verimli olacağı belirtilmiştir.

Alias, Hussin, Hassan, Adnan, Othman ve Hussin (2018) işbirlikli öğrenme üzerine öğretmen alguları konulu çalışmalarında öğretmenlerin genel olarak işbirlikli öğrenmeye ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Çalışmada yer alan tüm öğretmenlerin öğrencilerin başarısını artırmak ve daha iyi bir insan olmalarını

sağlamak için işbirlikli öğrenmeyi uygulama konusunda hemfikir oldukları ayrıca belirtilmiş, işbirlikli öğrenmenin etkin bir öğrenme uygulaması olarak görüldüğü ifade edilmiştir.

Vhalery ve Nofriansyah (2018) işbirlikli öğrenmede öğrenci aktivitelerini incelemişlerdir. Araştırmada işbirlikli öğrenme yöntemi sayesinde sınıfa göre sessiz öğrencilerin (nadiren iletişim kuran veya yabancılaşmış) diğer öğrencilerle iletişim kurmaya alıştıkları; fikirlerini ifade etmeye cesaret edemeyen öğrencilerin fikirlerini ifade başladıkları, sessiz sınıfların “aydınlanma” öğrenme aktivitesi nedeniyle daha gürültülü hâle geldiği; öğrencilerin birbirlerine yardım ettikleri, saygı duydukları ve sorumluluklarının giderek arttığı; öğrenciler arasında zengin ve fakir statü ayrımının yok olduğu; öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin giderek yakınlaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Purwanto, Mustaji, Prasetyo, Pamungkas ve Sukarman (2018) işbirlikli öğrenme modeli uygulanmasının, sosyal bilimlerin öğreniminde öğrenci motivasyonu üzerinde ne kadar etkili olduğunu araştırmışlardır. Yapılan çalışmada sosyal bilimler sınıfında işbirlikli öğrenme modelinin uygulanmasıyla birlikte öğrencilerde yüksek bir motivasyon görüldüğü, öğrencilerin yapılacak çalışmalarda kendilerine en uygun ortakları seçtikleri, çalışmaların gerçekleştirilmesi esnasında iyi bir işbirliği gösterdikleri, yaptıkları çalışmaları, iddialarını sunmada ve soru sormada cesur davrandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.5.2. Yurt içinde yapılan araştırmalar

2.5.2.1. 21. yüzyıl becerileriyle ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Hergüner (1998) 21. Yüzyılda Eğitimcileri Eğitimi ve Okul Düzeni adlı çalışmasında 21. yüzyılda eğitici olacak kişilerin edinmesi gereken beceri ve değerler; öğrencilerin içinde bulunacakları nokta göz önüne alınarak küresel bağlamda ama ülkemiz açısından irdelenmektedir. Bu bağlamda eğitimcilerin öncelikle kabul etmeleri gereken yeni değerlerin tespiti, nasıl eğitilmeleri gerektiği ve bu eğitimlerin, eğitimcilerin

tutum ve davranışlarına nasıl etkin olması gerektiği konusunda saptamalar yapılmıştır. Makale özellikle, eğitimcilerin gösterecekleri bireysel gelişim ve değişimin yaşama aktarılması için gereken yönetsel ve ergonomik değişimlerin neler gerektirdiğini içermekte ve öneriler sunmaktadır.

Kurudayıoğlu ve Tüzel'e (2010) ait 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi adlı çalışmada çağımızda geleneksel okuryazarlığın yanı sıra, teknolojik gelişmeler doğrultusunda, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, e-okuryazarlık ve bilgisayar okuryazarlığı gibi okuryazarlık türlerinin ortaya çıktığı vurgulanmış, bu doğrultuda bireye anlama ve anlatma becerisi kazandırma amacıyla olan Türkçe derslerinin ortaya çıkan yeni okuryazarlık türlerini de içerisine alacak etkinlik ve metinlerle zenginleştirilmesi gerektiği aktarılmıştır. Bu noktadan hareketle çalışmada, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve e-okuryazarlık türleri ilköğretim Türkçe dersleri bağlamında ele alınarak değerlendirilmiştir.

Günüç, Odabaşı ve Kuzu (2013) 21. Yüzyıl Öğrenci Özelliklerinin Öğretmen Adayları Tarafından Tanımlanması: Bir Twitter Uygulaması adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenci özelliklerini nasıl tanımladığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca, öğretmen adaylarının sosyal ağlardan biri olan Twitter'ın etkili ve uygun kullanımına ilişkin bir örnek uygulama deneyimi yaşamalarının istenmesi, araştırmanın bir diğer amacıdır. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenci özelliklerini tanımlamaları Twitter üzerinden yapılan bir uygulama (yarışma) ile sağlanmıştır. Atılan tweetler, 21. yüzyıl öğrenci özellikleri bağlamında içerik analizine tabii tutulmuş ve uygulama sonunda uygulamaya ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının tanımlamaları doğrultusunda 21. yüzyıl öğrenci özellikleri; kişisel beceriler (bilişsel, içsel/öz ve sosyal), araştırma ve bilgi edinme becerileri (araştırma, öğrenme ve bilgiyi edinme), yaratıcılık, yenilik ve kariyer becerileri (kariyer ve yenilik) ve teknoloji becerileri (kullanım ve yaygınlaştırma) olarak 4 ana tema ve 10 alt tema altında tanımlanmıştır.

Gülen (2013) Ortaokul Öğrencilerinin 21. yy. Öğrenme Becerileri ve Bilişim Teknolojileri ile Destekleme Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesi adlı yüksek lisans tezinde ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu öngörülen 21. yüzyıl öğrenme becerilerini okul etkinliklerinde kullanma ve bu süreçte bilişim teknolojilerinden faydalanma seviyelerinin belirlenmesini amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada öğrencilerin araştırmada 21. yüzyıl öğrenme becerileri olarak ele alınan aktif öğrenme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, işbirliği ve iletişim becerilerine iyi derecede sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerilerine sahip olma düzeyleri ile bu öğrenme becerilerini eleştirel düşünme ile destekleme düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Köğce, Özpınar, Şahin ve Yenmez (2014) Öğretim Elemanlarının 21. yy. Öğrenen Standartları ve Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşleri adlı çalışmalarında eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği ile American Association of School Librarians'ın (AASL) belirlediği 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları göz önüne alınarak hazırlanan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında çalışmaya katılan öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme konusunda olumlu görüşlere ve güçlü bir duyarlılığa sahip oldukları ancak 21. Yüzyıl Öğrenen Standartlarıyla ilgili tema ve alt temalar hakkında beklenen düzeyde kapsamlı bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Karakaş (2015) Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Yönelik 21. yy. Beceri Düzeylerinin Ölçülmesi adlı yüksek lisans tezinde sekizinci sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi ile bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel boyutlar bakımından ölçülmesini amaçlamıştır. Ayrıca çalışmada, öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri ile kişisel özellikleri bakımından anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel boyutlarına yüksek düzeyde sahip olduğu saptanmış, ayrıca öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Eryılmaz ve Uluçol (2015) 21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi adlı çalışmalarında ilk olarak 21. yüzyıl becerilerini tanıtmayı ve bu becerilerin önemini vurgulamayı amaçlamışlardır. Çalışmanın bir diğer boyutunu, bilişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine etkin bir şekilde entegrasyonunu hedefleyen FATİH projesi oluşturmuştur. Çalışmaya göre 21. yüzyıl becerilerinin içeriğine ve FATİH projesinin kapsamına bakıldığında aralarında gerek doğrudan gerekse dolaylı birtakım ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda bir teknoloji entegrasyonu projesi olan FATİH projesinin 21. yüzyıl becerileri ile olan ilişkisini ortaya koymak amacıyla ilgili değerlendirmeler yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Göksun (2016) Öğretmen Adaylarının 21. yy. Öğrenen Becerileri ve 21. yy. Öğreten Becerileri Arasındaki İlişki adlı doktora tezinde öğretmenlerin kendi öğrenmeleriyle paralel biçimde öğrettikleri önermesini 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri çerçevesinde sınımıştır. Bu genel amaçla birlikte, öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeyleri ve 21. yy. öğreten becerileri kullanım düzeyleri ortaya çıkarılmıştır. Bununla birlikte her iki becerinin kullanımı cinsiyet, üniversite ve bölüm değişkenleri açısından karşılaştırılmış ve 21. yy. becerileri kullanımının alt boyutları ile 21. yy. öğreten becerileri kullanımına yönelik bir model önerilerek aralarındaki ilişkiler ortaya çıkarılmıştır.

Atalay, Anagün ve Kumtepe (2016) Fen Öğretiminde Teknoloji Entegrasyonunun 21. Yüzyıl Beceri Boyutunda Değerlendirilmesi Yavaş Geçişli Animasyon Uygulaması adlı çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının yavaş geçişli animasyon (YGA) oluşturma sürecinde 21. yüzyıl becerilerini kullanma durumlarını belirleme ve belirli ölçütlere göre animasyon kullanma yeterliklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının planlama aşamasında “Yaratıcılık ve Yenilenme” ile “Girişimcilik ve Öz-yönetim” becerileri dışında 21. yüzyıla ilişkin diğer tüm becerileri kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının oluşturdukları animasyonlar belirlenen ölçütlere göre değerlendirildiğinde “Fiziksel Olaylar” öğrenme alanında oluşturulan YGA’ların en yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının yavaş geçişli animasyon oluşturma

sürecinde, 21. yüzyıl becerilerini her aşamada farklı düzeylerde kullandıkları belirlenmiştir.

Bozkurt ve Çakır'a (2016) ait Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Beceri Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi adlı çalışmada ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu öngörülen 21. yüzyıl öğrenme becerilerini, okul etkinliklerinde kullanma düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerileri olarak ele alınan; aktif öğrenme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, işbirliği ve iletişim becerilerine iyi derecede sahip oldukları belirlenmiştir.

Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar (2016) Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının 21. yy. becerilerine yönelik algılarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracının geçerlilik ve güvenirlilik çalışması sonuçları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında izlenen süreç (alan yazın taranması, madde havuzunun oluşturulması, taslak ölçeğin uzmanlara verilmesi, ön deneme, yapı geçerliliğinin belirlenmesi) dikkate alınarak taslak ölçeğe son biçimi verilmiştir. 21. yüzyıl becerileri yeterlilik ölçeğinin 42 maddeden oluştuğu doğrulayıcı faktör analizinin uyum belirteçleri ile belirlenmiş ve bu model kuramsal olarak ve istatistiksel açıdan uygun bulunmuştur. Sonuç olarak; öğretmen adaylarına yönelik olarak geliştirilen 21. yüzyıl becerileri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlilik çalışması, ölçeğin yeterli düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermiştir.

Gelen (2017) P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi (ABD Uygulamaları) adlı çalışmasında ABD ve dünyada yaygın olarak uygulanan ve çeşitli ülkelerde de örnek alınmaya ve eğitim sistemlerinde uygulanmaya başlayan bu gelişmelerin farkına varılmasını sağlamayı amaçlamıştır. Tarama tekniklerinden betimsel araştırma tekniğinin kullanıldığı ayrıca elektronik doküman analizi kullanılarak www.p21.org adresinden elde edilen bilgilerin analiz edildiği çalışmada Türk eğitim tarihinde Lalalık ve Atabeylik, Enderun, Dar'ül Muallimin, Köy Enstitüleri, Millet Mektepleri, Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri gibi örnekleri bulunan ve eğitime ilgili orijinal çözümler üretildiği bilinen bir gerçek olduğundan hareketle çözüm arayışı

içinde olan Türk eğitim sisteminde tasarlanan tüm gelişme ve değişimlerde P21 proje çerçevesinden yararlanmanın faydalı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Bal (2018) Türkçe Dersinin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi adlı çalışmada yenilenen Türkçe dersi programını hem program kazanımları hem de bu kazanımların uygulanabilirliği açısından 21. yüzyıl becerilerine göre incelemiştir. Çalışmanın yorumlayıcı paradigmanın doğasına uygun bir özellik gösterdiği belirtilmiş, çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırma dokümanları, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar) ve ortaokul Türkçe 5. sınıf ders kitabı olmuştur. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analizin temalarını, 21. yüzyıl becerileri oluşturmuştur. Araştırmada yenilenen Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar) tasarlanırken 21. yüzyıl becerileri temel alınsa da programın bu becerileri Türkçe öğretim süreciyle ilişkilendirmede yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçın (2018) 21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar adlı araştırmasında 21. yüzyıl becerilerini ölçmek amaçlı kullanılan farklı araç ve yaklaşımları tanıtmayı ve becerileri tanımlamayı amaçlamıştır. Araştırmada yapılan literatür taramasında, söz konusu becerilerin ölçümünde; derecelendirme ölçekleri, durumsal yargı testleri, performans değerlendirmeler ve simülasyonlar, portfolyolar ve farklı madde türlerini içeren araçlar (çoktan seçmeli, bilgisayar destekli ve açık uçlu maddeler gibi) kullanıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte birçok ülkede teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak bilgisayar temelli ölçme uygulamalarına yer verildiği ancak bu araç ve yaklaşımların bazılarının ülkemizde yer verilmediği tespitinde bulunulmuştur. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre bilgisayar ortamı, bu yaklaşımlardan bazı uygulamaların kullanılmasına imkân verdiğiinden bilişsel ve kişilerarası becerilerin gerçeğe oldukça yakın bir şekilde ölçülmesini sağlamaktadır.

Cansoy (2018) Uluslararası Çerçevelere Göre 21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması adlı çalışmada öncelikle çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından hazırlanan 21. yüzyıl becerilerini tespit etmiş ve bu becerilerin öğretim ortamlarında öğrencilere ne şekilde kazandırılacağını incelemeye almıştır. Yapılan

incelemede alanyazında 21. yüzyıl becerilerinin temel beceriler ve okuryazarlık becerileri alanlarında sıkça tartışıldığı tespit edilmiştir. Temel beceriler eleştirel düşünme, problem çözme, yenilikçilik ve yeni fikirler üretme, işbirliği ve iletişim, liderlik, kültürler arası ve küresel farkındalık niteliklerine temas ederken okuryazarlık becerileri ise bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, temel içerik bilgisine ilişkin okuryazarlık (ana dil, sanat, ekonomi, coğrafya, vatandaşlık, matematik ve fen okuryazarlığı), sağlık, çevre ve finansal okuryazarlık niteliklerine temas etmektedir. Çalışmanın sonunda söz konusu becerilerin öğretim ortamlarında kazandırılabilmesine yönelik zihniyet ve farkındalık oluşumu, öğretmen niteliklerinin artırılması öğretim programlarında gerekli güncellemelerin yapılması gibi öneriler sunulmuştur.

Zeybek (2019) Lise Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri Kullanım Düzeylerinin Belirlenmesi adlı çalışmada öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerilerini kullanma düzeyleri ve bu düzeylerin farklı değişkenlere göre çeşitlilik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğrenciler 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve dört alt boyutuna yönelik becerileri, orta düzeyin üstünde kullandıkları ayrıca öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma durumlarının sınıf düzeyi ve eğitim hedefleri açısından anlamlı şekilde farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bektaş, Sellum ve Polat (2019) 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri Açısından İncelenmesi adlı çalışmada 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nı 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin alt boyutları olan iletişim, işbirliği, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerine uygunluğu bakımından incelemeye tabi tutmuşlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinin kullanıldığı araştırmanın verileri betimsel analiz tekniği yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi esnasında sırasıyla dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması ve verilerin analizi aşamaları takip edilmiştir. Yapılan çalışmada 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerinden iletişim ve işbirliği becerilerine yeterli düzeyde yer verilirken eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerinin yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yalçın (2019) Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerini Ölçmek İçin Kullanabilecekleri Araçlar Hakkında Farkındalıkları ve Yeterlik Algıları adlı çalışmada öğretmen adaylarının, öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilik becerileri olan eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliği ve yaratıcılık becerilerini ölçmek için kullanabilecekleri araçlarla ilgili farkındalıkları ve yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini ölçme konusunda yetersiz kaldıkları yerlerde kendilerini geliştirebilmeleri amacıyla ücretsiz destek alabilecekleri bir web sayfası hazırlanarak erişime açılmıştır. Bu sayede meslek yaşamları öncesi öğretmen adaylarının konuyla ilgili yetersizliklerinin üstesinden gelebilecekleri bir fırsat yaratılmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının ölçme araçlarını duyma ve söz konusu araçları kendi derslerinde kullanmak üzere yeterliğe sahip olma düzeylerinin sorgulandığı bir anket geliştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının Durumsal Yargı Testleri'ni hiç duymadıkları ve en az düzeyde bu testleri hazırlayabildikleri, bu testlerin ardından bilgisayar simülasyonlarının geldiği görülmektedir.

Çoban, Bozkurt ve Kan (2019) Eğitim Yöneticisi 21. yy. Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması adlı araştırmalarında öğretmen algıları bakımından öğretim ortamlarında yönetici görevinde olan kimselerin eğitim yöneticilerinin 21. yy. becerilerine sahip olma düzeylerine dönük geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada 21. yy. becerileri literatüre dayanarak belirlenmiş ve taslak olarak hazırlanan ölçeğin kapsam geçerliliğine uygunluğunun tespiti için altı ayrı uzmanın görüşlerine başvurulmuş, bu kapsamda MEB'de görevli 361 öğretmen çalışmada yer almıştır. Elde edilen verilerin literatüre dayanarak tespit edilen faktör yapısını doğruladığının tespiti amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi'nden yararlanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde eğitim yöneticilerinin 21. yy. becerilerine hangi oranda sahip olduklarını tespit eden geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ortaya konulmuştur.

2.5.2.2. İşbirlikli öğrenmeyle ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Susar Kırmızı (2006) İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişimi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama başarısı, okumaya yönelik tutum, okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesi ve çoklu zekâ alanlarının harekete geçirilmesi bakımından olumlu yönde anlamlı farklılıklar ortaya çıkardığı tespit edilmiştir.

Engin Uysal (2009) işbirlikli öğrenme yöntemi, birlikte öğrenme tekniğinin ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin erişimi, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerine etkisini incelemiştir. Yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenmenin deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi başarı testinde; eleştirel düşünme becerisine bağlı analiz, değerlendirme, açıklama, çıkarım, yorumlama ve özdüzenleme alt becerilerinde; yaratıcılık becerisine bağlı akıcılık, esneklik ve özgünlük alt boyutlarında olumlu yönde anlamlı gelişim kaydettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kırbaş (2010) işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesine etkisini araştırmıştır. Yapılan çalışmada elde edilen bulgular, son test puanları bakımından deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olduklarını göstermiştir. Buradan hareketle Türkçe derslerinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısını arttırmada geleneksel öğrenme yöntemlerine göre daha verimli olduğu sonuçlarına ulaşıldığı belirtilmiştir.

Kardaş (2013) “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında işbirlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi ve yazılı anlatım becerileri ile bu derse yönelik tutuma etkisini ve işbirlikli yöntemle gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin öğrenci görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın nicel bulgularında işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu görülürken nitel boyutta sınıf

öğretmeni adaylarının tamamına yakınının işbirlikli öğrenme uygulamalarına yönelik olumlu görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Ekinci (2018) işbirlikli yazma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisini incelemiştir. Araştırmada uygulaması yapılan işbirlikli yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılığını artırdığı sonucunun yanı sıra öğrencilere yöneltilen "Grup olarak yazmak mı yararlı, bireysel yazmak mı?" sorusuna ise öğrencilerin %73'ü grup olarak yazmak daha yararlı cevabını vermiştir.



III. BÖLÜM

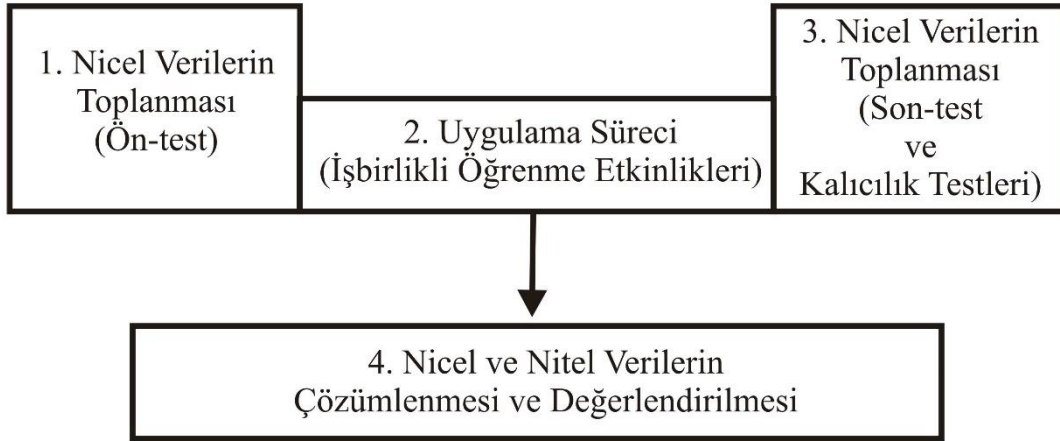
3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Türkçe derslerinde işbirlikli öğrenme etkinliklerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerini geliştirmeye etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel ve nicel araştırma tekniklerinin her ikisinin birlikte kullanıldığı “karma yöntem araştırması” kullanılmıştır. Karma yöntemde üzerinde çalışılan durum veya geliştirilmek istenen beceriler hakkında daha tatmin edici veriler elde etmek için nicel ve nitel araştırma teknikleri birlikte kullanılır. Karma yöntem, araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017; Tashakkori ve Teddlie, 2003a). Bu araştırmalara karma yöntem denmesinin bir nedeni de nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birleştirilmesinin bu yaklaşımlardan herhangi birine göre araştırma problemlerine yönelik daha kapsamlı açıklama sunmasıdır. Bu çalışmada karma araştırma yönteminin sağlamış olduğu yararlar göz önünde bulundurularak nicel ve nitel veriler toplanmış ve uygulamaların bitiminin ardından her iki veri setinden elde edilen veriler birlikte yorumlanmıştır.

Karma araştırma yöntemi kendi içerisinde birden fazla desene ayrılmaktadır. Buna göre, “Araştırmacılar yakınsayan, açımlayıcı keşfedici, iç içe karma desen, dönüştürücü ve çok aşamalı olmak üzere başlıca altı karma yöntem deseni içinden seçim yapabilirler” (Delice, 2015: 115). Yapılan incelemede, bu araştırmanın doğasına en uygun desenin “iç içe karma desen” olduğu görülmüş ve araştırma iç içe karma desene uygun olarak yürütülmüştür. İç içe karma desende çalışmaya yön veren temel bir araştırma yöntemi ve ona destek veren ikinci bir yaklaşım yer almaktadır. “Bu desenin

ana sınırları, tek veri türünün yeterli olmaması, farklı soruların cevaplanması gerekliliği ve her farklı tipteki sorunun farklı veri seti gerektirmesi gibi durumları içerir” (Delice, 2015: 98). “İç içe karma desen verilerin ya birleşik ya da sıralı olarak kullanımını içerir, fakat ana fikir; ya nicel ya da nitel verinin daha geniş bir verinin tümü üzerinde destekleyici bir rolünün olmasıdır” (Bütün, 2017: 16). Bu araştırma; öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerini geliştirmek, bu gelişimi izlemek için kullanılan testlerden elde edilen nicel verileri daha iyi yorumlamak ve uygulama etkinliklerinin işlevselliği hakkında fikir edinmek için nitel verilerle desteklenmiştir. Araştırma verileri uygulama süreciyle eş zamanlı toplandığı için iç içe karma yöntem şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın deseni aşağıdaki gibidir:



Şekil 3.1. Araştırmada Kullanılan İç İçe Karma Desenin Şematik Görünümü

Şekil 3.1’e göre çalışmaların başında deney ve kontrol gruplarına ön-testlerin yapılmasından sonra deney grubuyla 13 hafta boyunca işbirlikli öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu sırada kontrol grubunda Türkçe dersleri normal seyrinde işlenmeye devam etmiştir. Etkinliklerin tamamlanmasıyla birlikte deney ve kontrol gruplarına son-test yapılmıştır. Son-testlerin yapılmasından 60 gün sonra deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testleri yapılmıştır.

Verilen desene uygun olarak çalışmanın nicel verilerinin alınmasında “ön test-son test kontrol grubu yarı deneysel model”den (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008) yararlanılmıştır. Karasar’a (1994) göre yarı deneysel model, eğitim

araştırmalarında oldukça fazla kullanılmakta ve araştırmalarda i geçerliliği tehdit edebilecek hatalar ya da etkiler daha çok kontrol edilebilmektedir. Çünkü bu değişkenlerin deney ve kontrol grubundaki etkileri aynı olmaktadır. Araştırma modeli Tablo 3.1’de sunulmuştur:

Tablo 3.1. n test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model

Grup	n test	İşlem	Son test	Kalıcılık
Deney	O1	X1	O3	O5
Kontrol	O2	X2	O4	O6

O1: Deney grubunun ön test puanı

O2: Kontrol grubunun ön test puanı

X1: Deney grubunda Türkçe dersi etkinliklerinin işbirlikli yönteme (birlikte öğrenme) göre işlenmesi

X2: Kontrol grubunda Türkçe derslerinin normal seyrinde işlenişi

O3: Deney grubunun son test puanı

O4: Kontrol grubunun son test puanı

O5: Deney grubunun kalıcılık puanı

O6: Kontrol grubunun kalıcılık puanı

Araştırmada deney ve kontrol grubuna ön-test uygulanmasının ardından nitel veri toplama aşamasına geçilmiş ve 13 hafta boyunca yapılan etkinliklerde gözlem, görüşme, kişisel bilgi formu, ğrenci ürün dosyaları, ğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü ve wordpress yorumları yoluyla nitel veriler elde edilmiştir. Çalışmaların tamamlanmasıyla birlikte deney ve kontrol grubuna son-test uygulanmış, son-testlerin yapılmasından 60 gün sonra deney ve kontrol grubuna kalıcılık testleri yapılmıştır.

3.2. Uygulama Ortamının Düzenlenmesi

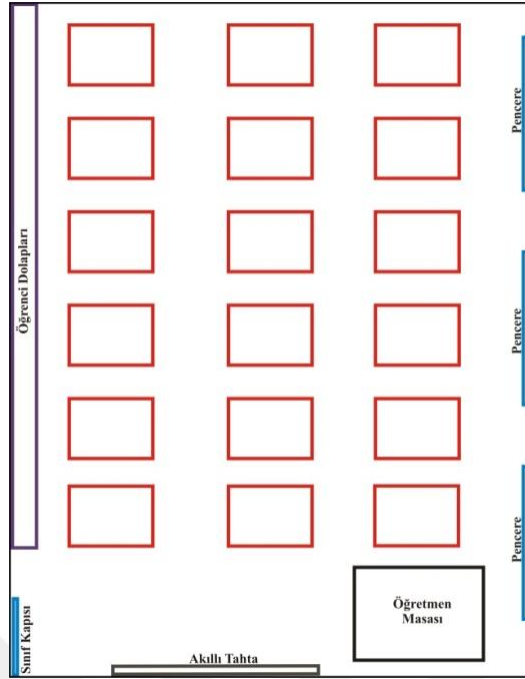
Çalışmanın yapıldığı ortam, çalışmaların seyri açısından önemlidir. Çünkü alışma ortamı, çalışmada ulaşılması beklenen sonuçlar üzerinde etkiye sahiptir. Bu

sebeple araştırmanın gerçekleştirildiği ortamla ilgili aşağıda detaylı betimlemelere gidilmiştir.

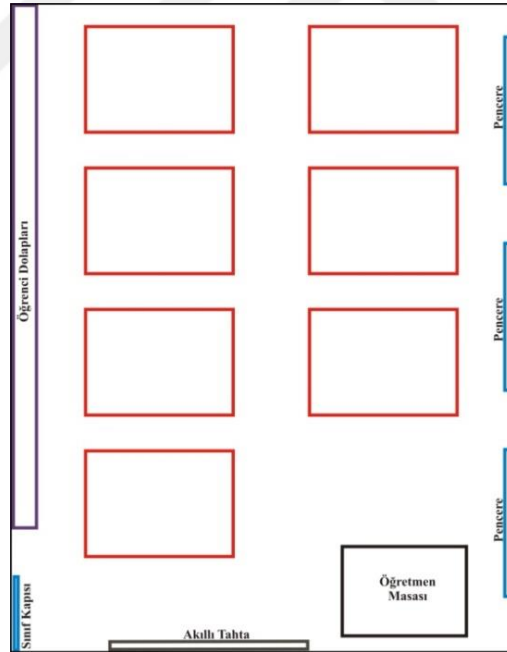
Araştırma, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Bolu il merkezine bağlı bir ortaokulun 6. sınıflarının bir şubesinde gerçekleştirilmiştir. Sosyo-ekonomik olarak orta gelirli ailelerin çocuklarının yoğun olarak devam ettiği okul, 2018-2019 yılında hizmete giren yeni bir okuldur. Sadece ortaokul kademesinden meydana gelen okulda 1 müdür, 2 müdür yardımcısı, 44 öğretmen, 1 memur, 5 personel ve 850 öğrenci bulunmaktadır. Tek bir ana binadan meydana gelen okul, bodrum katla birlikte dört katlıdır. Sığınak, kapalı spor salonu, soyunma odaları gibi bölümler bodrum katta yer alırken kantin, personel odası, rehberlik servisi, spor servisi, fen laboratuvarları ve güvenlik odası zemin katta yer almaktadır. Müdür odası, müdür yardımcılarının odaları, memur odası, öğretmenler odası ve dersliklerin bazıları birinci katta yer alırken okulun ikinci katı tamamen dersliklere ayrılmıştır. Ayrıca çatı katında da konferans salonu bulunmaktadır.

Deneysel işlemin uygulandığı 6. sınıf şubesi okulun ikinci katında, binanın kuzey cephesinde yer almaktadır. Sınıfta 17 adet öğrenci masası, 34 adet öğrenci sandalyesi, 1 adet öğretmen masası, akıllı tahta, öğrenci dolapları ve 2 adet pano yer almaktadır.

Öğrenciler, çalışmalar haricinde geleneksel oturma düzenine göre yerleşirken çalışmalar kapsamında işbirlikli öğrenme yaklaşımı gereği gruplar hâlinde oturabilecek şekilde bir oturma düzeni oluşturulmuştur. Öğrencilerin var olan sınıf oturma düzenlerinin şematik görünümü Şekil 3.2'de, çalışmalar kapsamında işbirlikli öğrenme yaklaşımına göre yerleştikleri yeni oturma düzeni ise Şekil 3.3'te verilmiştir:



Şekil 3.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Çalışmalar Dışındaki Oturma Düzeni



Şekil 3.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Çalışmalar Sırasındaki Oturma Düzeni

Şekil 3.3'te görüldüğü üzere işbirlikli öğrenme etkinlikleri sırasında öğrenciler yedi ayrı gruba ayrılmış ve çalışmalar buna göre yürütülmüştür. Çalışma, işbirlikli öğrenmenin birlikte öğrenme tekniğine göre yürütüldüğü için gerekli görüldüğü durumlarda gruplar arasında değişikliğe gidilmekle beraber iki grupta dörder, kalan beş

grupta beşer öğrenci yer alacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Gruplara G1, G2, G3... G7 şeklinde numaralar verilerek çalışmaların seyrinde bu kodlar kullanılmıştır.

3.3. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın uygulama basamağında amaçlı örnekleme yöntemlerinden “tipik durum örnekleme”nden faydalanılmıştır. “Eğer araştırmacı yeni bir uygulamayı veya bir yeniliği tanıtmak istiyorsa bu uygulamanın yapıldığı veya yeniliğin olduğu bir dizi durum arasından, en tipik bir veya birkaç tanesini saptayarak bunları çalışabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 120). Uygulamanın yapılacağı okulun belirlenmesinde okul idarecilerinin, öğrenci velilerinin ve uygulama yapılacak sınıfın aynı zamanda ilgili sınıfın şube rehber öğretmeni de olan Türkçe öğretmenin uygulamanın yapılmasında istekli olmaları göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmanın katılımcıları ise Bolu il merkezinde yer alan bir ortaokulun altıncı sınıf öğrencileri, bu sınıfta beşinci sınıfın başından itibaren derse giren ve aynı zamanda ilgili sınıfın şube rehber öğretmenliğini yapan Türkçe öğretmeni, öğrenci velileri, araştırmacı ve geçerlik komitesi üyeleridir. Uygulamanın başlamasından önce Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kuruldan ve Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış, ardından uygulamanın başlayacağı 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı I. Dönemi'nin ilk haftasında okula gidilerek öğrencilere yapılacak uygulamalar hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca öğrenci velilerine duyuru yapılmış, belirlenen tarihte ve saatte toplantıya katılan veliler de uygulama hakkında bilgilendirilmiş, öğrenci velilerinden yapılacak uygulamalar hakkında bilgi sahibi oldukları ve uygulamalara izin verdikleri hakkında yazılı izin alınmıştır. Çalışmanın başlamasının ikinci haftasında otuz üç kişilik sınıftan seçilen on beş öğrencinin velileriyle ikinci bir toplantı düzenlenmiş ve söz konusu öğrencilerin dersler dışındaki durumlarıyla ilgili görüşmeler yapılmıştır.

3.3.1. Çalışma grubu

Araştırma, 6. sınıfta öğrenim gören 33 deney ve 33 kontrol grubu öğrencisiyle yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının 21. yüzyıl becerileri yönünden denk gruplar olmasına dikkat edilmiştir. Bunun için uygulama okulunda 6. sınıfta okuyan 6 şubeye “eleştirel düşünme, iletişim ve yaratıcılık rubrikleriye işbirliği öz değerlendirme ölçeği” uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda bu beceriler yönünden birbirine denk 6/D şubesindeki 33 öğrenci deney, 6/E şubesindeki 33 öğrenci ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunda kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerin değerlendirilmesi için öncelikle normal dağılımları incelenmiş, sonra buna uygun analiz tekniğine karar verilmiştir. Buna göre ön test puanlarının karşılaştırılması öncesinde, istatistiksel tekniğin belirlenmesi için deney ve kontrol gruplarının her birinde incelenecek puanın normallik testi gerçekleştirilmiştir. Normallik testi sonucuna göre parametrik veya parametrik olmayan istatistiksel teknikler karşılaştırma için kullanılmıştır. Ön test karşılaştırmalarında parametrik testlerden İlişkisiz Örneklem t testi; parametrik olmayan testlerden ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Öğrencilerin ön test puanlarına ilişkin normallik analizi sonuçları Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Normallik testi bulguları (ön test)

Puan	Alt boyut	Grup	Ön test			
			İstatistik	sd	p	
İşbirliği		Deney	0,967	33	0,405*	
		Kontrol	0,963	33	0,301*	
Eleştirel Düşünme	Önemli bilgiyi tanımlama	Deney	0,807	33	0,000	
		Kontrol	0,748	33	0,000	
	Çıkarım yapma	Deney	0,803	33	0,000	
		Kontrol	0,788	33	0,000	
	Kaynakları değerlendirme	Deney	0,795	33	0,000	
		Kontrol	0,763	33	0,000	
	Bağımsız öğrenme	Deney	0,795	33	0,000	
		Kontrol	0,783	33	0,000	
	İletişim kurma	Deney	0,804	33	0,000	
		Kontrol	0,795	33	0,000	
İletişim	Konuşma	Giriş	Deney	0,738	33	0,000
			Kontrol	0,752	33	0,000
		Gelişme	Deney	0,779	33	0,000
			Kontrol	0,779	33	0,000
		Sonuç	Deney	0,799	33	0,000
			Kontrol	0,711	33	0,000
		Ses ve Üslup	Deney	0,810	33	0,000
			Kontrol	0,807	33	0,000
		Seyirci	Deney	0,850	33	0,000
			Kontrol	0,757	33	0,000
	Amaç	Deney	0,761	33	0,000	
		Kontrol	0,792	33	0,000	
	Dinleme	Sesli yardım	Deney	0,823	33	0,000
			Kontrol	0,726	33	0,000
		Vücut dili	Deney	0,779	33	0,000
			Kontrol	0,718	33	0,000
Sorular		Deney	0,793	33	0,000	
		Kontrol	0,748	33	0,000	
Yorum	Deney	0,697	33	0,000		
	Kontrol	0,794	33	0,000		
Yaratıcılık	Akıcılık	Deney	0,829	33	0,000	
		Kontrol	0,748	33	0,000	
	Esneklik	Deney	0,783	33	0,000	
		Kontrol	0,638	33	0,000	
	Değerlendirme	Deney	0,728	33	0,000	
		Kontrol	0,781	33	0,000	
	Risk alma	Deney	0,793	33	0,000	
		Kontrol	0,758	33	0,000	
	Zorlukları arama	Deney	0,714	33	0,000	
		Kontrol	0,779	33	0,000	
	Detaylandırma	Deney	0,716	33	0,000	
		Kontrol	0,769	33	0,000	

Tablo 3.2’de verilen normallik testi bulgularına göre ön-test uygulamaları için normallik varsayımını sağlayan tek puan türü işbirliği puanlarıdır. Bunun dışında kalan

puan türlerinin hiçbirisinde normallik varsayımının ön-test uygulamaları için sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ön-test karşılaştırma analizlerinde sadece işbirliği puanları için parametrik testler kullanılmıştır. Diğer puan türleri içinse non-parametrik testler tercih edilmiştir.

3.3.1.1. İşbirliği ölçeği karşılaştırma analizleri

Deney ve kontrol grubu işbirliği puanları parametrik testlerden İlişkisiz Örneklem T testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu analizle deney ve kontrol grubunun müdahale öncesindeki işbirliği yapabilme becerilerinin eş değer olup olmadığı kontrol edilmiştir. Elde edilen karşılaştırma sonuçları Tablo 3.3'te yer almaktadır.

Tablo 3.3. İşbirliği ön test puanları karşılaştırma sonuçları

Grup	N	Aritmetik Ortalama	t	sd	p
Deney	33	30,879	1,161	64	0,340
Kontrol	33	30,727			

Tablo 3.3'e göre işbirliği becerisi bakımından deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre araştırmacının uygulamış olduğu program öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin işbirliği becerilerinin eş değer düzeyde olduğu görülmektedir.

3.3.1.2. Eleştirel düşünme ölçeği karşılaştırma analizleri

Deney ve kontrol grubu eleştirel düşünme puanları karşılaştırmaları, non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir. Bu analizle deney ve kontrol grubunun müdahale öncesindeki eleştirel düşünme beceri düzeylerinin benzer olma durumu incelenmiştir. Gerçekleştirilen karşılaştırma sonuçları Tablo 3.4'te sunulmuştur:

Tablo 3.4. Eleştirel düşünme ön test puanları karşılaştırma sonuçları

Puan	Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
Önemli bilgiyi tanımlama	Deney	33	30,106	993,500	432,500	0,111
	Kontrol	33	36,894	1217,500		
	Toplam	66				
Çıkarım yapma	Deney	33	33,985	1121,500	528,500	0,821
	Kontrol	33	33,015	1089,500		
	Toplam	66				
Kaynakları değerlendirme	Deney	33	31,667	1045,000	484,000	0,398
	Kontrol	33	35,333	1166,000		
	Toplam	66				
Bağımsız Öğrenme	Deney	33	32,606	1076,000	515,000	0,673
	Kontrol	33	34,394	1135,000		
	Toplam	66				
İletişim Kurma	Deney	33	32,576	1075,000	514,000	0,663
	Kontrol	33	34,424	1136,000		
	Toplam	66				

Tablo 3.4'te aktarılan sonuçlara göre eleştirel düşünme alt boyutlarının tümü için deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, araştırmacı müdahalesi öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin eş değer düzeyde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuç istenilen bir durumdur.

3.3.1.3. İletişim ölçeği karşılaştırma analizleri

Deney ve kontrol grubu iletişim ölçeği puanları yine non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Bu analiz yoluyla iletişim becerisi bakımından, deney ve kontrol grubunun müdahale öncesindeki denkliği ortaya konulmuştur. Deney ve kontrol grupları karşılaştırma sonuçları Tablo 3.5'te rapor edilmiştir:

Tablo 3.5. İletişim ön test puanları karşılaştırma sonuçları

	Puan	Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
KONUŞMA	Giriş	Deney	33	31,515	1040,000	479,000	0,346
		Kontrol	33	35,485	1171,000		
		Toplam	66				
	Gelişme	Deney	33	36,379	1201,500	495,500	0,570
		Kontrol	33	39,621	1307,500		
		Toplam	66				
	Sonuç	Deney	33	37,727	1113,000	437,000	0,280
		Kontrol	33	38,273	1263,000		
		Toplam	66				
	Ses ve Üslup	Deney	33	30,439	1004,500	453,500	0,195
		Kontrol	33	36,561	1206,500		
		Toplam	66				
	Seyirci	Deney	33	31,909	1053,000	492,000	0,463
		Kontrol	33	35,091	1158,000		
		Toplam	66				
	Amaç	Deney	33	31,803	1049,500	488,500	0,416
		Kontrol	33	35,197	1161,500		
		Toplam	66				
Sesli yardım	Deney	33	30,652	1011,500	450,500	0,186	
	Kontrol	33	36,348	1199,500			
	Toplam	66					
DİNLENME	Vücut Dili	Deney	33	35,197	1163,500	446,500	0,144
		Kontrol	33	37,803	1247,500		
		Toplam	66				
	Sorular	Deney	33	37,318	1251,500	440,500	0,140
		Kontrol	33	39,682	1309,500		
		Toplam	66				
	Yorumlar	Deney	33	35,364	1141,000	448,000	0,145
		Kontrol	33	37,636	1242,000		
		Toplam	66				

Tablo 3.5’te rapor edilen sonuçlar incelendiğinde alt boyutların hiçbirinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Tespit edilen bu sonuçlara göre “İletişim” alt ölçeği için “Konuşma” ve “Dinleme” alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Analiz sürecinde hesaplanan sıra ortalamalarının tümü birbirine eş değer olarak belirlenmiştir. İletişim ölçeği için ulaşılan bu sonuçlara göre araştırmacı müdahalesi öncesinde deney ve kontrol grubu becerilerinin benzer olduğu yorumunu yapmak mümkündür.

3.3.1.4. Yaratıcılık ölçeği karşılaştırma analizleri

Yaratıcılık ölçeği deney ve kontrol grubu ön test puanları karşılaştırmaları, işbirliği puanları dışındaki tüm ölçeklerde olduğu gibi non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi aracılığı ile yapılmıştır. Bu analizler, iki grubun yaratıcılık düzeylerinin eş değer olup olmadığını ortaya çıkmasını sağlamıştır. Deney ve kontrol grupları karşılaştırma sonuçları Tablo 3.6’da açıklanmıştır:

Tablo 3.6. Yaratıcılık ön test puanları karşılaştırma sonuçları

Puan	Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
Akıcılık	Deney	33	37,833	1187,500	449,500	0,167
	Kontrol	33	42,167	1391,500		
	Toplam	66				
Esneklik	Deney	33	30,530	1007,500	446,500	0,158
	Kontrol	33	36,470	1203,500		
	Toplam	66				
Değerlendirme	Deney	33	31,606	1043,000	482,000	0,343
	Kontrol	33	35,394	1168,000		
	Toplam	66				
Risk alma	Deney	33	32,803	1082,500	521,500	0,738
	Kontrol	33	34,197	1128,500		
	Toplam	66				
Zorlukları arama	Deney	33	34,682	1117,500	443,500	0,146
	Kontrol	33	29,318	967,500		
	Toplam	66				
Detaylandırma	Deney	33	31,985	1055,500	494,500	0,461
	Kontrol	33	35,015	1155,500		
	Toplam	66				

*p<0,05

Tablo 3.6’da açıklanan sonuçlar, diğer ölçme araçları için elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bir başka ifadeyle yaratıcılık ölçeği alt boyutlarında da deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç deney ve kontrol grubunun araştırmacı müdahalesi öncesinde denk durumda olduklarına işaret etmektedir.

Yapılan analizlerde tüm sonuçlarda deney ve kontrol gruplarının çalışmalar öncesi 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri olan işbirliği, eleştirel düşünme, iletişim ve yaratıcılık becerileri bakımından eşdeğer düzeyde oldukları görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar yoluyla çalışmalarda yer alacak olan deney ve kontrol grubunun belirlenmesi işlemi tamamlanmıştır.

Araştırmaya sene başında yapılan veli bilgilendirme toplantısında tüm velilerin izni alındığı için deney grubundaki otuz üç öğrencinin tamamı katılmıştır. Bu öğrencilerden 17’si kız, 16’sı erkektir. Öğrenciler hakkında ayrıntılı bilgilere sahip olmak ve yapılacak uygulamalarda bu verilerden faydalanmak amacıyla her bir öğrenciye “Kişisel Bilgi Formu” doldurtulmuştur.

Uygulamaların başlamasının ikinci haftasında uygulayıcı öğretmen ve araştırmacının gözlemlerinin yanı sıra öğrencilerin beşinci sınıf yıl sonu karne notları ve beşinci sınıfta İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yapılan seviye tespit sınavları göz önünde bulundurularak otuz üç kişilik sınıftan düşük, orta ve yüksek düzeyde başarılı olan on beş öğrenci seçilmiş, ardından söz konusu öğrencilerin kişisel bilgi formları incelenerek bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma durumlarına göre düşük, orta ve yüksek başarı düzeyinden beşer öğrenci olmak üzere toplam on beş öğrenci odak grup olarak belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda bu on beş öğrenciye ait verilerden faydalanılmıştır. Araştırmada seçilen öğrencilerin gerçek isimleri yerine kendilerine verilen kod isimler (k1, k2, k3...k15) kullanılmıştır.

3.3.2. Türkçe/şube rehber öğretmeni

Araştırmada yer alan öğrencilerdeki uygulamada olduğu gibi öğretmenin de gerçek ismi çalışmada yer almamış, öğretmene geçerlik komitesinin de görüşleri alınarak “Uygulayıcı 2 (U2)” kod ismi verilmiştir. 6/E sınıfı Türkçe öğretmeni ve aynı zamanda sınıfın şube rehber öğretmeni olan U2, 2002 yılında bir eğitim fakültesinin Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. U2, 39 yaşındadır; evlidir ve iki çocuk babasıdır. Okul dışı zamanlarda çocuğunun gelişimi için onunla nitelikli zamanlar geçirmeye özen gösterdiğini belirten U2, 2014-2017 arasındaki üç eğitim-öğretim döneminde il zümre başkanlığı da yapan girişimci bir kişiliğe sahiptir.

U2 aynı zamanda alanla ilgili ortaya çıkan akademik yayınları takip etmekte, gerek sosyal medyada gerekse alanıyla ilgili internet sitelerindeki güncel tartışmalara katılıp fikirlerini sunmaktadır.

Çalışmaların başında U2 ile görüşmeler yapılarak yapılacak etkinlikler hakkında kendisine bilgiler verilmiş, aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerinin ne olduğu ve bu çalışma yoluyla öğrencilerde hangi becerilerin gelişim gösterip göstermediğinin ölçüleceği gibi konularda bilgilendirme yapılmıştır.

U2, 6/E sınıfının Türkçe öğretmeni olmasının yanında beşinci sınıftan bu yana aynı sınıfın şube rehber öğretmenliğini de yaptığı için öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarının yanı sıra okul dışı zamanlardaki durumları, aileleri, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma düzeyleri gibi çalışmanın seyri açısından önemli olan birtakım bilgilere sahip olması yönüyle de çalışmaya değer katacak bilgilere sahiptir. U2, uygulama süresi olan 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı'nın I. döneminde toplam 16 hafta boyunca araştırmada yer almıştır.

3.3.3. Öğrenci velileri

Uygulamaların başlamasından bir hafta önce okul idaresi kanalıyla öğrenci velileri ile bir toplantı düzenlenmiş, deney grubunda yer alan 33 öğrencinin 30'unun velisi toplantıya katılmıştır. Bir buçuk saatlik toplantıda velilere 21. yüzyıl becerileri, işbirlikli öğrenme gibi araştırmayla ilgili konularda bilgilendirme yapılmış, örnek bir uygulama yapılarak velilerin yapılacak çalışmalar hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Toplantının son yarım saatlik bölümünde velilerin soruları cevaplanmış, araştırmacının irtibat numarası verilerek süreç içerisinde merak ettikleri her türlü konuda kendisine ulaşabilecekleri bilgisi verilmiştir. Toplantıya katılmayan üç veli ile çalışmaların başladığı ilk hafta okulda görüşülmüş ve yapılacak uygulamalar hakkında onların da bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Çalışmaların başlamasının altıncı, dokuzuncu ve on üçüncü haftasının tamamlanmasının ardından odak grup olarak seçilen on beş öğrencinin velileriyle görüşmeler yapılarak öğrencilerde süreç içerisinde ve sürecin sonunda Türkçe dersine yönelik değişiklikler olup olmadığı hakkında velilerin görüşleri alınarak fikir alışverişinde bulunulmuştur. Araştırmanın raporlanması sürecinde velilerin gerçek isimleri yerine kendilerine verilen kod isimler (v1, v2, v3... v15) kullanılmıştır.

3.3.4. Geçerlik komitesi

Yapılan çalışmaların sağlıklı bir şekilde başlaması, yürütülmesi ve sonlandırılması sürecinde geçerlik komitesinin varlığı çok önemlidir. Araştırmacı, gerekli gördüğü noktalarda geçerlik komitesinin fikirlerine başvurarak onların görüş ve nerileri doğrultusunda süreci yönetmektedir. Bu araştırmanın geçerlik komitesi yeleri Türkçe eğitimi alanından bir profesör, lme ve değerlendirme alanından bir ğretim görevlisi ve bir Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Geçerlik komitesiyle bir tanesi çalışmalar öncesi, diğerleri çalışmanın yürütüldüğü her ayın sonunda olmak üzere toplamda altı ayrı toplantı gerçekleştirilmiş, yapılan toplantılarda çalışmaların seyri hakkında geçerlik komitesine bilgiler verilmiş, onlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda çalışma üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır.

3.4. Veri toplama süreci

Çalışmalarda problemin tespitinin ardından çözüm önerilerinin ortaya konulmasının başlaması, yoğun bir veri toplama sürecini beraberinde getirmektedir. Çalışmaların verimli bir şekilde ilerleyebilmesi için veri toplama sürecinin çalışmaların başından itibaren adım adım planlanmış olması önemlidir. Bu çalışmada uygulamalar başlamadan önce araştırmada kullanılacak olan 6. Sınıf Eksen Yayınları Türkçe Ders Kitabı ayrıntılı bir şekilde incelenmiş, 16 haftalık uygulamanın etkinlik yapılacak olan 13 haftasında hangi temada hangi etkinliklerinişbirlikli öğrenme yöntemine göre yapılacak geçerlik komitesinin de görüşleri alınarak kararlaştırılmıştır. Araştırmanın veri toplama takvimi Tablo 3.7’de aktarıldığı gibidir:

Tablo 3.7. Araştırmanın veri toplama takvimi

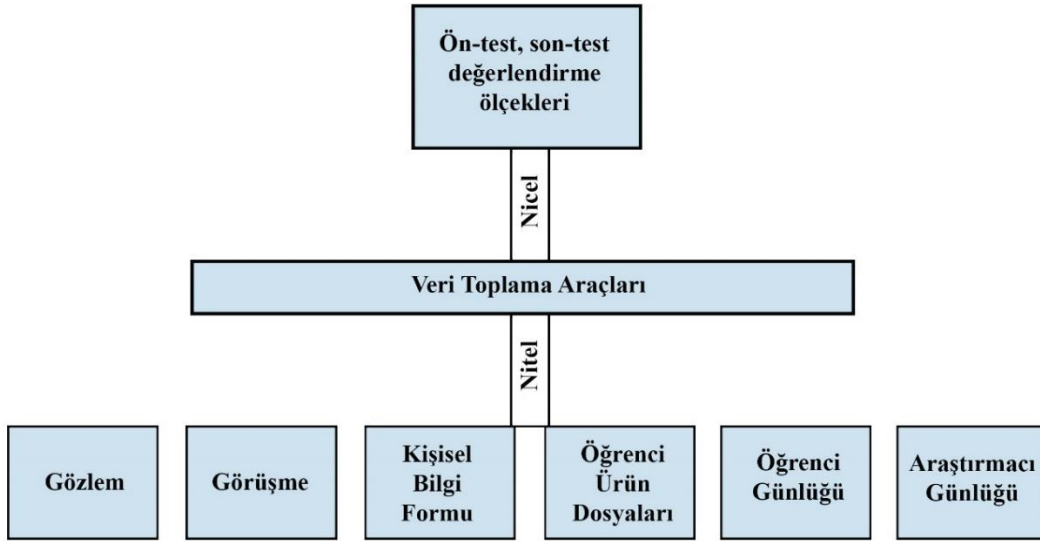
Veri Toplama Takvimi		
Sıra No	Tarih	Etkinlik
1	Ağustos 2018	Okul İdaresine Bilgilendirme Yapılması Uygulama Öğretmeninin Bilgilendirilmesi
2	10-15.09.2018	Veli Bilgilendirme Toplantısının Yapılması Yapılacak Uygulamalar Hakkında
3	17-21.09.2018	Öğrencilere Bilgi Verilmesi
4	24-28.09.2018	Ön test Verilerinin Alınması
5	01-05.10.2018	1. Etkinlik - Nevruz Metni Afiş Hazırlama Etkinliği
6	08-12.10.2018	2. Etkinlik - Türküler Dolusu Metni Konuşma Etkinliği
7	15-19.10.2018	3. Etkinlik - Türküler Dolusu Metni Yazma Etkinliği 4. Etkinlik - Boş Bir Kümes, Birkaç Dolu Kalp Metni
8	22-26.10.2018	Drama Etkinliği 5. Etkinlik - Boş Bir Kümes, Birkaç Dolu Kalp Metni
9	29/10-02/11.2018	Hazırlıklı Konuşma Etkinliği
10	05-09.11.2018	6. Etkinlik - Bayrak Şiiri - Şiir Yazma Etkinliği
11	12-16.11.2018	Veli ve Öğrenci Görüşmelerinin Yapılması 7. Etkinlik - Atatürk Orman Çiftliği Metni Hikâye
12	19-23.11.2018	Yazma Etkinliği 8. Etkinlik -Atatürk Geometri Kitabı Yazmış Metni
13	26-30.11.2018	Konuşma Etkinliği 9. Etkinlik - 30 Ağustos Zaferi Metni Grup Tartışması
14	03-07.12.2018	Etkinliği
15	10-14.12.2018	Veli ve Öğrenci Görüşmelerinin Yapılması 10. Etkinlik - 30 Ağustos Zaferi Metni Sunum
16	17-21.12.2018	Hazırlama Etkinliği
17	24-28.12.2018	11. Etkinlik -Nasrettin Hoca Fıkraları Drama Etkinliği
18	31.12.2018- 04.01.2019	12. Etkinlik - Bilmece Metni Gölge Oyunu Etkinliği

19	07-11.01.2019	13. Etkinlik - Kentlerde Yaşayan Çocuklar da Oyun Oynamak İster Yazma Etkinliği
20	14-18.01.2019	Türkçe Öğretmeni, Veli ve Öğrenci Görüşmelerinin Yapılması Son test Verilerinin Alınması
21	18-22.03.2019	Kalıcılık Testlerinin Yapılması

Tablo 3.7'ye bakıldığında Ağustos 2018'de okul idaresinin ve uygulama öğretmenin (U2) bilgilendirildiği, ardından eylül ayı itibariyle de veli ve öğrenci bilgilendirmelerinin yapıldığı görülmektedir. 24-28.09.2018 haftasında ön-test verilerinin alınmasından sonra 01-05.10.2018'le 07-11.01.2019 tarihleri arasında işbirlikli öğrenme yöntemine uygun olarak 13 ayrı etkinlik gerçekleştirilmiş ve öğrenci, öğretmen ve veli görüşmeleri yapılmıştır. 14-18.01.2019 haftasında son-test verilerinin alınmasından 60 gün sonra 18-22.03.2019 haftasında kalıcılık testleri yapılmış böylece çalışmanın veri toplama süreci sona ermiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Karma araştırma yöntemine uygun olarak bu çalışmada hem nicel hem de nitel veriler birlikte toplanmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel veri toplama araçlarının neler olduğu hakkında aşağıdaki başlıklarda açıklamalara gidilmiştir. Veri toplama araçlarının şematik görünümü aşağıdaki gibidir:



Şekil 3.4. Veri Toplama Araçları

Şekil 3.4. incelendiğinde araştırmanın veri toplama araçlarının nitel ve nicel olmak üzere iki ana başlıkta toplandığı görülmektedir. Nicel veri toplama araçları özdeğerlendirme ölçeklerinden meydana gelirken nitel veri toplama araçlarını gözlem, görüşme, kişisel bilgi formu, öğrenci ürün dosyaları, öğrenci günlüğü ve araştırmacı günlüğü oluşturmaktadır.

3.5.1. Değerlendirme ölçekleri

Çalışmada deney ve kontrol grubu olarak yer alan 66 öğrencinin çalışmalar öncesi ve çalışmalar sonrası durumlarının ortaya konulması amacıyla yapılan ön test ve son test için aşağıda adı verilen ölçme araçları kullanılmıştır.

- Eleştirel Düşünme Rubriği
- İletişim Rubriği
- İşbirliği Öz Değerlendirme Formu
- Yaratıcılık Rubriği

Bahsi geçen ölçme araçları, detaylı bir kaynak taramasının ardından belirli standartlar geliştirdikleri ve ölçme araçlarını bu standartlara göre hazırladıkları ayrıca kurumsal bir niteliğe sahip oldukları için Washington (ABD) merkezli bir eğitim müfettişliği ofisi olan ve 21. yüzyıl becerilerine yönelik birçok çalışmaya da imza atan

Office of Superintendent of Public Instruction'dan (OSPI) izin alınarak kullanılmıştır. Söz konusu ölçme araçları, öğrencilerin kendi kendilerine yönelik yapacakları öz değerlendirmelerle ilgilidir. Hangi ölçeklerin kullanılacağına karar verilip gerekli izinler alındıktan sonra ölçeklerin uyarlama sürecine geçilmiştir. “Bir ölçeğin yalnızca başka dile çevrilip kullanılması yerine o ölçekle ilgili temel psikometrik işlemlerin (geçerlik, güvenilirlik) de yapılması süreci ölçeğin başka dil ve kültürlerle uyarlanması olarak bilinmektedir” (Deniz, 2007: 4). Bu noktada geçerlik komitesinin de görüşleri alınarak yeni bir test geliştirmek yerine var olan testleri kullanmanın daha kullanışlı olacağı görüşünden hareket edilmiştir. Ayrıca ölçülecek olan yapının karşılaştırılacak tüm kültürlerde aynı anlama gelmesi de (Hambleton ve Patsula, 1999) çalışmada dikkat edilen bir diğer önemli nokta olmuştur. Ölçme araçlarının çevirisini Batı Karadeniz’de yer alan bir üniversitenin Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi alanında görev yapan iki ayrı öğretim görevlisi yapmıştır. Coster ve Mancini (2015) ilk çevirinin her zaman birbirinden bağımsız çalışan en az iki kişi tarafından yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Söz konusu öğretim görevlilerinin seçiminde “Çevirmen seçerken, her iki dilde de akıcı konuşan, çalışma yapılan kültürlerle aşina, test yapısı ve ölçülen yapı hakkında bir miktar bilgiye sahip olmalarına dikkat edilmelidir” (Deniz, 2007: 8) görüşüyle birlikte “Çevirmen, orijinal ölçeğin kültürü hakkında bilgili olmalı, ancak anadili hedef kültürün (Türkçe) dilinde olmalıdır.” (Çapık, Gözüm ve Aksayan, 2018: 203) görüşü temel alınmıştır. Uyarlamamanın ikinci adımında yapılan çeviriler gözden geçirilerek her iki çeviri birleştirilmiştir. Bu noktada yapılan çevirilerde kelimelerin her iki kültürde de aynı kavramı karşılayıp karşılamadığı, kültürel farklılıkların anlamda herhangi bir değişime yol açıp açmadığı, maddelerin hedef grup için uygunluğu ve yapılan çevirinin kavramsal olarak eşdeğer bir niteliğe sahip olup olmadığı konularında geçerlik komitesinin görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan değerlendirmeler sonucu iki ayrı çeviri birleştirilerek tek bir çeviri hâline getirilmiştir. Ardından üçüncü adım olan geri çeviri aşamasına geçilmiştir. Geri çeviriyi yapmak üzere daha önce çalışmada yer alan her iki çevirmenden bağımsız ve birinin ana dili İngilizce olan iki kişiden yardım alınmıştır. Yapılan geri çeviri esnasında ilk çeviride göz önünde bulundurulmuş kavramsal uyum, kültürel uyum ve dilsel eşdeğerlik gibi konulara dikkat edilmiştir. Geri çevirinin tamamlanmasının ardından yapılan çeviri araştırmacı tarafından geçerlik komitesinin görüşleri doğrultusunda orijinal ölçek ile karşılaştırılmış ve küçük dil bilgisi farklılıkları

dışında uyumsuzluk görülmemiştir. Çevirilerin tamamlanmasının ardından pilot uygulamaya geçilmiştir. Erkuş'un (2007) pilot uygulama örnekleminin random seçilmesi doğru değildir; amaçlı örnekleme yapılmalıdır." görüşü doğrultusunda çalışma yapılacak olan grupla eşdeğer gruplar seçilmiş ve bu öğrenciler üzerinden pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada kullanılan ölçme araçları olan eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iletişim becerilerini ölçmek için uygulanan rubriklerin güvenirlik analizinde çalışmanın yapıldığı okul dışında dört ayrı ortaokulda toplam 197 öğrenci üzerinde çalışma yürütülmüştür. Üç ayrı rubrik için gerçekleştirilen güvenirlik analizlerinde elde edilen Cronbach Alfa katsayılarının yaratıcılık rubriği için 0.701, eleştirel düşünme rubriği için 0.704 ve iletişim rubriği için 0.861 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar incelendiğinde Nunnally'e (1978) göre bu güvenirlik katsayılarının yeterli ve yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda kullanılan rubriklerin güvenirliğinin sağlandığı söylenebilir. Böylece tüm aşamalar tamamlanmış ve ön testler öncesi ölçeklere son hâli verilmiştir.

3.5.2. Gözlem

"Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir" (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 173). Bu çalışmada araştırmacı, yapılan uygulamada deney grubunu tam anlamıyla tanıyabilmek için gözlem verilerinden yararlanmış. Böylece öğrencileri içinde buldukları ortamda gerçek durumlarıyla gözlemlenmiş olmanın avantajlarını çalışmasına yansıtmıştır. "Gözlem yönteminin en güçlü yönü araştırmacının davranışı gözlemesine imkân vererek verinin doğrudan toplanmasına olanak sağlamasıdır" (Mertkan, 2015: 71). "Gözlemlenilen elde edilen verilerin öncelikli amaçları, gözlemlenen olayı, olay içerisinde geçen etkinlikleri, bu etkinliklere katılan insanları ve gözlenen kişilerin bakış açılarından gözlenenleri betimlemektir" (Patton, 2014: 262). Görüşme esnasında söylenenlerin ya da anket çalışmalarının gerçekle bağdaşmayan yönlerinin olabilmesinin aksine gözlem tekniğinde davranışın doğrudan izleniyor oluşu, sözlü ve yazılı verilerin gerçeği ne kadar yansıttığı hakkında fikir verir. Gözlem tekniğinde ortaya konulan davranışın doğal

ortamında gerçekleşiyor oluşu da araştırmacıya katkı sağlayan bir diğer olumlu yöndür. “Doğal ortamda gerçekleşen gözlemler gerçeğin çok daha yakından gözlenmesine olanak sağladığı gibi bir davranışın veya olayın meydana gelip gelmediği hakkında da veri toplanmasına olanak sağlar” (Mertkan, 2015: 71). Bu araştırmada uygulama başlamadan önce araştırmacı sınıf ortamında sekiz derslik bir gözlem yaparak öğrencilerin uygulamalar öncesi Türkçe derslerindeki durumu hakkında bilgi sahibi olmaya çalışmışayrıca öğrencilerin ders aralarında koridorda, okul bahçesinde ve okul kantinindeki durumları hakkında da gözlemler yaparak onlar hakkında daha detaylı bilgiler elde etmeye çalışmıştır. Gözlemler, araştırmacıya gerçek durumlar hakkında bilgi vermesinin yanında görüşme gibi etkileşim gerektiren verileri de desteklemektedir. Bu bakımdan araştırmacının en önemli veri toplama araçlarından biri gözlem olmuştur. Gözlem stratejileri araştırmacının araştırmadaki konumuna göre,

- Tam katılımcı,
- Gözlemci olarak katılımcı,
- Katılımcı olarak gözlemci,

-Tam gözlemci (Gold, 1958) olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır. Bu araştırmada araştırmacı, konumu itibariyle “katılımcı olarak gözlemci” olmaktadır. “Katılımcı olarak gözlemci stratejisini kullanan bir araştırmacının bulunduğu ortamda gözlem yaptığı grup üyeleri tarafından bilinir. Araştırmacı gözlem yaptığı ortamda aynı zamanda katılımcıdır ve katılımcı kimliği gözlemci kimliğinden daha baskındır” (Creswell ve Clark, 2011). Araştırmanın nitel kısmının etkinlikler yoluyla yürütülmesi, araştırmacının bu anlamda araştırmayı gerçekleştirdiği okulda bir yandan çalışıp bir yandan gözlemler yapması da katılımcı olarak gözlemci stratejisine doğrudan uyum sağlamaktadır.

Yıldırım ve Şimşek (2016) gözlem türlerini yapılandırılmış gözlem ve yapılandırılmamış gözlem olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Bu araştırmada, çalışmanın doğasına daha uygun olduğu için yapılandırılmış gözlem yönteminden faydalanılmıştır. “Yapılandırılmış gözlem yöntemini kullanmayı seçen araştırmacı ise önceden belirlenmiş davranışı, önceden belirlenmiş kurallara uyarak izlemek yerine gözlem boyunca araştırma sorularına odaklanır ve çok detaylı notlar tutar. Derinlemesine inceleme amacı ile detaylı

bilgi toplamak için kullanılan yapılandırılmamış gözlem yöntemi aracılığı ile toplanan veri sözel olup bu yöntem nitel araştırmacılar tarafından tercih edilir” (Mertkan, 2015: 73).

3.5.3. Araştırmacı günlüğü

“Araştırma günlüğü tutmanız, araştırmanın sizinle ve katılımcılarla birlikte nasıl oluşturulduğu, eylem ve etkileşimlerin sürecin devamını nasıl biçimlendirdiği ve güç dinamiklerinin nerede yattığı hakkında düşünmenin bir aracı hâline gelir” (Glesne, 2014: 105). Bu bakımdan nitel çalışmalarda yansız bir şekilde tutulan araştırmacı günlükleri, araştırma hakkında detaylı bilgi sağlamaları bakımından oldukça önemlidir. Johnson (2015) araştırmacı günlüğünün araştırmalarda tüm bölümlerle ilişkili gözlemleri ve düşünceleri kayıt etmek için kullanılan, kronolojik olarak parçaları bir araya getirilmeye çalışılan çok önemli bir kaynak olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Duban (2008) araştırmacıların tutulan günlükler sayesinde gözlemlerini, duygularını, olaylara verdiği tepkileri, yaptığı yorumları, varsayımlarını ve açıklamalarını kişisel olarak biriktirip değerlendirme fırsatı bulabildiğini aktarmıştır. Bu çalışmada araştırmacı, çalışmalar öncesi hazırlık aşamasından itibaren başlayarak etkinliklerin tamamlanmasına kadar günlük tutmuştur. Bu sayede yapılan çalışmalarını kendi çerçevesinden sürekli kaydetmiş ve çalışmalar esnasında gerekli görüldüğü yerlerde düzenlemeler yapmak üzere araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerden yararlanmışır. Araştırmacı günlüğünden örnekler Ek 23’te verilmiştir.

3.5.4. Öğrenci günlüğü

Günlükler, öğrencilerin gözünden yapılan uygulamanın olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koymak bakımından çalışmalara katkı sağlamaktadır. “Günlükler sayesinde araştırmacı, öğrencilerin o günkü derse ilişkin düşüncelerini, algılarını ve sınıfta edindikleri deneyimlerin neler olduğunu öğrenmiş olur” (Mertler, 2006: 99). Bu sayede çalışmanın seyri hakkında sürekli bilgi sahibi olabilen araştırmacı, gerekli

değişiklikleri yaparak çalışmayı daha verimli hâle getirebilir. Bu çalışmada etkinliklerin başlamasından önce yapılan 17-21.09.2018 tarihli bilgilendirme haftasında öğrencilere günlükler dağıtılmış ve yapılacak her bir etkinlikten sonra öğrencilerden günlük tutmaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu konuda yeterli bilgi sahibi olmama durumlarına karşı “Günlük nedir?”, “Günlükler nasıl tutulur?” gibi konularda bilgilendirme yapılmış, bu konuda öğrencilerin yönelttiği sorulara ayrıntılı cevaplar verilmiştir. Öğrencilerin tuttuğu günlüklerden örnekler Ek 22’de verilmiştir.

3.5.5. Görüşme

Görüşme, görüşülen kişi veya kişilerin çalışmaya bakış açıları hakkında fikir vermesi bakımından önemlidir. Anagün (2008) görüşme yoluyla dıştan görülen davranışlara içsel bir bakış açısı geliştirilebileceği gibi, aynı zamanda doğrudan gözlenemeyen bilgilere de ulaşılabilme olanağı elde edildiğini belirtmiştir. “Görüşme nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüşmenin etkili ve verimli bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilmesi için bu yöntemin temel özelliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini iyi anlamak, nitel veriye ulaşmayı kolaylaştıracak bir görüşme formu hazırlamada ve görüşmeyi gerçekleştirme sürecinde dikkate alınması önerilen ilkeleri özümseyerek işe koşmak gerekmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 129). Görüşmeler alanyazında genel olarak “yapılandırılmış görüşme, yarı-yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme” (Mertkan, 2015: 66) olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Görüşme türleri arasındaki bu farklılığın belirleyici unsuru araştırmacının görüşme üzerinde uyguladığı kontrolün düzeyidir. Bu anlamda araştırmacının görüşmeler boyunca kontrolü elinde en çok tuttuğu görüşme türü yapılandırılmış görüşme olurken en az kontrol yapılandırılmamış görüşmeler üzerinde olmaktadır. Bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Türnüklü (2000) yarı yapılandırılmış görüşmenin araştırmacının sormayı planladığı soruları daha önceden hazırladığı fakat görüşmenin akışına bağlı olarak alt soruların ortaya çıkmasını ya da soruya verilen yanıtların da açılmasını sağlayan bir teknik olduğunu belirtmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme, “Görüşme boyunca önceden belirlenmiş temalara sadık kalınan fakat önceden belirlenmiş birkaç soru dışındaki

soruların katılımcıların verdiği cevaplara göre belirlendiği, soru sırasının ve soruların verilen cevaplara göre görüşme esnasında değiştirildiği görüşme türüdür” (Mertkan, 2015: 67).

Bu araştırmanın görüşmeleri, çalışmada katılımcı gözlemci olarak yer alan araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın anahtar katılımcıları olan öğrencilerin beş tanesiyle etkinliklerin başlamasını takiben altıncı hafta yarısı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu sayede çalışmaların seyri hakkında öğrencilerin tutumlarının neler olduğu ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Her bir görüşme ayrı ayrı yapılmış, yapılan görüşmelerde akıllı telefon aracılığıyla ses kaydı alınmıştır. Aynı işlemler dokuzuncu haftanın sonunda anahtar katılımcı grupta yer alan diğer beş öğrenciyle tekrar edilmiş, çalışmalar hakkında fikir sahibi olunmuştur. On üçüncü hafta itibariyle etkinliklerin tamamlanmasının ardından anahtar katılımcı grupta yer alan son beş öğrenciyle de görüşmeler yapılarak çalışma hakkında bütüncül bir görüş alınması sağlanmıştır. Görüşmelerde öğrencilere yöneltilen sorular aşağıdaki gibidir:

-Yapılan etkinlikler hoşunuza gitti mi?

-Sizce bu etkinliklerin diğer derslerden bir farkı var mı?

-Yapılan etkinliklerden hoşunuza gitmeyen/ilginizi çekmeyen oldu mu?

-En çok hangi etkinliği beğendiniz?

Çalışmaların tamamlanmasının ardından öğrenci velileriyle de görüşmeler gerçekleştirilerek çalışmalar hakkında öğrencilerin evdeki durumlarıyla ilgili bilgi sahibi olunmaya çalışılmıştır. Öğrenci velileriyle yapılan görüşmede de veri toplama takviminde belirtilen sıra takip edilerek etkinliklerin 6, 9 ve 13. haftasında anahtar katılımcı olarak belirlenen öğrenci velileriyle üç aşamada beşer kişilik gruplar hâlinde ayrı ayrı görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde velilerin sözlü izinlerine başvurularak akıllı telefon yoluyla ses kaydı alınmıştır. Velilere yöneltilen sorular aşağıdaki gibidir:

-Yapılan uygulamaların çocuğunuza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?

-Çocuğunuz yapılan uygulamalarla ilgili sizinle paylaşımlarda bulundu mu?

-Uygulamaların başlamasıyla birlikte çocuğunuzun Türkçe dersine olan ilgisinde bir değişiklik gözlemlediniz mi?

Etkinliklerin tamamlanmasının ardından Türkçe öğretmeni aynı zamanda şube rehber öğretmeni olan U2'yle de yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmede U2'ye yöneltilen sorular aşağıdaki gibidir:

- Bir Türkçe öğretmeni olarak yapılan etkinlikleri beğendiniz mi?
- Bu tarz uygulamaların Türkçe öğretimine katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?
- Türkçe derslerinde 21. yüzyıl becerilerinin işbirlikli öğretim yoluyla öğrencilere kazandırılmasına yönelik tavsiyeleriniz nelerdir?

3.5.6. Öğrenci kişisel bilgi formu

Öğrenciler hakkında daha detaylı bilgilere sahip olarak çalışmanın veriminin artırılması amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formu yoluyla öğrencilerin yaş, cinsiyet, anne-baba mesleği, aile eğitim durumu, aylık gelir, medya teknolojilerini kullanma ve haftalık ortalama kitap okuma süreleri gibi konularda bilgi toplanmıştır. Söz konusu kişisel bilgi formu Ek 21'de verilmiştir.

3.5.7. Öğrenci ürün dosyaları

Uygulamaların yapıldığı on üç hafta boyunca öğrencilerin drama etkinlikleri haricinde ortaya koydukları yazılı ürünler, sınıf panosundaki sergilemenin bitiminin ardından araştırmacı tarafından her bir grup için ayrı ayrı dosyalarda (yedi grup için yedi dosya) biriktirilmiş ve çalışmalar sonunda araştırmacı tarafından incelemeye tabii tutulmuştur. Böylece öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik Türkçe dersi etkinliklerinde dil becerilerinde elde ettikleri kazanımlar belirlenmeye çalışılmıştır. Merriam (2015) dokümanların araştırma başladıktan sonra araştırmacı ve katılımcılar

tarafından oluşturulabileceğini, buradaki özel amacın araştırılan durum, kişi ve olaya ilişkin daha fazla bilgiye ulaşmak olduğunu belirtmiştir. Hubbard ve Power (2003) sınıf ortamından toplanan verilerde öğrencilerin gerçekleştirilen etkinliklere yönelik verdikleri tepki ve dönütlerin araştırmalarda yararlanılan önemli kaynaklardan biri olduğunu belirtmişlerdir. Ürün dosyalarına konulan her bir dokümanın araştırmacı tarafından doküman incelemesi yoluyla detaylı bir şekilde incelenmesi çalışmaların seyri hakkında araştırmacıya fikir vermiştir. “Dokümanlar, yazılı hâlde bulunan metinlerden oluşan her tür doküman, görüntü ve ses kayıtları ile diğerleri kapsamında yer alan objeler, kalıntılar makro ve mikro düzeydeki veriler olarak gruplandırılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 223). Böylece ilgili dokümanın teslim edildiği çalışmadan bir sonraki çalışmaya geçilmesi esnasında elde edilen veriler sayesinde gerekli görülen yerlerde çalışma üzerinde çeşitli değişikliklere gidilmiştir.

3.5.8. Wordpress paylaşım ve yorumları

Araştırmanın medya ve teknoloji boyutunu tamamlamak üzere araştırmacı tarafından kapalı bir wordpress sayfası kurularak çalışmaların birinci haftasında öğrencilere tanıtımı yapılmıştır. Yapılan tanıtımda bu alana nasıl girileceği, nasıl üye olunacağı, etkinliklerle ilgili ürünlerin bu alanda yayımlanmasının ardından ürünlerin nasıl puanlanacağı ve nasıl yorum yapılabileceği konularında akıllı tahta yoluyla uygulamalı gösterimler yapılmıştır. Araştırmacının onayı dâhilinde üye olunan sayfaya otuz üç kişilik sınıfın otuz kişisi de aynı hafta üye olmuştur. Yapılan tüm etkinlikler araştırmacı tarafından buraya taşınarak öğrencilerin çalışmalarla ilgili yorumları alınmaya çalışılmış böylece bu alandan da araştırma için veri sağlanmıştır. Araştırmacı her hafta yapılan etkinliklerde ortaya konulan ürünleri toplayıp fotoğraflayarak bu alanda yayımlamış ve öğrencilerin bir hafta boyunca birinci seçilecek eseri fotoğrafların altındaki yorum kısımlarında puanlamalarını istemiştir. İlk iki etkinlikte yapılan değerlendirmelerin sınırlı sayıda kaldığı görülmüş, üçüncü etkinlikten itibaren öğrenciler bu alanı aktif bir şekilde kullanmaya başlamışlardır.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma karma yönteme göre yürütüldüğü için nitel ve nicel veriler ayrı ayrı elde edilmiş ve çalışmalar sonunda her iki veri grubu birlikte yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutu olan ön test-son test verilerinin analizi için SPSS 18 paket programından yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada kullanılan eleştirel düşünme rubriği, iletişim rubriği, işbirliği öz değerlendirme formu ve yaratıcılık rubriği ön test verilerinin Eylül 2018 itibariyle kayıt altına alınmasının ardından Ocak 2019 itibariyle son test verileri alınarak her iki veri seti SPSS paket programı yoluyla gruplar arası karşılaştırma yapılarak analiz edilmiştir. Bununla birlikte son test verilerinin alınmasından iki ay (60 gün) sonra deney grubuna kalıcılık testi yapılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bilgiler çalışmanın “Bulgular ve Yorum” başlığı altında detaylı açıklamalarla tablolar hâlinde sunulmuştur.

Çalışmanın nitel verilerinin analizinden önce alanyazında kabul gören nitel veri analizi yöntemleriyle ilgili kaynak taraması yapılmış ve “fenomenolojik analiz, içerik analizi, betimsel analiz, yerleşik kuram ve sabit karşılaştırma analizi, söylem çözümlemesi ve etnometodoji” (Özdemir, 2010) başlıklarının ön plana çıktığı görülmüştür. Bu başlıklardan yapılan çalışmaya uygun olanı betimsel analizdir. Çünkü “Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

İyi bir araştırmanın sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri geçerlik ve güvenirlidir. “Güvenirlik ve geçerlik bir testin veya değerlendirmenin kullanımı açısından en önemli iki psikometrik özelliktir” (Orhan, 2014: 137). “Sonuçların

inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. ‘Geçerlik’ ve ‘güvenirlik’ bu açıdan araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 269).

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması, bu anlamda verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinde daha fazla doğruluk ve inanırılık oluşması amacıyla Johnson’ın (2015) vermiş olduğu yedi ipucuna göre hareket edilmiştir. Buna göre:

1. Yapılan gözlemler dikkatli ve tam olarak kayıt altına alınmıştır. Tam olarak ne görüldüyse o kaydedilmiş ve yapılan kayıtların doğru olduğundan emin olmak açısından en az iki kez kontrol edilmiştir.

2. Veri toplama ve analizinin tüm aşamaları detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu bağlamda verilerin toplanmasında ve analizinde tüm basamaklar ayrıntılı bir şekilde ele alınarak daha sonra yapılacak çalışmalara bu çalışmada izlenen basamakları takip edebilecekleri bir netlik sağlanmaya çalışılmıştır.

3. Araştırma için önemli görülen her şey kaydedilerek raporlaştırılmıştır. İnanılanların aksi dahi olsa hiçbir veri ihmal edilmemiş, her şey bütünüyle kayıt altına alınmış böylece gözlenen verinin tüm yönleriyle ve tam olarak anlaşılması hedeflenmiştir.

4. Yapılan betimleme ve yorumlarda olabildiğince nesnel bir bakış açısı sergilenmiş böylece araştırmanın doğruluğu ve inanırılığının artırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından ayrı ayrı üç kez kodlamaya tabi tutulmuş ve ortaya çıkan farklılıklar üzerinden karşılaştırmalı analiz yapılmıştır. Analizlerde Miles ve Huberman’ın (1994: 64) aşağıda verilen güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Miles ve Huberman (1994) bu formül yoluyla elde edilecek sonucun en az %70 düzeyinde güvenilirlik sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışma için yapılan

hesaplamada ise güvenilirlik %92 olarak hesaplanmıştır. Kalan kısım için de geçerlik komitesinin görüşleri doğrultusunda uzlaşmalara gidilmiştir.

5. Araştırmanın daha sağlam bir temele oturması için yeterli düzeyde veri kaynağı kullanılmaya çalışılmıştır. Bu sayede veri çeşitliliği yeterli düzeyde tutularak gözlemlerin ve analizlerin daha doğru bir temele oturmasına dikkat edilmiştir.

6. Elde edilen bulguların doğru ve güvenilir olması için doğru veri kaynağı türleri kullanılmasına özen gösterilmiş, toplamak için seçilen veri türünün araştırma konusunun mümkün olduğunca net bir şekilde anlaşılmasını sağlıyor oluşuna özen gösterilmiştir.

7. Yeterince uzun ve derin bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda çalışmaların başladığı Eylül 2018 ve çalışmaların sona erdiği Ocak 2019 tarihleri arasında derinlemesine gözlemler ve kayıtlar yapılmış, her seferinde daha geniş bir perspektiften bakılmaya gayret gösterilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorum

Araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Bolu iline bağlı bir merkez ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 6. Sınıf Eksen Yayınları Türkçe Ders Kitabı (Şekerci, 2018) kullanılmış, yıllık plana bağlı olarak birinci döneme denk gelen ikinci, üçüncü ve dördüncü temada yer alan metinler kullanılmıştır. Kitaptaki metinlerin yapısı değiştirilmemiş, etkinliklerde zenginleştirmelere gidilerek ele alınan her bir metne bağlı etkinlik, işbirlikli öğrenme tekniğine (birlikte öğrenme) uygun olarak işlenmiştir. Araştırmada her bir alt probleme bağlı olarak normallik dağılımları, ön test-son test ve kalıcılık testleriyle ilgili bulgular tablolar hâlinde aktarılmış ayrıca öğrenci ve araştırmacı gözlemleriyle birlikte öğrenci, veli ve Türkçe/şube rehber öğretmeniyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Normallik Testlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Normallik incelemelerinde ShaphiroWilks testi sonuçları açıklanmıştır. Normallik testlerine ilişkin ortaya çıkan bulgular her bir test türü için (ön, son ve kalıcılık) ayrı ayrı incelenmiştir. Bu doğrultuda hangi puan türünün hangi test türünde ve hangi uygulama grubuna normal dağıldığının bir arada görülebilmesi için bulgular tek bir tabloda yer almaktadır. Böylece yapılacak test türüne karar verme sürecinde ortaya çıkabilecek karışıklıkların önüne geçilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Normallik bulguları Tablo 4.1'de verilmiştir:

Tablo 4.1. Normallik testi bulguları (son test - kalıcılık testi)

Puan	Alt boyut	Grup	Son test			Kalıcılık testi			
			İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p	
Eleştirel Düşünme	Önemli bilgiyi tanımlama	Deney	0,505	33	0,000	0,473	33	0,000	
		Kontrol	0,596	33	0,000	0,559	33	0,000	
	Çıkarım yapma	Deney	0,629	33	0,000	0,590	33	0,000	
		Kontrol	0,700	33	0,000	0,656	33	0,000	
	Kaynakları değerlendirme	Deney	0,629	33	0,000	0,590	33	0,000	
		Kontrol	0,765	33	0,000	0,717	33	0,000	
	Bağımsız öğrenme	Deney	0,596	33	0,000	0,559	33	0,000	
		Kontrol	0,700	33	0,000	0,656	33	0,000	
İletişim kurma	Deney	0,534	33	0,000	0,501	33	0,000		
	Kontrol	0,761	33	0,000	0,713	33	0,000		
İletişim	Giriş	Deney	0,328	33	0,000	0,308	33	0,000	
		Kontrol	0,728	33	0,000	0,683	33	0,000	
	Gelişme	Deney	0,610	33	0,000	0,572	33	0,000	
		Kontrol	0,715	33	0,000	0,670	33	0,000	
	Sonuç	Deney	0,579	33	0,000	0,543	33	0,000	
		Kontrol	0,710	33	0,000	0,666	33	0,000	
	Ses ve Üslup	Deney	0,638	33	0,000	0,598	33	0,000	
		Kontrol	0,784	33	0,000	0,735	33	0,000	
	Seyirci	Deney	0,646	33	0,000	0,606	33	0,000	
		Kontrol	0,679	33	0,000	0,637	33	0,000	
	Amaç	Deney	0,505	33	0,000	0,473	33	0,000	
		Kontrol	0,779	33	0,000	0,730	33	0,000	
	Sesli yardım	Deney	0,446	33	0,000	0,418	33	0,000	
		Kontrol	0,744	33	0,000	0,698	33	0,000	
	Dinleme	Vücut dili	Deney	0,558	33	0,000	0,523	33	0,000
			Kontrol	0,772	33	0,000	0,724	33	0,000
Sorular		Deney	0,596	33	0,000	0,559	33	0,000	
		Kontrol	0,738	33	0,000	0,692	33	0,000	
Yorum		Deney	0,505	33	0,000	0,473	33	0,000	
Kontrol	0,795	33	0,000	0,745	33	0,000			
Yaratıcılık	Akıcılık	Deney	0,777	33	0,000	0,729	33	0,000	
		Kontrol	0,701	33	0,000	0,657	33	0,000	
	Esneklik	Deney	0,734	33	0,000	0,688	33	0,000	
		Kontrol	0,598	33	0,000	0,561	33	0,000	
	Değerlendirme	Deney	0,683	33	0,000	0,640	33	0,000	
		Kontrol	0,732	33	0,000	0,686	33	0,000	
	Risk alma	Deney	0,493	33	0,000	0,462	33	0,000	
		Kontrol	0,758	33	0,000	0,711	33	0,000	
	Zorlukları arama	Deney	0,328	33	0,000	0,308	33	0,000	
		Kontrol	0,779	33	0,000	0,730	33	0,000	
Detaylandırma	Deney	0,471	33	0,000	0,442	33	0,000		
	Kontrol	0,718	33	0,000	0,673	33	0,000		
İşbirliği	Deney	0,958	33	0,226*	0,898	33	0,108*		
	Kontrol	0,951	33	0,140*	0,892	33	0,091*		

*p>0,05 (Normal dağılım göstermektedir.)

Tablo 4.1’de verilen normallik testi bulgularına göre ön, son test ve kalıcılık testi uygulamalarının her üçü için de normallik varsayımını sağlayan tek puan türü işbirliği

puanlarıdır. Bunun dışında kalan puan türlerinin hiçbirisinde normallik varsayımının ön, son test ve kalıcılık testi uygulamaları için sağlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre karşılaştırma analizlerinde sadece işbirliği puanları için parametrik testler kullanılmıştır. Diğer puan türleri içinse non-parametrik testler tercih edilmiştir. Ön, son test ve kalıcılık puanlarının gruplar arasında karşılaştırılması için parametrik testlerden İlişkisiz Örneklem T testi, non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Her bir grup için ayrı ayrı ön, son test ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılması içinse parametrik testlerden İlişkili Örneklem T testi; non-parametrik testlerden ise Wilcoxon İşaretili Sıralar testi işe koşulmuştur. Karşılaştırma sonuçları alt başlıklar hâlinde açıklanmıştır.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri (işbirliği, eleştirel düşünme, iletişim ve yaratıcılık) ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizler tablolaştırılarak aşağıda aktarılmış ve her bir tablonun altında yorumlara gidilmiştir.

4.2.1. Ön test-son test puanlarına ilişkin bulgular

Ön test ve son test uygulamaları ile elde edilen puanlar, ölçme araçlarının her birinde deney ve kontrol grupları için ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarının temel amacı, araştırmacı tarafından yapılan müdahalenin deney grubunda, ölçülen özellikler açısından olumlu bir gelişime neden olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Buna ek olarak olağandan farklı bir müdahaleye maruz kalmayan kontrol grubunda da ölçülen özelliklerin gelişimlerinin ne yönde olduğu belirlenmiştir. Her bir ölçme aracı için elde edilen sonuçlar alt başlıklar hâlinde sunulmuştur.

4.2.1.1. İşbirliği ölçeği karşılaştırma analizleri bulguları

Deney ve kontrol grubu için işbirliği ön ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı parametrik testlerden İlişkili Örneklem T testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin işbirliği becerilerindeki gelişim düzeyine ve yönüne bu sonuç doğrultusunda ulaşılmıştır. Elde edilen karşılaştırma sonuçları Tablo 4.2’de yer almaktadır.

Tablo 4.2. İşbirliği ön-son test puanları karşılaştırma sonuçları

Grup	Puan	N	Aritmetik Ortalama	t	sd	p
Deney	Ön test	33	27,879	-16,674	32	0,000000*
	Son test	33	39,061			
Kontrol	Ön test	33	30,727	-1,139	32	0,263
	Son test	33	31,182			

*p<0,05

Tablo 4.2’de yer alan karşılaştırma sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır, $t_{(32)} = -16,674$; $p < 0,05$. Kontrol grubu öğrencilerine ait puanlarda ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir, $t_{(32)} = -1,139$; $p > 0,05$. Bu sonuçlardan yola çıkılarak deney grubu öğrencilerinin işbirliği becerilerinde, araştırmacı tarafından uygulanan program sonrasında anlamlı düzeyde olumlu yönde gelişim gözlemlendiği ileri sürülebilir. Öte yandan kontrol grubu öğrencilerinde ise anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmamıştır. Buna göre araştırmacı tarafından uygulanan programın öğrencilerin işbirliği becerilerini geliştirme konusunda etkili olduğu ifade edilebilir.

4.2.1.2. Eleştirel düşünme ölçeği karşılaştırma analizleri bulguları

Eleştirel düşünme ön ve son test puanlarının, deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı karşılaştırılması non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile gerçekleştirilmiştir. Bu analizle eleştirel düşünme becerileri gelişim düzeyleri deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı kontrol edilmiştir. Gerçekleştirilen bu kontrollere ilişkin bulgular Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Eleştirel düşünme ön-son test puanları karşılaştırma sonuçları

Puan	Grup	Ön test-Son test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Önemli bilgiyi tanımlama	Deney	Negatif sıra	1	7,500	7,500	-3,806	0,000100*
		Pozitif sıra	19	10,658	202,500		
		Eşit	13				
		Toplam	33				
	Kontrol	Negatif sıra	3	3,500	10,500	0,000	1,0000
		Pozitif sıra	3	3,500	10,500		
		Eşit	27				
		Toplam	33				
Çıkarım yapma	Deney	Negatif sıra	2	4,500	9,000	-2,636	0,008*
		Pozitif sıra	11	7,455	82,000		
		Eşit	20				
		Toplam	33				
	Kontrol	Negatif sıra	5	5,500	27,500	-0,535	0,593
		Pozitif sıra	6	6,417	38,500		
		Eşit	22				
		Toplam	33				
Kaynakları değerlendirme	Deney	Negatif sıra	6	10,500	63,000	-2,270	0,023*
		Pozitif sıra	16	11,875	190,000		
		Eşit	11				
		Toplam	33				
	Kontrol	Negatif sıra	6	5,250	31,500	-1,155	0,248
		Pozitif sıra	3	4,500	13,500		
		Eşit	24				
		Toplam	33				
Bağımsız Öğrenme	Deney	Negatif sıra	3	8,500	25,500	-3,162	0,002*
		Pozitif sıra	17	10,853	184,500		
		Eşit	13				
		Toplam	33				
	Kontrol	Negatif sıra	7	7,000	49,000	-0,277	0,782
		Pozitif sıra	6	7,000	42,000		
		Eşit	20				
		Toplam	33				
İletişim Kurma	Deney	Negatif sıra	1	9,000	9,000	-3,870	0,00010*
		Pozitif sıra	19	10,579	201,000		
		Eşit	13				
		Toplam	33				
	Kontrol	Negatif sıra	6	5,500	33,000	-0,632	0,527
		Pozitif sıra	4	5,500	22,000		
		Eşit	23				
		Toplam	33				

*p<0,05

Tablo 4.3'te sunulan sonuçlar, deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme alt boyutlarının tümü için olumlu yönde anlamlı şekilde gelişim gösterdiğine işaret etmektedir. Kontrol grubu içinse eleştirel düşünme becerilerinin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir gelişim olmadığı gözlenmiştir. Deney grubundaki 33 öğrenciden “önemli bilgiyi elde etme” alt boyutunda 19 öğrenci; “çıkarım yapma” alt boyutunda 11 öğrenci; “kaynakları değerlendirme” alt boyutunda 16 öğrenci; “bağımsız öğrenme” alt boyutunda

17 öğrenci ve son olarak “iletişim kurma” alt boyutunda ise 19 öğrencinin olumlu yönde gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçların tümüne göre araştırmacının uyguladığı program, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin olumlu yönde gelişmesinde etkilidir.

4.2.1.3. İletişim ölçeği karşılaştırma analizleri bulguları

İletişim ölçeği ön ve son test puanları arasındaki karşılaştırmalar da yine non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretili Sıralar testi ile yapılmıştır. Bu analiz yoluyla iletişim becerisi bakımından, deney ve kontrol grubunun müdahale öncesindeki denkliği ortaya konulmuştur. Deney ve kontrol grupları karşılaştırma sonuçları Tablo 4.4’te rapor edilmiştir.

Tablo 4.4. İletişim ön-son test puanları karşılaştırma sonuçları

Puan	Grup	Ön test- Son test	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	z	p
Giriş	Deney	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-4,583	0,000005*
		Pozitif sıra	21	11,000	231,000		
		Eşit	12				
		Toplam	33				
	Kontrol	Negatif sıra	8	6,500	52,000	-1,155	0,248213
		Pozitif sıra	4	6,500	26,000		
		Eşit	21				
		Toplam	33				
Gelişme	Deney	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-5,014	0,000001*
		Pozitif sıra	26	13,500	351,000		
		Eşit	7				
		Toplam	33				
	Kontrol	Negatif sıra	4	6,500	26,000	-1,155	0,248
		Pozitif sıra	8	6,500	52,000		
		Eşit	21				
		Toplam	33				
Sonuç	Deney	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-4,472	0,000008*
		Pozitif sıra	20	10,500	210,000		
		Eşit	13				
		Toplam	33				
	Kontrol	Negatif sıra	7	5,714	40,000	-1,387	0,166
		Pozitif sıra	3	5,000	15,000		
		Eşit	23				
		Toplam	33				
Ses ve Üslup	Deney	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-4,123	0,000037*
		Pozitif sıra	17	9,000	153,000		
		Eşit	16				
		Toplam	33				

	Kontrol	Negatif sıra	2	3,000	6,000	-0,447	0,655	
		Pozitif sıra	3	3,000	9,000			
		Eşit	28					
		Toplam	33					
Konuşma	Seyirci	Deney	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-4,185	0,00003*
		Pozitif sıra	19	10,000	190,000			
		Eşit	14					
		Toplam	33					
	Kontrol	Negatif sıra	5	5,000	25,000	-0,333	0,739	
		Pozitif sıra	4	5,000	20,000			
		Eşit	24					
		Toplam	33					
Amaç	Deney	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-4,69	0,000003*	
	Pozitif sıra	22	11,500	253,000				
	Eşit	11						
	Toplam	33						
Kontrol	Negatif sıra	4	3,000	12,000	-1,342	0,180		
	Pozitif sıra	1	3,000	3,000				
	Eşit	28						
	Toplam	33						
Konuşma	Sesli yardım	Deney	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-4,491	0,000007*
		Pozitif sıra	21	11,000	231,000			
		Eşit	12					
		Toplam	33					
	Kontrol	Negatif sıra	8	7,000	56,000	-0,832	0,405	
		Pozitif sıra	5	7,000	35,000			
		Eşit	20					
		Toplam	33					
Dinlenme	Vücut Dili	Deney	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-4,243	0,00002*
		Pozitif sıra	18	9,500	171,000			
		Eşit	15					
		Toplam	33					
	Kontrol	Negatif sıra	5	3,000	15,000	-2,236	0,025*	
		Pozitif sıra	0	0,000	0,000			
		Eşit	28					
		Toplam	33					
Sorular	Deney	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-5,014	0,000001*	
	Pozitif sıra	26	13,500	351,000				
	Eşit	7						
	Toplam	33						
Kontrol	Negatif sıra	2	1,500	3,000	-1,414	0,157		
	Pozitif sıra	0	0,000	0,000				
	Eşit	31						
	Toplam	33						
Yorumlar	Deney	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-5,385	0,000000*	
	Pozitif sıra	29	15,000	435,000				
	Eşit	4						
	Toplam	33						
Kontrol	Negatif sıra	3	3,000	9,000	-0,447	0,655		
	Pozitif sıra	2	3,000	6,000				
	Eşit	28						
	Toplam	33						

*p<0.05

İletişim ölçeği alt boyutlarında diğer iki ölçekteki benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Tablo 4.4'te rapor edilen sonuçlar incelendiğinde “Konuşma” ve “Dinleme” alt ölçeklerinin tüm alt boyutların deney grubundaki öğrencilerin olumlu yönde ilerleme gösterdikleri görülmektedir. Deney grubunda alt boyutlardaki olumlu yönde gelişim gösteren öğrenci sayılarının 17 (ses ve üslup) - 29 (yorumlar) arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Kontrol grubu öğrencileri için yapılan karşılaştırmalarda ise sadece “vücut dili” alt boyutunda öğrencilerin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki 33 öğrencinin, “vücut dili” alt boyutundaki gelişim yönleri incelendiğinde 28 öğrencinin aynı düzeyde kaldığı, 5 öğrencinin vücut dili becerilerinde ise gerileme gözlemlendiği görülmüştür. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin vücut dili becerilerinde olağan öğretim süreci işleyişi içerisinde olumsuz bir gelişim söz konusu olmuştur. Öte yandan araştırmacı tarafından yapılan uygulamalar ise tüm alt boyutlarda olumlu etki yapmıştır.

4.2.1.4. Yaratıcılık ölçeği karşılaştırma analizleri bulguları

Yaratıcılık ölçeği deney ve kontrol grubu ön test-son test puanları karşılaştırmaları, en az bir puan normal dağılım göstermediğinden non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretili Sıralar testi aracılığı ile yapılmıştır. Bu analizler vasıtasıyla deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yaratıcılık becerilerindeki gelişimleri kontrol edilmiştir. Deney ve kontrol grupları karşılaştırma sonuçları Tablo 4.5'te açıklanmıştır.

Tablo 4.5. Yaratıcılık ön-son test puanları karşılaştırma sonuçları

Puan	Grup	Ön test-Son test	N	Sıra		z	p
				Ortalamaları	Toplamları		
Akıcılık	Deney	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-5,385	0,000000*
		Pozitif sıra	29	15,000	435,000		
		Eşit	4				
		Toplam	33				
	Kontrol	Negatif sıra	2	2,000	4,000	-0,577	0,564
		Pozitif sıra	1	2,000	2,000		
		Eşit	30				
		Toplam	33				
Esneklik	Deney	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-4,359	0,00001*
		Pozitif sıra	19	10,000	190,000		
		Eşit	14				
		Toplam	33				
	Kontrol	Negatif sıra	7	4,500	31,500	-2,121	0,034*
		Pozitif sıra	1	4,500	4,500		
		Eşit	25				
		Toplam	33				
Değerlendirme	Deney	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-4,899	0,000001*
		Pozitif sıra	24	12,500	300,000		
		Eşit	9				
		Toplam	33				
	Kontrol	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-2,449	0,014*
		Pozitif sıra	6	3,500	21,000		
		Eşit	27				
		Toplam	33				
Risk alma	Deney	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-4,379	0,00001*
		Pozitif sıra	20	10,500	210,000		
		Eşit	13				
		Toplam	33				
	Kontrol	Negatif sıra	5	5,500	27,500	0	1,000
		Pozitif sıra	5	5,500	27,500		
		Eşit	23				
		Toplam	33				
Zorlukları arama	Deney	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-3,873	0,0001*
		Pozitif sıra	15	8,000	120,000		
		Eşit	18				
		Toplam	33				
	Kontrol	Negatif sıra	2	3,500	7,000	-0,816	0,414
		Pozitif sıra	4	3,500	14,000		
		Eşit	27				
		Toplam	33				
Detaylandırma	Deney	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-4,472	0,00001*
		Pozitif sıra	20	10,500	210,000		
		Eşit	13				
		Toplam	33				
	Kontrol	Negatif sıra	6	3,500	21,000	-2,449	0,014*
		Pozitif sıra	0	0,000	0,000		
		Eşit	27				
		Toplam	33				

*p<0,05

Tablo 4.5'te açıklanan sonuçlara göre deney grubunda bulunan öğrencilerin tümünde diğer ölçeklerde olduğu gibi tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubu için ortaya çıkan bu farklılıkların tümü olumlu yönde gelişme kaydeden öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Yaratıcılık becerileri olumlu yönde gelişim gösteren öğrenci sayıları 15 (Zorlukları arama) ile 29 (Akıcılık) arasında değişmektedir. Bu sonuç doğrultusunda araştırmacının deney grubu öğrencilerine uyguladığı programın öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Kontrol grubu için yapılan karşılaştırmalarda ise üç alt boyutta öğrencilerin anlamlı farklılık oluşturacak kadar gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin “esneklik” ve “detaylandırma” becerileri olumsuz yönde gelişim göstermiştir. Öte yandan “değerlendirme” becerileri ise olumlu yönde gelişmiştir. Buna sonuç olağan öğretim sürecinde de öğrencilerin değerlendirme becerilerinde artış olabileceğine işaret etmektedir. Araştırmacı tarafından uygulanan programının, olağan öğretim sürecine göre anlamlı şekilde etkili olup olmadığı, son test puan karşılaştırmaları aracılığı ile ortaya konulmuştur.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri (işbirliği, eleştirel düşünme, iletişim ve yaratıcılık) arasında uygulamalar sonrasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizler tablolaştırılarak aşağıda aktarılmış ve her bir tablonun altında yorumlara gidilmiştir.

4.3.1. Son test puanları karşılaştırma bulguları

Son test uygulamalarından elde edilen puanlar her bir ölçme aracı için deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmanın temel amacı, araştırmacı

tarafından yapılan müdahale sonrasında deney ve kontrol gruplarının ölçülen özellikler açısından son durumları arasındaki farklılık düzeyini kontrol etmektir. Bu karşılaştırmalar her bir ölçme aracı için ayrı başlıklar hâlinde verilmiştir.

4.3.1.1. İşbirliği ölçeği karşılaştırma analizleri bulguları

Deney ve kontrol grubu işbirliği son test puanları, ön test için yapılan analizlerde olduğu gibi parametrik testlerden İlişkisiz Örneklem T testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu analizle, araştırmacı müdahalesiyle gelişim göstermiş olan deney grubu ile olağan öğretim sürecinde gelişim göstermiş olan kontrol grubu öğrencilerinin işbirliği becerileri kıyaslanmıştır. Elde edilen karşılaştırma sonuçları Tablo 4.6’da yer almaktadır.

Tablo 4.6. İşbirliği son test puanları karşılaştırma sonuçları

Grup	N	Aritmetik Ortalama	t	sd	p
Deney	33	39,061	8,819	45,029	0,000000*
Kontrol	33	31,182			

*p<0,05

Tablo 4.6’da yer alan sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin işbirliği becerileri arasında anlamlı farklılık mevcuttur, $t_{(45,029)} = 8,819$; $p < 0,05$. Belirlenen bu anlamlı farklılığın, gruplara ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Ön test uygulamaları sonuçlarında işbirliği becerileri bakımından eşit olan deney ve kontrol grubunun yapılan son test karşılaştırma sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı şekilde farklılaşması araştırmacının uyguladığı programın öğrencilerin işbirliği becerilerinin gelişimi açısından oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

4.3.1.2. Eleştirel düşünme ölçeği karşılaştırma analizleri bulguları

Deney ve kontrol grubu eleştirel düşünme puanları karşılaştırmalarında, non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi tercih edilmiştir. Bu analiz, deney ve kontrol grubunun müdahale sonrasındaki eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki

farklılaşma seviyesinin incelenmesi için yapılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Eleştirel düşünme son test puanları karşılaştırma sonuçları

Puan	Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
Önemli bilgiyi tanımlama	Deney	33	41,000	1353,000	297,000	0,000223*
	Kontrol	33	26,000	858,000		
	Toplam	66				
Çıkarım yapma	Deney	33	39,424	1301,000	349,000	0,004*
	Kontrol	33	27,576	910,000		
	Toplam	66				
Kaynakları değerlendirme	Deney	33	38,136	1258,500	391,500	0,026*
	Kontrol	33	28,864	952,500		
	Toplam	66				
Bağımsız Öğrenme	Deney	33	40,833	1347,500	302,500	0,000403*
	Kontrol	33	26,167	863,500		
	Toplam	66				
İletişim Kurma	Deney	33	42,485	1402,000	248,000	0,000019*
	Kontrol	33	24,515	809,000		
	Toplam	66				

*p<0,05

Tablo 4.7’de sunulan sonuçlara göre ön test uygulamalarında tüm alt boyutlar düzeyinde benzer seviyede olan deney ve kontrol grupları arasında, anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen analiz sonuçlarına göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar için hesaplanan sıra ortalama değerlerine göre tüm alt boyutlarda ulaşılan anlamlı fark deney grubu lehinedir. Bir başka ifadeyle araştırmacı müdahalesi sonrası deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, kontrol grubundaki öğrencilere nazaran çok daha yüksek düzeyde olumlu yönde artış göstermiştir. Buradan hareketle araştırmacının uyguladığı programın öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde, olağan öğretim sürecinden anlamlı şekilde daha etkili olduğu ifade edilebilir.

4.3.1.3. İletişim ölçeği karşılaştırma analizleri bulguları

Deney ve kontrol grubu iletişim ölçeği son test puanları yine non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Bu analizle iletişim becerisi bakımından, deney ve kontrol grubunun müdahale sonrasındaki farklılaşma düzeyleri

ortaya konulmuştur. Deney ve kontrol grupları karşılaştırma sonuçları Tablo 4.8’de rapor edilmiştir.

Tablo 4.8. İletişim son test puanları karşılaştırma sonuçları

	Puan	Alt Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
Konuşma	Giriş	Deney	33	43,591	1438,500	211,500	0,000001*
		Kontrol	33	23,409	772,500		
		Toplam	66				
	Gelişme	Deney	33	36,682	1210,500	439,500	0,121
		Kontrol	33	30,318	1000,500		
		Toplam	66				
	Sonuç	Deney	33	38,652	1275,500	374,500	0,012*
		Kontrol	33	28,348	935,500		
		Toplam	66				
	Ses ve Üslup	Deney	33	36,530	1205,500	444,500	0,148
		Kontrol	33	30,470	1005,500		
		Toplam	66				
	Seyirci	Deney	33	40,939	1351,000	299,000	0,000359*
		Kontrol	33	26,061	860,000		
		Toplam	66				
	Amaç	Deney	33	42,424	1400,000	250,000	0,000020*
		Kontrol	33	24,576	811,000		
		Toplam	66				
Sesli yardım	Deney	33	41,333	1364,000	286,000	0,000110*	
	Kontrol	33	25,667	847,000			
	Toplam	66					
Dinleme	Vücut Dili	Deney	33	38,545	1272,000	378,000	0,014*
		Kontrol	33	28,455	939,000		
		Toplam	66				
	Sorular	Deney	33	39,333	1298,000	352,000	0,005*
		Kontrol	33	27,667	913,000		
		Toplam	66				
	Yorumlar	Deney	33	41,530	1370,500	279,500	0,0001*
		Kontrol	33	25,470	840,500		
		Toplam	66				

*p<0,05

Tablo 4.8’de rapor edilen iletişim ölçeği son test karşılaştırma sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri; “Konuşma” alt ölçeğinde “Giriş”, “Gelişme”, “Sonuç”, “Ses ve Üslup”, “Seyirci”, “Amaç” ve “Sesli Yardım” alt boyutlarında ve “Dinleme” alt ölçeğindeki “Vücut Dili”, “Sorular” ve “Yorumlar” boyutlarında kontrol grubundaki öğrencilere nazaran anlamlı şekilde daha üst düzeydedir. Belirtilen bu puan türlerinin tümünde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacının uyguladığı programın, iki grup arasında anlamlı fark olduğu belirlenen bu alt boyutlar için oldukça etkili olduğu ileri sürülebilir.

4.3.1.4. Yaratıcılık ölçeği karşılaştırma analizleri bulguları

Yaratıcılık ölçeği deney ve kontrol grubu son test puanları karşılaştırmaları, işbirliği ölçeği için yapılanlar haricindekilerde olduğu gibi non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi aracılığı ile yapılmıştır. Bu analizler, araştırmacı müdahalesi sonrasında iki grubun yaratıcılık becerilerinin benzerlik düzeylerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Deney ve kontrol grupları karşılaştırma sonuçları Tablo 4.9’da açıklanmıştır.

Tablo 4.9. Yaratıcılık son test puanları karşılaştırma sonuçları

Puan	Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
Akıcılık	Deney	33	39,409	1251,500	388,500	0,015*
	Kontrol	33	30,591	1009,500		
	Toplam	66				
Esneklik	Deney	33	41,576	1372,000	278,000	0,000000*
	Kontrol	33	25,424	839,000		
	Toplam	66				
Değerlendirme	Deney	33	40,000	1320,000	330,000	0,002*
	Kontrol	33	27,000	891,000		
	Toplam	66				
Risk alma	Deney	33	41,924	1383,500	266,500	0,000000*
	Kontrol	33	25,076	827,500		
	Toplam	66				
Zorlukları arama	Deney	33	43,682	1441,500	208,500	0,000000*
	Kontrol	33	23,318	769,500		
	Toplam	66				
Detaylandırma	Deney	33	43,773	1444,500	205,500	0,000000*
	Kontrol	33	23,227	766,500		
	Toplam	66				

*p<0,05

Tablo 4.9’da açıklanan karşılaştırma sonuçları deney ve kontrol grupları arasında “Akıcılık”, “Esneklik”, “Değerlendirme”, “Risk alma”, “Zorlukları arama” ve “Detaylandırma” alt boyutları için anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Elde edilen sıra ortalamalarına göre ortaya çıkan bu anlamlı farkların tümü deney grubu lehinedir. Bu duruma göre deney grubunda araştırmacı müdahalesi sonrası ortaya çıkan gelişim düzeyi, kontrol grubundaki gelişim düzeyine nazaran anlamlı şekilde yüksektir.

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri (işbirliği, eleştirel düşünme, iletişim ve yaratıcılık) son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizler tablolastırılarak aşağıda aktarılmış ve her bir tablonun altında yorumlara gidilmiştir.

4.4.1. Kalıcılık testi puanları karşılaştırma bulguları

Kalıcılık testi uygulamalarından elde edilen puanlar her bir ölçme aracı için deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmanın temel amacı, araştırmacı tarafından yapılan müdahale sonrasında deney ve kontrol gruplarının ölçülen özellikler açısından kalıcılık sağlayıp sağlamadıklarını kontrol etmektir. Bu karşılaştırmalar her bir ölçme aracı için ayrı başlıklar hâlinde verilmiştir.

4.4.1.1. İşbirliği ölçeği karşılaştırma analizleri bulguları

İşbirliği ölçeği, son ve kalıcılık testi karşılaştırmaları için deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de parametrik testlerden ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu karşılaştırma analizleri ile deney grubunda araştırmacının yapmış olduğu etkinliklerin öğrencilerin işbirliği becerilerinde sağlamış olduğu değişimin kalıcılığı kontrol edilmiştir. Kontrol grubunda ise son test uygulaması sonrasında olumlu veya olumsuz bir değişim olup olmadığı ortaya konulmuştur. Deney grubuna ilişkin sonuçlar Tablo 4.10’da verilmiştir:

Tablo 4.10. İşbirliği kalıcılık testi puanları karşılaştırma sonuçları (deney grubu)

Grup	Puan	N	Aritmetik Ortalama	t	sd	p
Deney	Son test	33	39,061	2,085	32	0,728
	Kalıcılık testi	33	37,663			

*p<0,05

Tablo 4.10’da yer alan karşılaştırma sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir, $t(32) = 2,085$; $p > 0,05$. Bu sonuçtan hareketle deney grubu öğrencilerinin işbirliği becerilerinde, araştırmacı tarafından uygulanan program sonrasında anlamlı düzeyde olumlu yönde ortaya çıkan gelişimin deney grubu öğrencilerinde kalıcı hâle geldiği ileri sürülebilir. Kontrol grubu kalıcılık durumunun incelenmesine ait analiz sonuçları ise Tablo 4.11’de rapor edilmiştir.

Tablo 4.11. İşbirliği kalıcılık testi puanları karşılaştırma sonuçları (kontrol grubu)

	Son test	33	31,182	12,024	32	0,043*
Kontrol	Kalıcılık testi	33	23,120			

* $p < 0,05$

Tablo 4.11’de rapor edilen sonuçlara göre, kontrol grubu için ise işbirliği becerilerinde son test uygulamasından sonra anlamlı düzeyde bir düşüş olduğu tespit edilmiştir. Son ve kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında, son test puanlarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur, $t(32) = 12,024$; $p < 0,05$.

4.4.1.2. Eleştirel düşünme ölçeği karşılaştırma analizleri bulguları

Eleştirel düşünme ölçeği için yapılan kalıcılık analizlerinde deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi tercih edilmiştir. Bu analizlerle deney grubunda uygulanan etkinliklerin etkisinin kalıcılığı, kontrol grubunda ise herhangi bir değişim olup olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan kalıcılık analizlerinden ilki olan deney grubuna ilişkin sonuçlar Tablo 4.12’de sunulmuştur:

Tablo 4.12. Eleştirel düşünme kalıcılık testi puanları karşılaştırma sonuçları (deney grubu)

Puan	Son test- Kalıcılık testi	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Önemli bilgiyi tanımlama	Negatif sıra	3	2,500	7,500	-0,308	0,410
	Pozitif sıra	3	2,000	6,000		
	Eşit	27				
	Toplam	33				
Çıkarım yapma	Negatif sıra	1	3,000	3,000	-0,236	0,315
	Pozitif sıra	3	3,000	9,000		
	Eşit	29				
	Toplam	33				
Kaynakları değerlendirme	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-0,227	0,303
	Pozitif sıra	2	2,000	4,000		
	Eşit	31				
	Toplam	33				
Bağımsız Öğrenme	Negatif sıra	2	3,000	6,000	-0,316	0,421
	Pozitif sıra	2	3,000	6,000		
	Eşit	29				
	Toplam	33				
İletişim Kurma	Negatif sıra	2	4,500	9,000	-0,413	0,550
	Pozitif sıra	3	2,500	7,500		
	Eşit	28				
	Toplam	33				

*p<0,05

Tablo 4.12’de sunulan sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme alt boyutlarının tümü için son test ve kalıcılık testi karşılaştırmasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların tümüne göre araştırmacının uyguladığı programın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde kalıcılık sağladığı ifade edilebilir. Kontrol grubu kalıcılık durumunun incelenmesine ait analiz sonuçlarına ise Tablo 4.13’te yer verilmiştir:

Tablo 4.13. Eleştirel düşünme kalıcılık testi puanları karşılaştırma sonuçları (kontrol grubu)

Puan	Son test- Kalıcılık testi	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Önemli bilgiyi tanımlama	Negatif sıra	29	15	435	-5,385	0,000000*
	Pozitif sıra	1	4,5	4,5		
	Eşit	3				
	Toplam	33				
Çıkarım yapma	Negatif sıra	19	10	190	-4,359	0,00001*
	Pozitif sıra	1	3	3		
	Eşit	13				
	Toplam	33				
Kaynakları değerlendirme	Negatif sıra	7	4,5	31,5	-2,121	0,034*
	Pozitif sıra	1	4,5	4,5		
	Eşit	25				
	Toplam	33				
Bağımsız Öğrenme	Negatif sıra	20	10,5	210	-4,379	0,00001*
	Pozitif sıra	0	0	0		
	Eşit	13				
	Toplam	33				
İletişim Kurma	Negatif sıra	9	4,5	40,5	-3,079	0,026*
	Pozitif sıra	2	2,5	5		
	Eşit	22				
	Toplam	33				

*p<0,05

Tablo 4.13'te yer verilen sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerinin, eleştirel düşünme ölçeği alt boyutlarından son ve kalıcılık testinden almış olduğu puanların tamamında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılıklar incelendiğinde tüm alt boyutlarda farkın negatif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde olumsuz yönde bir değişim gözlemlendiği ileri sürülebilir.

4.4.1.3. İletişim ölçeği karşılaştırma analizleri bulguları

Deney grubundaki öğrencilerin iletişim becerilerindeki değişimin kalıcı olup olmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin ise zaman içerisinde bir değişim gösterip göstermediğinin tespiti için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nden yararlanılmıştır. Analizler ilk olarak deney grubu için yapılmıştır. Deney grubu için elde edilen sonuçlar Tablo 4.14'te paylaşılmıştır:

Tablo 4.14. İletişim kalıcılık testi puanları karşılaştırma sonuçları (deney grubu)

Puan	Alt boyut	Son test- Kalıcılık testi	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
KONUŞMA	Giriş	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-0,386	0,514
		Pozitif sıra	3	2,500	7,500		
		Eşit	30				
		Toplam	33				
	Gelişme	Negatif sıra	1	4,500	4,500	-0,236	0,315
		Pozitif sıra	1	2,500	2,500		
		Eşit	31				
		Toplam	33				
	Sonuç	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-0,227	0,302
		Pozitif sıra	1	4,000	4,000		
		Eşit	32				
		Toplam	33				
	Ses ve Üslup	Negatif sıra	2	2,000	4,000	-0,316	0,421
		Pozitif sıra	1	2,000	2,000		
		Eşit	30				
		Toplam	33				
Seyirci	Negatif sıra	1	4,500	4,500	-0,387	0,516	
	Pozitif sıra	1	2,500	2,500			
	Eşit	31					
	Toplam	33					
Amaç	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-0,318	0,424	
	Pozitif sıra	3	3,000	9,000			
	Eşit	30					
	Toplam	33					
Sesli yardım	Negatif sıra	2	4,500	9,000	-0,387	0,516	
	Pozitif sıra	1	2,000	2,000			
	Eşit	30					
	Toplam	33					
DİNLENME	Vücut Dili	Negatif sıra	1	4,000	4,000	-0,311	0,414
		Pozitif sıra	0	0,000	0,000		
		Eşit	32				
	Sorular	Toplam	33				
		Negatif sıra	1	2,500	2,500	-0,227	0,302
		Pozitif sıra	1	3,000	3,000		
		Eşit	31				
	Yorumlar	Toplam	33				
		Negatif sıra	2	6,000	6,000	-0,187	0,249
		Pozitif sıra	1	2,500	2,500		
		Eşit	30				
	Toplam	33					

*p<0,05

İletişim ölçeği alt boyutlarında diğer iki ölçeğe benzer şekilde Tablo 4.14’te rapor edilen sonuçlar incelendiğinde “Konuşma” ve “Dinleme” alt ölçeklerinin tüm alt boyutlarında deney grubundaki öğrencilerin son test ve kalıcılık testi karşılaştırmasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre araştırmacının uyguladığı programın öğrencilerin iletişim becerilerinde kalıcılığı sağladığı söylenebilir.

Kontrol grubu kalıcılık durumunun incelenmesine ait analiz sonuçları ise Tablo 4.15'te sunulmuştur:

Tablo 4.15. İletişim kalıcılık testi puanları karşılaştırma sonuçları (kontrol grubu)

Puan	Alt boyut	Son test- Kalıcılık testi	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Konusma	Giriş	Negatif sıra	21	11	231	-4,583	0,000005*
		Pozitif sıra	0	0	0		
		Eşit	12				
		Toplam	33				
	Gelişme	Negatif sıra	17	9	153	-4,126	0,000038*
		Pozitif sıra	1	2,5	2,5		
		Eşit	14				
		Toplam	33				
	Sonuç	Negatif sıra	26	13,5	351	-4,987	0,000001*
		Pozitif sıra	1	4	4		
		Eşit	6				
		Toplam	33				
	Ses ve Üslup	Negatif sıra	20	10,5	210	-4,472	0,000008*
		Pozitif sıra	0	0	0		
		Eşit	13				
		Toplam	33				
	Seyirci	Negatif sıra	1	4,5	4,5	-0,387	0,516
		Pozitif sıra	1	2,5	2,5		
		Eşit	31				
		Toplam	33				
	Amaç	Negatif sıra	18	2,5	45	-3,712	0,00048*
Pozitif sıra		3	3	9			
Eşit		12					
Toplam		33					
Sesli yardım	Negatif sıra	8	4,5	36	-2,286	0,029*	
	Pozitif sıra	2	2	4			
	Eşit	23					
	Toplam	33					
Dinlenme	Vücut Dili	Negatif sıra	8	6,5	52	-1,155	0,248213
		Pozitif sıra	4	6,5	26		
		Eşit	21				
		Toplam	33				
	Sorular	Negatif sıra	19	10,5	199,5	-4,117	0,00002*
		Pozitif sıra	0	0	0		
		Eşit	14				
		Toplam	33				
	Yorumlar	Negatif sıra	11	4,5	49,5	-3,327	0,021*
		Pozitif sıra	2	2,5	5		
		Eşit	20				
		Toplam	33				

*p<0,05

Tablo 4.15'teki sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerinin, iletişim ölçeği alt boyutlarından son ve kalıcılık testinden almış oldukları puanlarda seyirci ve vücut dilinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bunun dışındaki tüm puanlarda anlamlı

farklılık olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılıklar incelendiğinde tüm alt boyutlarda farkın negatif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerilerinde seyirci ve vücut dili puanları haricinde olumsuz yönde bir değişim gözlemlendiği söylenebilir.

4.4.1.4. Yaratıcılık testi karşılaştırma analizleri bulguları

Son olarak yaratıcılık becerileri ölçeği için yapılan kalıcılık testi analizlerinde eleştirel düşünme ve iletişim becerisi ölçeklerinde olduğu gibi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi aracılığıyla analizler gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda araştırmacı tarafından yapılan müdahalenin kalıcı etkisinin olup olmadığı değerlendirilirken kontrol grubunda ise öğrencilerin yaratıcılık düzeyinde zamanla bir artma veya azalma olması durumu incelenmiştir. İlk olarak deney grubu için elde edilen sonuçlar Tablo 4.16'da açıklanmıştır.

Tablo 4.16. Yaratıcılık kalıcılık testi puanları karşılaştırma sonuçları (deney grubu)

Puan	Son test- Kalıcılık testi	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	z	p
Akıcılık	Negatif sıra	1	2,000	2,000	-0,692	0,923
	Pozitif sıra	0	0,000	0,000		
	Eşit	32				
	Toplam	33				
Esneklik	Negatif sıra	2	2,000	4,000	-0,577	0,769
	Pozitif sıra	1	2,000	2,000		
	Eşit	30				
	Toplam	33				
Değerlendirme	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-0,436	0,581
	Pozitif sıra	2	2,000	4,000		
	Eşit	31				
	Toplam	33				
Risk alma	Negatif sıra	1	4,500	4,500	-0,421	0,561
	Pozitif sıra	1	4,500	4,500		
	Eşit	31				
	Toplam	33				
Zorlukları arama	Negatif sıra	2	2,000	2,000	-0,489	0,652
	Pozitif sıra	1	3,000	3,000		
	Eşit	30				
	Toplam	33				
Detaylandırma	Negatif sıra	2	2,000	4,000	-0,244	0,325
	Pozitif sıra	1	4,500	4,500		
	Eşit	30				
	Toplam	33				

*p<0,05

Tablo 4.16’da açıklanan sonuçlara göre deney grubunda bulunan öğrencilerin tümünde diğer ölçeklerde olduğu gibi yaratıcılık becerisi son test ve kalıcılık testi karşılaştırmaları tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Deney grubu için ortaya çıkan bu durumun öğrencilerin yaratıcılık becerilerinde kalıcılık sağlandığının bir göstergesi olduğu ifade edilebilir. Kontrol grubu kalıcılık durumunun incelenmesine ait analiz sonuçları ise Tablo 4.17’de açıklanmıştır.

Tablo 4.17. Yaratıcılık kalıcılık testi puanları karşılaştırma sonuçları (kontrol grubu)

Puan	Son test- Kalıcılık testi	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	z	p
Akıcılık	Negatif sıra	29	15	435	-5,385	0,000000*
	Pozitif sıra	0	0	0		
	Eşit	4				
	Toplam	33				
Esneklik	Negatif sıra	19	10	190	-4,359	0,00001*
	Pozitif sıra	1	2	2		
	Eşit	13				
	Toplam	33				
Değerlendirme	Negatif sıra	24	12,5	300	-4,899	0,000001*
	Pozitif sıra	2	2	4		
	Eşit	31				
	Toplam	33				
Risk alma	Negatif sıra	6	3,5	21	-2,449	0,014*
	Pozitif sıra	1	4,5	4,5		
	Eşit	31				
	Toplam	33				
Zorlukları arama	Negatif sıra	15	8	120	-3,873	0,0001*
	Pozitif sıra	0	0	0		
	Eşit	30				
	Toplam	33				
Detaylandırma	Negatif sıra	20	10,5	210	-4,472	0,00001*
	Pozitif sıra	1	4,5	4,5		
	Eşit	30				
	Toplam	33				

p<0,05

Tablo 4.17’de yer verilen sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerinin, yaratıcılık ölçeği alt boyutlarından son ve kalıcılık testinden almış olduğu puanların tamamında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılıklar incelendiğinde tüm alt boyutlarda farkın negatif yönlü olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılık becerilerinde olumsuz yönde bir değişim gözlemlendiği ileri sürülebilir.

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı çalışma grubunun uygulama süreciyle ilgili yaptıkları gözlemler nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizler her biri bir haftalık etkinliği kapsayacak şekilde paragraflar hâlinde kategorileştirilerek aşağıda aktarılmıştır:

İlgi ve motivasyon: *“Bu uygulama çok eğlenceli geçti(k12)”, “Yeni gelen öğretmenimizin yaptığı etkinlik çok güzeldi(k1)”, “Nevruz Bayramı ile ilgili bir çalışma yaptık, her yönden artı(k4)”, “İlk uygulama olduğu için biraz heyecanlıyım ama çok güzel bir etkinlikti(k8)”, “Çok eğlenceli bir etkinlik oldu(k11)”, “Bu uygulama çok eğlenceliydi, resim yapmayı sevdiğim için etkinliği severek yaptım(k9)”, “Ben Nevruz çalışmasında eğlendim(k2)”, “Öğretmen etkinliği söyler söylemez çok heyecanlandık(k13).”*

“Bu etkinlikte de çok eğlendik(k15)”, “Bu etkinlik de çok eğlenceli geçti(k11)”, “Bu uygulama da eğlenceli geçti(k2)”, “Türkülerle ilgili çok güzel bir çalışma yaptık, bu da yine güzel bir etkinlikti(k8)”, “Türkülerle ilgili etkinlik yaptık, çok eğlendim, sadece bir yönden eksi(k4)”, “Yine konusu güzeldi, resim olmaması çok hoşuma gitti(k1)”, “Etkinliğin başında öğretmenimiz Nevruz etkinliğinde birinci olan grubu ödüllendirdi, ben de bu grubun içerisindeydim, çok mutlu oldum(k5).”

“Her zamanki gibi beni mutlu eden bir etkinlik oldu(k1)”, “Çok eğlendiğim bir etkinlik oldu(k4)”, “Yine güzel bir etkinlikti(k8)”, “Ben bu çalışmada eğlendim(k2)”, “Daha önceki etkinlikler gibi bu da çok keyifliydi(k11)”, “Bir haftadır bu dersin gelmesini bekliyorduk(k7).”

“Öğretmenimize bu dersimiz daha keyifli geçecek; ben drama etkinliklerini çok seviyorum, dedim(k14)”, “Bütün sınıf drama etkinliği yaptık, ders çok güzel geçti(k9)”, “Puanlama yapılmadan önce bile sınıf bizi alkışlamıştı, çok mutlu oldum(k10)”, “Benim için her zamanki gibi güzel bir etkinlikti(k2)”, “Drama etkinliğinde ben bıyık taktım, çok güzeldi(k4)”, “Çok komik ve eğlenceli bir etkinlik yaptık(k8)”, “Çok eğlenceliydi(k3)”,

“Komik ve eğlenceliydi(k7)”, “Çok eğlenceliydi, canlandırma yaptık(k11)”, “Bu konu baya bir eğlenceli geçti(k1)”, “Çok eğlenceli bir etkinlikti(k13).”

“Bu uygulama çok güzeldi(k1)”, “Bu, bence en güzel etkinlikti(k8)”, “Ben açıkçası bu uygulamayı çok beğendim(k12)”, “Tahtaya çıkıp sunum yapılan tüm çalışmaları seviyorum, bu etkinlik de öyleydi(k7)”, “İlk dört etkinlikte tahtaya ben çıkmamıştım, bu sefer sunumu yapmak için ben seçildim, çok keyifliydi(k13)”, “Ben grup olarak yaptığımız tüm etkinlikleri çok seviyorum(k10)”, “Yapılan oylamada sınıfın çoğunun beni desteklemesi açıkçası çok hoşuma gitti(k6).”

“Bugün yaptığımız etkinlik, hem sunumdan hem de içeriğinden dolayı çok beğenildi. Bu, bizi grup olarak çok mutlu etti(k12)”, “Benim için her yönden artı bir etkinlik oldu(k4)”, “Türkçe dersini çok sevmeye başladım(k3)”, “Birlikte şiir yazma fikri hepimizin hoşuna gitmişti(k9)”, “Çok eğlenceli bir etkinlik oldu yine, bütün grup şiiri severek yazdık(k13)”, “Her zamanki gibi keyifli bir çalışmaydı(k1).”

“Etkinlikler hoşuma gitti, hem drama etkinlikleri hem yazma etkinlikleri çok güzeldi(k1)”, “Evet, hoşuma gitti; yaptığımız tüm etkinlikleri çok beğendim(k4)”, “Gitti Hocam, çok güzel yaratıcı etkinlikler yapıyorsunuz bence(k7)”, “Yapılan etkinlikler benim hoşuma gitti çünkü hem grup çalışması olarak hem bireysel olarak etkinlikler çok güzeldi(k10)”, “Evet, gitti; ben yapılan etkinliklerin hepsinde de çok eğlendiğimi söyleyebilirim(k13).”

“Sunumun bitiminde bütün sınıfın beni alkışlaması çok güzeldi, ben bu kadar çok alkış alacağımı düşünmemiştim(k8)”, “Keşke öğretmenimiz haftada iki saat yerine daha fazla gelse, biz öğretmenimizi çok sevdik, derslerimiz çok eğlenceli geçiyor(k6)”, “Bugünkü yazma etkinliği çok güzeldi, çok hızlı geçti zaten(k10)”, “Ben bu etkinlikleri çok seviyorum çünkü böyle olunca Türkçe dersleri eğlenceli geçiyor(k2).”

“Normalde teneffüs olsun da bahçeye ya da kantine koşalım diye bakıyoruz ama bu derslerde teneffüse çıkmayıp çalışmayı tamamlamak için uğraşıyoruz, dersler çok keyifli geçiyor(k1)”, “Tahtadaki slaytlarla birlikte sunumlar çok güzel oldu,

eğlenceliydi(k3)”, “Çok güzel bir etkinlikti(k6), Türkçe derslerimiz çok eğlenceli geçiyor(k9)”, “Benim için yine güzel bir etkinlikti(k12).”

“En sevdiğim etkinliklerden biri de bu oldu, dersin nasıl geçtiğini anlamadım(k2)”, “Çok güzel bir etkinlikti, çok keyifliydi(k5)”, “En sevdiğim etkinlik buydu benim(k11)”, “Dersin başlamasıyla bitmesi bir oldu, çok hızlı geçti(k4)”, “Ben bu dersleri çok seviyorum, keşke hiç bitmese(k13)”, “Türkçe derslerini çok sevmeye başladım, derslerimiz çok güzel oluyor(k7).”

“Evet, benim çok hoşuma gitti çünkü etkinlikler çok eğlenceli. İnsan hiç sıkılmıyor, ben her hafta bu dersin gelmesini bekledim açıkçası(k6)”, “Hoşuma gitti, hepsi de çok güzeldi, eğlenceli etkinlikler yaptık, ben severek katıldım şimdiye kadarki tüm derslere(k8)”, “Etkinlikler çok güzeldi, ben hepsini de çok sevdim(k9)”, “Hoşuma gitti evet, bu etkinlikler diğer Türkçe derslerinden çok daha güzel şekilde işlendi sonuçta, hep birlikte çalışmalar yaptık, grup olarak çalışma yapmak çok iyiydi bence(k7)”, “Evet öğretmenim, ben tüm etkinliklerden çok keyif aldım, hoşuma gitti açıkçası, grup arkadaşlarımızla güzel bir uyumumuz vardı, bunun sonucunda da dersler çok eğlenceli geçti benim için(k10).”

“Hayır, hoşuma gitmeyen bir etkinlik yoktu(k6)”, “Tüm etkinlikleri sevdim ben, hoşuma gitmeyen etkinlik olmadı benim için(k9)”, “Etkinlilerden hoşuma gitmeyen yoktu, hepsini sevdim, beğendim ben(k8)”, “Hayır, yoktu; etkinlikleri beğendim hepsini de(k10)”, “Benim açımdan beğenmediğim etkinlik yoktu, hepsi de gayet güzeldi(k7).”

“Ben en çok slayt hazırlayıp tahtada konuşma yaptığımız etkinliği beğendim çünkü bilgisayarla birlikte çalışmak çok hoşuma gidiyor(k8)”, “Hani hep birlikte şiir yazdığımız bir etkinlik vardı ya ben onu çok beğenmiştim, şiirimiz çok güzel olmuştu(k6)”, “Drama olduğu için ‘Boş Bir Kümes ve Birkaç Dolu Kalp’ etkinliğini çok sevmiştim, tahtaya çıkıp metni canlandırmıştık, çok güzeldi. O canlandırmaları akşam evde kardeşimle de yapmıştık(k9)”, “İlk etkinlikte afiş hazırlamıştık Nevruz Bayramı’yla ilgili, ben en çok onu sevmiştim, herkes aynı afiş yapmıştı grup olarak. Teneffüste diğer sınıflardaki arkadaşlar gelip bakmışlardı, en çok bizim afişimiz beğenilmişti(k7)”, “Ben

konuşmayı çok severim o yüzden konuşma etkinlikleri çok hoşuma gitti benim. Hatta her seferinde tahtaya ben çıkmak istedim ama arkadaşlarım hepsini de bana vermediler tabii(k10).”

“Ben bu dersleri böyle slaytlı falan olunca çok seviyorum, tam bana göre(k3)”, “Çok güzel bir ders oldu, çok keyifliydi(k10)”, “Ben en çok bu etkinliği beğendim çünkü sunuları izlerken dersin nasıl geçtiğini anlamadım(k12)”, “Bu dersimiz de çok güzel oldu(k15)”, “Türkçe dersleri böyle çok güzel geçiyor, keşke tüm dersler böyle olsa(k9).”

“Bu zamana kadar en çok bu etkinliği sevdim(k1)”, “Tahtada canlandırma yapılan bütün etkinlikleri çok seviyorum(k14)”, “Hem izlemesi hem oynaması çok keyifliydi(k5)”, “Türkçe dersinde canlandırma çalışmaları çok güzel oluyor(k15)”, “Öğretmenimiz en çok hangi etkinliği sevdiniz diye sorarsa ben bunu söylerim(k9)”, “Ben tahtaya çıkmadım ama arkadaşları izlemesi çok güzeldi(k8)”, “Öğretmenimize etkinliğimizin çok güzel olduğunu söyledim, başka bir zaman yine böyle çalışmalar yapalım dedim(k2).”

“Bu çalışma da çok güzel oldu. Hem diğer figürleri bu sayede öğrenmiş olduk(k11)”, “Bugün sınıfta Karagöz-Hacivat canlandırmaları yaptık. Bütün grupların çalışmaları çok güzeldi. Çok eğlenceli bir ders oldu. Türkçe dersinin sadece metin okunan bir ders olması bazen sıkıcı oluyordu ama öğretmenimizle yaptığımız uygulamalar çok keyifli(k8)”, “Etkinlik çok güzeldi, ben çok beğendim(k7)”, “Bunu hem izlemesi hem oynaması çok keyifli(k4)”, “Bence hepsi çok güzeldi şu ana kadar(k15)”, “Yine tüm sınıfın çok keyif aldığı bir sunum oldu(k13).”

“Bu son etkinlik olduğu için çok üzgündük, biz bitmesini hiç istemiyoruz(k5)”, “Yine keyifli bir etkinlik yaptık(k7)”, “Ben yazma çalışmalarını çok seviyorum(k2)”, “Son etkinlik olduğu için grup olarak üzgündük ama yine çok güzel bir ders işledik(k11)”, “Türkçe dersinin böyle işlenmesini çok seviyorum(k15)”, “Güzel bir çalışma daha yaptık(k6)”, “Bugün yazma çalışmasında öğretmenimiz ve arkadaşlarım benim tavsiye ettiğim konuyu seçtiler. Bu, beni çok mutlu etti(k4).”

“Ben yaptığımız tüm etkinlikleri çok beğendim, hepsi birbirinden güzeldi, açıkçası etkinliklerin bitmesini hiç istemiyordum, bitmesine üzüldüm(k13)”, “Etkinlikler hoşuma gitti, normalde Türkçe derslerinde böyle yapmıyoruz, kitaptaki metinleri okuyup etkinliklerini yapıyoruz, bu etkinliklerde grup olarak çalışmak çok hoşumuza gitti(k11)”, “Öğretmenim ben bu etkinlikleri tek başıma yapmış olsaydım çok sıkılırdım, grup olarak çalışınca dersler çok güzel geçti, ben hepsini de çok sevdim yaptığımız çalışmaların(k12)”, “Evet, hoşuma gitti, hepsi birbirinden güzeldi, bizim grubumuz çok uyumluydu, birlikte çok güzel çalıştık(k14)”, “Benim hoşuma gitti öğretmenim, yaptığımız etkinlikler sayesinde derslerimiz çok eğlenceli geçti(k15).”

“Ben yaptığımız etkinliklerin bazılarını daha çok sevdim ama beğenmediğim, hoşuma gitmeyen etkinlik olmadı(k13)”, “Hoşuma gitmeyen etkinlik yoktu öğretmenim, ben hepsini de çok sevdim, hepsi çok eğlenceliydi(k14)”, “Bütün etkinlikler hoşuma gitti benim, hepsinde de grubumuzla çok eğlenceli etkinlikler yaptık, hoşumuza gitmeyen etkinlik olmadı hiç(k12)”, “Hoşuma gitmeyen etkinlik olmadı ama ben yazmayı pek sevmediğim için yazma etkinliklerinde çok aktif değildim. Gerçi grup çalışması yaptığımız için o etkinliği daha çok seven arkadaşlarımız oluyordu hep. O yüzden ben çok iyi katılmasam bile etkinliğimiz tamamlanıyordu(k11)”, “Etkinliklerin hepsi de ilgimi çekti, ben grup olarak çalışmayı çok sevdim. Grup arkadaşlarımızla birlikte çok eğlenceli çalışmalar yaptık. Zaten siz gelmeden grubumuzu oluşturuyorduk biz(k15).”

“En çok Karagöz-Hacivat etkinliğini beğendim ben, siz gerçek deriden Karagöz ve Hacivat getirmiştiniz, onları sahnede canlandırmak çok hoştu. Ben gelmeden önce izlemiştim, tıpkı onların sesi gibi yapmaya çalıştım, çok güzeldi(k11)”, “Fıkraları canlandırdığımız etkinlik en güzeliydi bence, fıkraları normal dinleyince ben pek gülemiyorum ama o etkinlikte çok eğlenmişim(k14)”, “Ben yazmayı çok seviyorum onun için yazma etkinlikleri benim için çok güzeldi, hepsini de çok sevmişim. Zaten hepsinde grup yazmanı ben oldum, yazıları temize çektim(k13)”, “Ben en çok ilk etkinliğimizi sevmişim, hani grup olarak afiş hazırlamıştık ya işte o etkinliği diyorum. Aynı kâğıda hep birlikte afiş yapmıştık Nevruz’la ilgili. Bence en güzeli oydu(k12), Ben bütün etkinlikleri sevdiğimi söyleyebilirim yani şu daha güzel diyemem, hepsi de güzeldi benim için(k15).”

“İlgimi çekmeyen etkinlik olmadı, bence hepsi güzeldi(k12)”, “Hepsi aslında eğlenceli ve geliştiriciydi ama bizim grup bazı etkinliklerde çok konuşsa da ben hepsini severek yaptım(k11)”, “Hepsi birbirinden güzeldi ama ‘Boş Bir Kümes ve Birkaç Dolu Kalp’ adlı metindeki drama etkinliğini daha çok beğendim(k15)”, “Ben en çok drama etkinliklerini seviyorum, tahtada canlandırma yapmak ya da yapılan canlandırmaları izlemek çok keyifli(k14)”, “Nevruz’da afiş yapma etkinliği çünkü orada grup çalışmasıyla resimler falan yaptık, fikirlerimizi kâğıda döktük. Düşüncelerimizle ilgili resimler çizdik. Onları da siteden görebiliyoruz, anket var orada bir tane. Ben ‘Nevruz’ çalışmasını en çok beğendim ama onun dışındaki yazma etkinlikleri de güzeldi. Yani en sevdiğim çalışma benim için Nevruz’du, afiş etkinliğiydi(k13).”

Birinci etkinliğin sonunda ortaya çıkan kategorilere bakıldığında k8 ve k13, uygulamaların yeni başlıyor oluşu sebebiyle heyecanlı olduklarını belirtirken k1, k2, k4, k9, k11 ve k12 yapılan etkinliğin çok güzel ve eğlenceli olduğunu dile getirmiştir. Bu öğrencilerden k9, resim yapmayı çok sevmesi sebebiyle bu etkinliğe ilgi duyduğunu belirtmiştir. İkinci etkinliğe ait kategoriler incelendiğinde k1, k2, k4, k8, k11 ve k15 yapılan etkinliği çok beğendiklerini ve etkinliklerden keyif aldıklarını dile getirirken k5 ödül alan grubun içerisinde olduğu için çok mutlu olduğunu ifade etmiştir. Buradan hareketle işbirlikli çalışma ortamının öğrencilerde derse yönelik motivasyonun artmasını sağladığı, geleneksel ders işlenişinden farklı bir çalışma yapıyor olmaları sebebiyle de derse yönelik istek duymalarının öğrencilerin birtakım becerileri geliştirmelerine destek olduğu söylenebilir.

Üçüncü etkinlikte ortaya çıkan kategorilerden biri olan ilgi ve motivasyona bakıldığında k1, k2, k4, k8 ve k11’in çalışmalardan keyif aldıklarını ifade ettikleri, k7’nin bu dersi sabırsızlıkla beklediğini söylediği görülmekte; dördüncü etkinlikte ise k1, k2, k3, k4, k7, k8, k9, k11, k13 ve k14’ün çalışmaların çok keyifli geçtiği üzerine görüş bildirdiği, k10’un da yapılan çalışmalarda kendisini mutlu hissettiğini ifade ettiği görülmektedir. Türkçe derslerinde işbirlikli etkinlikler yoluyla 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada, öğrencilerin etkinliklere yoğun bir ilgi göstermeleri söz konusudur. Bu ilginin çalışmada geliştirilmesi amaçlanan becerilerin öğrencilerde ortaya çıkmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Beşinci etkinlikte k1, k8 ve k12 yapılan çalışmaları çok sevdiklerini, k10 grup olarak yapılan tüm etkinlikleri sevdiğini, k13 daha önce sunum yapmadığını ancak bu etkinlikte sunum yaptığı için çok keyif aldığını, k7 sunum yapılan çalışmaları çok sevdiğini, k6 da yapılan oylamada sınıfın çoğunun kendisini desteklemesinin çok hoşuna gittiğini dile getirmiştir. Altıncı etkinlikte ise k1, k4, k9, k12 ve k13'ün yapılan çalışmalardan çok keyif aldıklarını dile getirmiş olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra k3 de Türkçe dersini daha çok sevmeye başladığını ifade etmiştir. Buradan hareketle işbirlikli çalışmaların öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırmasıyla birlikte Türkçe derslerine yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesini sağladığı söylenebilir.

Çalışmada ilk altı etkinliğin ardından anahtar katılımcı olarak seçilen on beş öğrenciden ilk beşiyle yapılan görüşmede ilgi ve motivasyon ayrı bir kategori olarak ortaya çıkmıştır. Beş öğrencinin tamamı (k1, k2, k3, k4 ve k5) yapılan tüm etkinlikleri çok sevdiklerini, etkinliklerin hoşlarına gittiklerini dile getirmişler; yapılan etkinlikler arasında hoşlarına gitmeyen etkinlik olmadığını söylemişlerdir. K1 ve k7, drama etkinliklerini çok sevdiklerini dile getirirken k10 ve k13 afiş yapma etkinliklerinden çok keyif aldıklarını, k4 de yazma etkinliğini sevdiğini dile getirmiştir. Yapılan görüşmelerden hareketle öğrencilerin Türkçe derslerinde işbirlikli öğrenme etkinliklerini sevdikleri, bu etkinlikler aracılığıyla 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerinde ilerleme sağladıkları söylenebilir.

Araştırmanın yedinci etkinliğinde k6'nın derslerin daha eğlenceli geçtiği için öğretmenin daha fazla gelmesini istediği, k2'nin Türkçe dersinin bu şekilde çok eğlenceli geçtiğini, k10'un etkinlikten çok keyif aldığını ve k8'in de yapılan çalışmalarda arkadaşlarının kendisini takdir etmesinden çok memnun kaldığını dile getirdiği görülmektedir. Sekizinci etkinlikte k1'in dersler çok keyifli geçtiği için teneffüslerde dahi çalışmaları tamamlamak için büyük bir gayret gösterdiklerini; k3, k6, k9 ve k12'nin de derslerin çok eğlenceli geçtiği, çok güzel etkinlikler olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Dokuzuncu etkinlikte ortaya çıkan kategorilerden ilgi ve motivasyona bakıldığında ise k2, k4, k5, k11 ve k13'ün etkinliğin çok eğlenceli ve güzel olduğu üzerine görüş bildirdikleri, k7'nin de Türkçe derslerini daha çok sevmeye başladığını ifade ettiği görülmektedir. Öğrencilerin bu ifadelerinden hareketle işbirlikli yönetime göre

gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu, Türkçe dersine yönelik ilgilerinin giderek artmaya başladığı söylenebilir.

Odak grup olarak seçilen on beş öğrenciden ikinci beşiyle yapılan görüşmelerde öğrencilere yöneltilen “Yapılan etkinlikler hoşunuza gitti mi?” sorusuna beş öğrencinin tamamı (k6, k7, k8, k9 ve k10) etkinliklerin hoşuna gittiğini, Türkçe dersinin bu şekilde işlenmesinin çok güzel olduğunu, etkinliklerden keyif aldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. “Hoşunuza gitmeyen, ilginizi çekmeyen etkinlik oldu mu?” sorusuna öğrencilerin tamamı “Hayır” cevabı vermiş, bütün etkinliklerin beğenildiğini ifade etmişlerdir. “En çok hangi etkinliği beğendiğiniz?” kısmında ise birbirinden farklı cevaplar gelmiştir. Buna göre k9 drama etkinliklerini sevdiğini belirtirken k8 sunu hazırlanan etkinlikleri daha çok sevdiğini, k6 birlikte şiir yazma etkinliğini sevdiğini, k7 birlikte afiş hazırlama etkinliğini beğendiğini, k10’un da konuşmayı sevdiği için konuşma etkinliğinde daha çok keyif aldığını ifade ettiği görülmektedir. Burada bireysel farklılıkların ön plana çıktığı, öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre farklı etkinlikleri daha çok sevip benimsedikleri dikkati çekmektedir. Yapılan etkinliklerin tüm sınıfa hitap etmesi açısından her seferinde farklı çalışmalar yapılmış, bireysel farkların önüne geçilmesi bu şekilde sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kategoride öğrencilerin vermiş olduğu farklı cevaplar bunun bir göstergesi olarak ifade edilebilir.

Çalışmanın onuncu etkinliğine bakıldığında k9’un Türkçe derslerinin bu şekilde çok güzel geçtiği ve tüm derslerin böyle olmasını dilediği, k12’nin etkinlikler sırasında zamanın çok çabuk geçtiğini, k3’ün etkinliklerin akıllı tahta yoluyla sunuluyor olmasının çok güzel olduğunu ifade ettiği, yine k10 ve k15’in de dersin çok güzel olduğuna dair kayıtlar düştüğü görülmektedir. Çalışmanın on birinci etkinliğinde k14 ve k15’in Türkçe derslerinde canlandırma çalışmaları yapılmasından çok hoşlandıklarını, k1 ve k9’un etkinlikler arasında en çok bu etkinliği sevdiğini, k8’in katılmasa da izlemekten çok keyif aldığını, k5’in hem izlemekten hem oynamaktan çok keyif aldığını ifade ettikleri görülmektedir. Buradan hareketle bu etkinliklerde de işbirlikli yönetime göre yapılan çalışmaların öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

On ikinci etkinlikte k4, k7, k11, k13 ve k15'in çalışmanın çok güzel olduğuna yönelik görüş bildirirken k8'in Türkçe derslerini sadece metin okunan bir ders olmasının ötesine geçilmiş olmasından memnuniyet duyduğunu dile getirdiği görülmektedir. İşbirlikli öğrenme etkinlikleri yoluyla öğrencilerin Türkçe derslerinin geleneksel işlenişinin ötesine geçip farklı etkinlikler yapıyor olmaları, onlarda yüksek bir ilgi ve motivasyon ortaya çıkarttığı söylenebilir. On üçüncü etkinlikte ise k5 ve k11'in son etkinlik olduğu için üzgün olduklarını belirttikleri, k15'in Türkçe derslerinin bu şekilde işbirlikli yonteme göre işlenmesinden memnuniyet duyduğunu, k4'ün kendisinin takdir edilmesinden mutlu olduğunu, k2'nin yazma çalışması olması sebebiyle dersi çok sevdiğini, k6 ve k7'nin de güzel bir etkinlik yaptıklarını belirttikleri görülmektedir. Buradan hareketle Türkçe dersinin işbirlikli öğrenme yöntemine göre işlenmesinin öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırdığı böylece öğrencilerde ortaya çıkması beklenen birtakım becerilerin kazanılmasına destek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın on üçüncü ve son etkinliğinin tamamlanmasının ardından odak grup olarak seçilen 15 öğrenciden son beşiyile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmede öğrencilere yöneltilen "Yapılan etkinlikler hoşunuza gitti mi?" sorusuna beş öğrencinin tamamı (k11, k12, k13, k14 ve k15) etkinlikleri çok beğendiklerini ifade etmiştir. K11 yapılan etkinliklere yalnız başına olsa bu kadar ilgi göstermeyeceğini ancak grup çalışmalarının çok keyifli olduğunu, k13 etkinliklerin bitmesine üzüldüğünü ifade etmiştir. K12 grup olarak çok uyumlu oldukları için etkinliklerin çok güzel olduğunu, yine k15 de derslerin çok eğlenceli geçtiğini belirtmiştir. "Hoşunuza gitmeyen ilginizi çekmeyen etkinlik oldu mu?" sorusuna öğrencilerin tamamı "Hayır" cevabı vermiş, bütün etkinliklerin beğenildiğini ifade etmişlerdir. Yazma konusunu çok sevmediğini dile getiren k14 de yazma etkinliklerinde kendisinin bu açığının grup tarafından kapatıldığını dile getirmiştir. "En çok hangi etkinliği beğendiğiniz?" kısmında ise birbirinden farklı cevaplar gelmiş, k11 ve k13 drama faaliyetlerini daha çok sevdiklerini dile getirirken k12 yazma çalışmalarını, k15 de ilk etkinlik olan afiş hazırlama etkinliğini çok beğendiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte k14 de tüm etkinlikleri çok sevdiğini belirtmiştir.

Çalışmada odak grup olarak seçilen on beş öğrencinin son beşiyile (k11, k12, k13, k14 ve k15) yapılan 3 nolu öğrenci görüşmesinde öğrencilerin tamamı, Türkçe

derslerini işbirlikli yönetime göre işlenmesinden memnuniyet duyduklarını, yapılan tüm etkinlikleri sevdiklerini dile getirmişlerdir. Hangi etkinliği daha çok sevdikleri sorusuna yönelik ise her bir öğrenci farklı cevaplar vermiştir. Öğrencilerin farklı etkinlikleri sevdiklerini dile getirmelerinin yapılan tüm çalışmaların öğrencilerde ilgi ve motivasyon olarak karşılık bulduğu anlamına geldiği söylenebilir. Bu durumun öğrencilerde gelişmesi beklenen birtakım becerilere katkı sağladığı, bu anlamda öğrencilerimizi 21. yüzyılın ihtiyacı olan nitelikli bireyler hâline getirmek için Türkçe derslerinde işbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerine yeterli ve dengeli bir şekilde yer verilmesinde fayda olacağı söylenebilir.

İşbirliği: “Herkes çalışmaya katkıda bulundu(k3)”, “Grupta işbirliği içinde çalışarak Nevruz’la ilgili bir afiş hazırladık(k7)”, “Herkes, fikirleriyle çalışmaya destek oldu(k11)”, “Grup arkadaşlarımla güzel bir afiş hazırladık(k9)”, “Görev paylaşımı yaptık ve etkinliğe başladık(k13)”, “Grubun en sessiz üyesi (...) dâhil çalışmaya katıldı(k13)”, “Öğretmenimiz çalışmayı anlatınca görev dağılımı yaptık ve işe koyulduk(k8)”, “Çok güzel bir dayanışma vardı(k11)”, “Kimse kimseyi yönetmedi, herkes birlik içindeydi(k12)”, “Herkesin fikri alındı, bu benim çok hoşuma gitti(k5)”, “Diğer derslerdeki gibi değil, beraber bir şeyler yapmak çok değişik oldu(k6)”, “Çalışmayı birlikte yapmaktan keyif aldık(k10)”, “Birlikte çalışma yapmak çok güzeldi(k11)”, “Benim resim yeteneğim iyi değil ama grup arkadaşlarım bu açığı kapattı(k2).”

“Vakit kaybetmeden görevleri dağıtıp işe koyulduk(k7)”, “Gruptaki herkes konuşmanın bir bölümünü yazdı, sonra birleştirdik(k12)”, “Önce ayrı ayrı kâğıtlara not aldık, sonra onları birleştirdik(k10)”, “Bizim grup çok uyumlu çalışıyor(k1)”, “Birinci etkinlikteki gibi grupça bir şeyler hazırladık(k3)”, “Biz başta kendi aramızda konuşup kısa kısa notlar aldık, sonra bu notları hep birlikte birleştirdik(k13)”, “Bu sefer daha uyumlu çalıştık sanki(k11).”

“Hoca, bizim işbirliğimizi çok beğendi. Ben yazıyı yazıyordum, arkadaşlarım ne yapacağımı söylüyordu(k13)”, “Çok iyi bir dayanışma vardı; bir grup araştırma, bir grup yazma ve diğer grup ise anlatma grubuydu(k11)”, “Bunu grup içerisinde tartışarak

ortak bir fikir verdik(k8)”, “Birlikte yapınca benim eksiklerimi arkadaşlarım kapatıyor(k6)”, “k12’nin söylediklerini hep birlikte değerlendirdik(k5).”

“Biz tüm arkadaşların canlandırmada yer almasını istedik, bu yüzden böyle yaptık(k9)”, “Görev dağılımı yapınca bana düşen kısmı istemesem de yaptım çünkü herkes bir rol üstlenmişti(k6)”, “Başlamadan önce ne yapacağımızı konuştuk(k1)”, “Herkes üzerine düşeni yapmaya çalıştı(k7)”, “Birkaç dakikalık tartışmanın ardından görevleri belirleyip işe koyulduk(k3).”

“Herkes üzerine düşeni yapınca çok güzel işler ortaya çıkıyor(k2)”, “Grupta işbirliği yaparak işe başladık(k6)”, “Görev dağılımı sonucu sunumu yapma işi bana düştü(k9)”, “Öğretmenimiz etkinlikleri söyler söylemez önce kimin ne yapacağını kararlaştırıyoruz(k4)”, “Her seferinde aynı kişiler aynı görevi almasın diye ona göre planlama yapıyoruz, mesela geçen sefer yazmıştım, bu sefer sunum yapacağım(k12)”, “Öğretmenim, bence bu kararı grup versin, her grup yapacağı konuşmayı kendisi belirlesin, dedim(k7)”, “Bugünkü derste benim sunduğum teklifin arkadaşlarım tarafından kabul görmesi çok güzeldi(k14).”

“Şiirimiz kötü olsaydı ben ne kadar akıcı okusam da bir işe yaramazdı, bu yüzden bu başarı aslında bütün grubun başarısı(k6)”, “Birlikte çalışmanın en güzel tarafı herkesin çalışmaya katkı yapması(k7)”, “Herkes bir dize yazdı ve en sonunda hep birlikte birleştirip şiiri bitirdik(k11)”, “Ben arkadaşlarımın yazdığı dizeleri toparlayıp birleştirdim(k4).”

“Önce arkadaşlarımızla hikâyemizde ne olması gerektiği konusunda fikir yürüttük, ardından bunu taslak olarak yazmaya başladık(k3)”, “Grubun uyumunu bozmamak için hepimiz çaba gösterdik(k9)”, “İki kişi not aldı, biz de fikirlerimizi söyledik(k5)”, “Benim üstüme ne düştüyse eksiksiz yapmaya çalıştım(k12)”, “Başta planlama yapıp ne yapacağımız belli olunca herkes işini yapıyor(k7)”, “Grup olarak yapınca işbirliği zaten mecburen oluyor(k6)”, “Ben de herkes gibi grubun çalışmasına katıldım(k1).”

“Biz de (...) arkadaşımızla beraber bir hafta boyunca ara sıra bu konuya baktık, biz resimlerle birlikte videolar da getirdik(k10)”, “Biz grup arkadaşlarımızla resimlere baktık, herkes bulduğu resimleri bana attı, ben onları sunum hâline getirdim(k13)”, “Öğretmenimize (...) arkadaşımızın da akıllı tahtayı kullanmak için geleceğini, ben konuşmamı yaparken resimlerden sonra video geçişlerini onun ayarlayacağını söyledim(k9).”

“Çok güzel bir işbirliğimiz vardı, herkes elinden gelenin en iyisini yaptı(k4)”, “Bu tam bir grup çalışmasıydı, önce arkadaşlarla neler yapacağımızı kararlaştırdık, sonra notlar aldık, en son tartışmamızı gerçekleştirdik(k10)”, “Herkes özveriyle çalıştı, kimse arka planda kalmadı bu çalışmada(k2)”, “İşbirlikli olarak çalışınca tüm etkinlikler güzel oluyor çünkü herkes en iyi bildiği şeyi söylüyor(k15).”

“Biz görev dağılımını ta geçen haftadan yaptık, herkes bir hafta boyunca üstüne düşeni yaptı(k2)”, “Birimiz fotoğrafları hazırladı, birimiz video yaptı, ben de slaytı hazırladım(k5)”, “Herkes önce kendi bir şeyler hazırladı, sonra bizim evde buluşup çalışmaları birleştirdik(k8)”, “Gruptaki arkadaşlarla buluşup beraber resimleri falan seçtik, sunuyu yaptık, derse hazırladık(k14)”, “Herkes en iyi bildiği işi yaptı, ben mesela slaytı yaptım, (...) da videoları hazırladı(k11).”

“Bu ders tam işbirliğine uygun bir etkinlik yaptık(k3)”, “Fıkraları canlandırmak için önce kendi aramızda konuştuk, sonra seçtiğimiz fıkrayı tahtada canlandırdık(k7)”, “Herkes önce fıkraları okudu, kendine uygun bir rol seçti, sonra kimin canlandırma yapacağını kararlaştırdık(k10)”, “Grup olarak bütün fıkraları inceledik, içimizden kimin iyi yapacağını konuştuk(k6)”, “Bu etkinlik tam bize göreydi, hemen görevleri konuşup işe başladık(k9)”, “Önce grubumuzla sessizce provalar aldık ve tahtaya çıkıp canlandırmamızı yaptık(k12).”

“Biz çok prova almıştık, arkadaşlarımızı çalıştırmıştık. Zaten hiç hata yapmadılar(k7)”, “Bir haftadır keyifle çalıştık(k12)”, “Biz de grup olarak bir metin hazırladık(k4)”, “Birkaç farklı metni okuduk ve onlardan esinlenerek yeni bir metin oluşturduk(k2)”, “Bir haftadır çalışıyoruz(k1)”, “Bu etkinlik, grupla beraber yapılacağı

için tam bize göreydi(k5)”, “Bizim evde iki kez buluşup prova yaptık, iyice hazırlandık(k15)”, “Teneffüslerde çalışıp kimin daha iyi yaptığına baktık(k11)”, “Biz bu çalışma için çok iyi hazırlanmıştık, tahtada belli oldu zaten hazırlandığımız(k9)”, “Biz de grup olarak bir metin yazdık ve bu metni iki kişi canlandırdık, bunun için bir hafta boyunca arkadaşlarımızla çalıştık(k3).”

“Öğretmenimiz konuyu söyleyince hemen çalışmaya başladık(k4)”, “Kimin neyi iyi yaptığını gruptaki herkes biliyor, ona göre hareket ediyoruz(k13)”, “Biz etkinliğin başında görevleri paylaştık her zamanki gibi(k9)”, “Aslında bu çalışma tam bize göreydi, hemen işbirliği yapıp başladık çalışmaya(k15)”, “Görevleri paylaşınca kimin ne yapacağı belli oldu(k1)”, “Önce kâğıtlara notlar aldık, sonra onları birleştirdik(k10).”

Birinci etkinlikte k8 ve k13 işbirlikli çalışmanın bir gereği olarak görev dağılımı yapıldığını ve etkinliğe o şekilde başladığını, k11 ve k12 işbirliğinin ortaya çıkardığı birlik ve beraberlik duygusunu, k3, k5, k6, k7, k9, k10, k11 ve k12 işbirliği yoluyla birlikte çalışma yapmanın çok güzel olduğunu, k13 sınıftaki arkadaşlarına göre daha sessiz olan bir arkadaşlarının dahi çalışmaya katılmış olmasının işbirliğinin olumlu bir katkısı olduğunu, k2 işbirliği yoluyla öğrencilerin birbirlerinin eksiklerini tamamladıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin ilk etkinlikten itibaren işbirlikli çalışmaktan keyif aldıkları, işbirliğinin bir gereği olan görev paylaşımı ve sorumluluk gibi hususları bu etkinlikten itibaren dile getirdikleri görülmektedir. Buradan hareketle işbirlikli çalışma etkinliklerinin öğrenciler tarafından benimsendiği ve yapılan çalışmaların öğrencilerin işbirliği becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

İkinci etkinlikte k3, k7, k10, k12 ve k13 işbirlikli öğrenme ortamındaki görev dağılımına vurgu yaparken k1 ve k11’in grup uyumu üzerinde durduğu görülmektedir. Yapılan etkinliklerin öğrencilerin işbirlikli çalışma kültürünü geliştirmesinin yanı sıra birlikte çalışma yoluyla grup uyumlarının giderek arttığının öğrencilerce dile getirilmesi, grup içi iletişimin daha nitelikli hâle gelmesini sağladığı ifade edilebilir.

Üçüncü etkinlikte k6’nın yapılan çalışmalarda öğrencilerin birbirlerinin eksiklerini tamamladığını dile getirmesi, işbirlikli çalışma kültürünün öğrencilere

sağladığı katkıların öğrencilerin kendileri tarafından da fark edildiğini göstermektedir. Bu bölümde yer alan diğer ifadeler, grup içi dayanışma (k11) ve birlikte çalışma (k5, k8, k13) üzerine yoğunlaşmaktadır. Dördüncü etkinlikte k3, önce konu hakkında tartışıp neler yapılacağını belirledikten sonra harekete geçildiğini, k6 görev dağılımı sonucu kendisine düşen kısmı istemese de yaptığını, k9 da tüm grup üyelerinin çalışmaya katıldığını ifade ettiği görülmektedir. Bütün bunlar işbirlikli çalışma kültürünün öğrencilere yansımalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Beşinci etkinlikte k2, k4 ve k9'un görev dağılımı konusuna vurgu yaparken k12'nin grup olarak her seferinde farklı kişilere farklı görevler verilmesine dikkat ettiklerini, k7'nin kararların grup tarafından alınması gerektiğini ve k14'ün grubun kendisini onaylanmasından memnuniyet duyduğunu dile getirdiği görülmektedir. Ortaya konulan bu fikirlerin işbirlikli çalışma kültürünün gruplarda yerleştiğinin ve yapılan çalışmaların buna göre planlandığının bir göstergesi olduğu söylenebilir. Altıncı etkinlikte ise k4 ve k11'in çalışmalar esnasındaki görev dağılımına yönelik ifadelerinin yanı sıra k6'nın ortaya konulan başarının kendisinin değil grubun başarısı olduğunu dile getirmesi, k7'nin herkesin çalışmaya katkı yapmasının birlikte çalışmanın en güzel tarafı olduğunu söylemesi işbirlikli çalışma kültürünün öğrencilerde yerleştiğinin, yapılan çalışmalar sonucu ortaya konulan fikir ya da ürünlerin grubun tamamına ait olduğu bilincinin yerleşmeye başladığının bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Yedinci etkinlikte k1, k3, k5, k7 ve k12'nin işbirlikli ortamda görev paylaşımına yönelik görüş bildirdiği, k6'nın da grup olarak yapılan işlerde işbirliğinin mecburen ortaya çıktığını dile getirdiği görülmektedir. Öğrencilerin işbirliği kelimesini kendilerinin de dile getiriyor olmaları, bu beceriye yönelik ilerleme kaydettiklerinin bir göstergesi olabilir. Sekizinci etkinlikte k10 ve k13'ün çalışma ön hazırlık gerektirdiği için bir hafta boyunca arkadaşları ile işbirliği içerisinde çalıştıklarını ifade ettikleri, k9'un da tahtada yapılan sunumda işbirliği içerisinde hareket ettiklerini belirttiği görülmektedir. Dolayısıyla etkinliklerin yapısı da burada devreye girmekle beraber yapılan çalışmaların öğrencilerin işbirliği becerilerini geliştirdiği yorumu yapılabilir.

Dokuzuncu etkinlikte k15 işbirlikli çalışmalarda tüm etkinliklerin güzel olduğunu, bunun sebebinin de herkesin en iyi bildiği şey yoluyla gruba katkı yapmasından kaynaklandığını; k10 önce neler yapılacağına grup olarak karar verdiklerini, notlar aldıklarını, en son hep birlikte konu üzerine tartışmayı gerçekleştirdiklerini; k2 ise herkesin özveriyle çalıştığını ve kimsenin arka planda kalmadığını bu anlamda tüm üyelerin gruba eşit katkı sunduğunu ifade etmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin işbirlikli çalışmanın olumlu çıktılarını kendilerinin de gördüğü, gruptaki tüm üyelere eşit haklar verilmesi yoluyla grup içi demokrasiyi korudukları ayrıca üyelerin sahip oldukları en iyi bilgiler yoluyla çalışmalara katkı sunmalarının etkinliklerin niteliğini artırdığı söylenebilir.

Onuncu etkinlikte öğrencilerin ön hazırlık gerektiren çalışmalarda görev dağılımını daha önceden yaparak organize bir şekilde çalıştıkları, yapılan görev dağılımına bağlı olarak herkesin çalışmasını tamamladığı, ön hazırlık gerektiren etkinliklerin dersleri sınıfın dışına da taşıyarak işbirlikli çalışma kültürünün öğrenmeyi öğrenme anlayışını desteklediği anlaşılmaktadır. Bu anlamda yapılan etkinliklerin öğrencilerin işbirliği becerilerini geliştirmesi, işbirliği kültürünün yalnızca sınıf içerisinde kalmayıp sınıf dışındaki günlük hayatlarında da öğrencilerin yararlandıkları bir beceri olarak ortaya çıkması, yapılan çalışmaların öğrencilerde bu becerinin gelişimine katkı sağladığının bir göstergesi olabilir. On birinci etkinlikte ise beş öğrencinin tamamının (k6, k7, k9, k10 ve k12) yapılan çalışmada öncelikli olarak grup içi bir değerlendirmenin ardından görev dağılımı ve nihayet uygulama basamağı şeklinde tam anlamıyla işbirliğine uygun bir sıra izlediklerini ifade ettikleri görülmektedir. k3'ün de dersin tam işbirliğine uygun bir etkinlik olduğunu ifade etmesi, öğrencilerin işbirliğine uygun etkinlikler seçebilmeleri ve bu etkinlikleri yapılandırıp uygulamaya geçebilmeleri bakımından önem arz etmektedir. Bu durum öğrencilerin işbirliği becerisinde yetkinleştiklerinin bir göstergesi olabilir.

On ikinci etkinlikte on öğrencinin tamamının (k1, k2, k3, k4, k5, k7, k9, k11, k12 ve k15) çalışmada işbirliği içerisinde bir ön hazırlık yaptıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bunun için gerek ev ortamı gerekse teneffüsleri kullandıklarını dile getirmişlerdir. Yapılan çalışmaların öğrencilerde işbirlikli çalışma kültürünü

yerleştirmesi sonucu kendilerine verilen faaliyetlerde gerektiği şekilde organize olup ön hazırlık yapabildikleri, bunun için işbirliği içerisinde çalışıp gruplar içerisinde aktif görevler alabildikleri görülmektedir. Buradan hareketle yapılan etkinliklerin öğrencilerin işbirliği becerilerine katkı sağladığı söylenebilir. On nc etkinlikte ise k13'n kimin, neyi iyi yaptığını gruptaki herkesin bildiği ve ona göre hareket ettiği görüşü gruplarda işbirlikli öğrenme kültürünün yerleştiği ve hangi öğrencinin hangi konuda daha yetkin olduğunu bilerek ona göre hareket edildiği hakkında fikir vermektedir. Kalan beş ğrenci (k1, k4, k9, k10, k15) ise etkinliğin başında görev paylaşımı yaparak işe koyulduklarını aktarmıştır. Etkinliğin başında yönergenin kendilerine verilmesiyle beraber grup olarak görev paylaşımını yapmaları ve yapılacak işe bir an önce başlamaları öğrencilerin işbirliği becerisinde gelişme kaydettiklerinin bir göstergesi olabilir.

Yaratıcılık: *“Herkesinkinden farklı, çok güzel bir afiş yaptık(k3)”, “Nevruz’la ilgili çok güzel bir afiş hazırladık(k2)”, “Bizim grup en farklı çalışmayı ortaya koydu bence(k14)”, “Afişimiz merkezden kenarlara doğru dağılan oldukça değişik bir çalışma oldu(k15)”, “Bence bizim Nevruz afişimiz birinci olacak çünkü çok farklı oldu(k6)”, “En güzel afişi yapmak için epey uğraştık ama buna değdi(9).”*

“Bizimki hiç de öyle sıradan bir konuşma değildi(k7)”, “Konuşmanın içine bir sürü farklı şey kattık(k9)”, “En farklı konuşma bence bizimkiydi(k6)”, “Arkadaşlarıma birinci olmak istiyorsak herkesten farklı yapmalıyız dedim(k8)”, “(...) konuşmaya başlayınca hepsinden farklı bir konuşma yazdığımız belli oldu zaten(k2)”, “Sreyi zor yetiştirdik ama sonuçta çok iyi bir konuşma hazırlamış olduk(k12).”

“ğretmenim biz çok farklı bir metin hazırladık, siz de göreceksiniz, dedim(k15)”, “Teneffs bile kullanarak harika bir metin yazdık(k7)”, “5. grubun çalışması çok güzeldi, herkesinkinden farklıydı(k9)”, “Bu sefer kararlıydık, en beğenilen çalışmayı biz yapacaktık(k4)”, “Bizim grubun çalışması daha okunur okunmaz kendini belli etti(k11).”

“Biz dördüncü gruptuk ve diğer gruplar canlandırmayı yapmadan bile birinci olacağımız belli olmuştu, çünkü çok güzel yapmıştık(k12)”, “Herkes zerine düşeni

yapınca çok güzel bir canlandırma oldu(k5)”, “İkinci grubun yaptığı çalışma hepimizden farklıydı(k7)”, “Diğer gruplardan daha güzel yapmak için ne yapmalıyız diye çok düşündük(k6).”

“Konuşmaya farklı şeyler katarak daha güzel olsun istedik(k10)”, “Bizim grubun konuşması hepsinden farklı, hepsinden güzel oldu bence(k6)”, “Sadece konuşmayla olmaz diye yapılacak beden hareketlerine de çalıştık(k1)”, “Harika bir konuşma hazırladık(k8)”, “(...) o kadar güzel bir konuşma yaptı ki ben onların birinci olacağını en baştan anlamıştım(k2)”, “Aslında konuşmaların hepsi birbirinden güzeldi ama (...) tahtayı da çok iyi kullandı(k15)”, “Sunumum bitince herkes benim konuşmamın çok güzel olduğunu söyledi(k11).”

“Dizeleri alt alta koyunca ortaya değişik bir şey çıktı, şiiri sınıftaki herkes çok beğendi(k6)”, “Akşam anne-babama okudum, onlar da çok beğendiler, çok yaratıcı bir çalışma olduğunu söylediler(k10)”, “Arkadaşımızın sesi titredi ama grup olarak şiiri çok güzel yazmışlar(k5)”, “Biz de grup olarak şiiri çok beğendik, çok duygusal bir şiir yazmış arkadaşımız(k8).”

“Şu ana kadar yapılan en güzel sunum buydu, ben çok beğendim(k7)”, “Göreceksiniz en güzel sunumu ben yapacağım, dedim(k10)”, “Farklı bir şeyler olsun da dikkat çeksin diye uğraştık(k3)”, “Öğretmenimiz özgün eserlerin daha önemli olduğunu söyledi, biz de elimizden geleni yaptık(k8)”, “Tüm yazılar çok güzeldi, ben hepsini çok beğendim(k6)”, “En güzel çalışmayı yapacağımıza grup olarak söz verdik, bence aslında öyle de oldu(k2).”

“Özgün bir çalışma olmasını istedik(k4)”, “Şunu fark ettim ki herkes en farklı olan çalışmayı beğeniyor, genelde hep onlar birinci seçiliyor(k15)”, “Biz bu çalışmaya hazırlanırken bir sürü resme baktık, en güzellerini seçip slaytı öyle hazırladık(k13)”, “En iyi sunuyu biz yaptık, zaten aldığımız alkışlardan da belliydi(k3)”, “Birinci olmak için elimizden gelenin en iyisini yaptık(k7).”

“Öyle güzel fikirler ileri sürdük ki karşı gruplar çok zorlandılar cevap vermeye(k7)”, “Bence bilmek kadar onu savunmak da önemli, biz öyle güzel konuştuk ki diğer gruplar bazen susmak zorunda kaldılar(k8)”, “Çok iyi bir konuşma yaptık bence(k12)”, “Her seferinde farklı bir şeyler bulup diğer grupları geçmeyi başarıyoruz(k3).”

“Benden önceki sunumun çok güzel oluşu bizim grupça hazırladığımız sunumu gölgede bıraktı(k6)”, “Bizim çalışma hepsinden farklıydı, bu yüzden çok beğenildi(k4)”, “Biz slaytı başlatınca herkes dikkatle izledi çünkü çok özendiğimiz bir çalışma yaptık, çok iyi oldu(k13)”, “Biz zaten en güzel çalışma bizimki olsun diye bir hafta boyunca uğraştığımız, boşuna uğraşmadığımız belli oldu(k9).”

“En güzel canlandırmayı yapmak için elimizden gelenin en iyisini yaptık(k11)”, “Bizim canlandırmamız öyle sıradan bir şey olmadı(k2)”, “Fıkırayı canlandırınca bir daha yapmamızı istediler çünkü gerçekten çok güzeldi(k6)”, “Her seferinde en farklı çalışmayı yapan grup birinci seçiliyor, bunun için en farklısı bizimki olmalıydı(k13)”, “Bu sefer de en iddialı çalışmayı bizim grup yaptı(k15).”

“Biz de metnimizi kendimiz yazdık. Bizce çok güzel oldu(k6)”, “Kitaptan hazır bir metin bulup değişiklik yaptık, çok farklı bir şey ortaya çıktı(k3)”, “Biz kendimiz Karagöz-Hacivat diyalogları yazdık, evde anne-babama okudum, onlar çok beğenince onu kullanalım dedik(k2)”, “Gruptan üç kişi çok güzel bir metin yazdık bizim evde, öbür arkadaşlar da beğendiler(k7)”, “İnternetteki metinleri kullanmadık, kendimiz metin yazdık(k12)”, “Bir sürü Karagöz-Hacivat yazısı bulduk, onları birleştirip kendi diyaloglarımızı yaptık(k1)”, “Farklı olsun diye biz kendi çalışmamızı kendimiz yazalım dedik(k8)”, “Herkes kendisi yazmış ama önemli olan sahnelemek, biz hem güzel yazdık hem güzel sahneledik(k10).”

“Bu sefer biz çok iddialıydık, çok güzel bir konuşma hazırlamıştık(k2)”, “Bizim yazımız bu sefer çok güzel oldu(k14)”, “Benden önce sunum yapan (...) o kadar güzel bir sunum yaptı ki hemen peşinden ben çıkınca biraz onun gölgesinde kaldım(k3)”, “Bu derste en farklı yazıyı biz yazacağız diye uğraştık(k9).”

Bu çalışmada yaratıcılığın “Yeni ve faydalı fikirler üretme yeteneği” (Sternberg ve Lubart, 1999) olarak tanımlanmasından hareketle birinci etkinlikten itibaren öğrencilerden elde edilen verilerde yaratıcılığın ayrı bir kategori olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin işbirlikli çalışma ortamının doğal olarak ortaya çıkardığı rekabetten de beslenerek en güzel ve en farklı çalışmayı ortaya koyma çabalarının, onların yaratıcı yönlerini açığa çıkardığı söylenebilir. Bu bağlamda etkinlikte yer alan altı öğrenci (k2, k3, k6, k9, k14 ve k15) diğerlerinden farklı ve güzel bir çalışmaya imza attıklarını, dolayısıyla yaratıcı bir faaliyet sergilediklerini belirtmişlerdir. İkinci etkinliğe bakıldığında ise buradaki ifadelerin (k2, k6, k7, k8, k9 ve k12) tamamının özgün bir eser ortaya koymak çabası üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bakımdan yapılan çalışmaların öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin bir alt basamağı olan yaratıcılık becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacağı söylenebilir.

Üçüncü etkinliğe bakıldığında daha önceki iki etkinlikte olduğu gibi burada da görüş bildiren öğrencilerin (k4, k7, k9, k11 ve k15) yapılan çalışmalarda özgünlük aradıkları görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin yaratıcı yönlerini ortaya çıkarmaya destek olacağı ifade edilebilir. Dördüncü etkinlikte ise öğrencilerin (k5, k6, k7 ve k12) yine farklı ve güzel bir eser ortaya koymak kaygısı ile hareket ettikleri görülmektedir. Buradan hareketle her etkinlikte öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin ortaya çıktığı söylenebilir.

Beşinci etkinlikte öğrencilerin (k1, k2, k6, k8, k10, k11 ve k15) yine farklı ve güzel olanı aradıkları, bunun da onların yaratıcılık becerilerinin gelişimine katkılar sağlayacağı söylenebilir. Altıncı etkinlikte ise üç öğrenci (k5, k6 ve k8) farklı ve güzel olan çalışmalara vurgu yaparken k10’un yapılan çalışmaları ailesi ile paylaştığı, ailesinin de yapılan çalışmayı çok yaratıcı bulduklarını ifade ettiği görülmektedir. Öğrencilerin her defasında daha iyisini ortaya koymak için özgün bir çalışma yapmaya çalışmalarının onların yaratıcılık becerisine katkı sağladığı söylenebilir.

Yedinci etkinlikte öğrencilerin (k3, k4, k7 ve k13) özgün bir eser ortaya koymak çabası ile hareket ettiklerini ifade ettikleri, yine k15’in herkesin farklı olanı beğendiği, genelde birinci olanların hep farklı eserler olduklarını belirttiği görülmektedir. Bu

görüşlerden hareketle yapılan çalışmalarda özgün ve farklı olma kaygısının yaratıcılığı tetiklediği söylenebilir. Sekizinci etkinlikte ise k3'ün her seferinde farklı bir şeyler bulup diğer grupların önüne geçtiklerini ifade etmesi, yine üç öğrencinin (k7, k8 ve k12) daha güzel olana yönelik çalışma sergilediklerini ifade etmesi çalışmalarda öğrencilerin yaratıcılık becerilerini ortaya koymaya çalıştıklarının bir göstergesi sayılabilir.

Dokuzuncu etkinlikte öğrencilerin (k4, k9 ve k13) birbirlerinin çalışmalarını yaratıcı olup olmadığı bakımından değerlendirdikleri, bu anlamda k6'nın kendisinden önce yapılan sunumun kendi sunumunu gölgede bırakacak kadar güzel olduğunu not ettiği görülmektedir. Onuncu etkinlikte k4 ve k13; özgün ve farklı çalışmalar yapmaya gayret ettiklerini, k9 ise yapılan çalışmanın yaratıcı olması açısından bir hafta boyunca emek verdiklerini ve bunun karşılığını da aldıklarını ifade etmesi, öğrencilerin yaptıkları çalışmaların yaratıcı olmasına özen gösterdiklerinin, farklı ve özgün olanı aramaya dikkat ettiklerinin bir göstergesi olabilir.

On birinci etkinlikte k13'ün her seferinde en farklı çalışmayı yapan grubun ön plana çıktığı için kendilerinin bunu yapması gerektiğini ifade etmesi, öğrencilerin neyin yaratıcı olduğu neyin olmadığı konusunda değerlendirme yapabildiklerinin bir göstergesi olabilir. Diğer öğrencilerin (k2, k6, k11 ve k15) de aynı şekilde en güzel canlandırma yapmak için uğraştıklarını ifade ediyor olmaları, çalışmalar esnasında yaratıcılık becerisinin ön plana çıktığının bir ifadesi olabilir. On ikinci etkinlikte ise öğrencilerin (k1, k2, k3, k6, k7, k8, k10 ve k12) hazır Karagöz-Hacivat metinleri kullanmak yerine var olan metinler üzerinden bir senteze gittikleri ya da farklı ve özgün olması adına yeni metinler hazırladıkları görülmektedir. Bu durum, daha önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinlikte de öğrencilerin ön plana çıkmak adına farklı ve özgün olanı arama yoluna gittiklerini göstermektedir. Yapılan tüm etkinliklerde öğrencilerin bu anlayışla hareket etmesi sebebiyle çalışmaların onların yaratıcılık becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

On üçüncü etkinlikte üç öğrencinin (k2, k9 ve k14) farklı ve güzel olanı aradıklarına yönelik görüşleri işbirlikli öğrenme kültürünün öğrencilerde yaratıcılık becerisini desteklediğinin bir göstergesi olabilir. Bunun yanında k3'ün kendisinden önce yapılan sunumun yaratıcı oluşu sebebiyle kendi sunumunun gölgede kaldığını ifade

etmesi, öğrencilerin ortaya konulan bir ürünün yaratıcı olup olmadığı konusunda değerlendirme yapabildiklerinin bir göstergesi olabilir. Öğrenciler, ilk etkinliklerden itibaren her defasında güzel ve farklı olanı bulmaya yönelik çalışmalar sergilemeye gayret etmişler, bunu da gözlem ve görüşmelere özellikle yansıtmışlardır. Bütün bu verilerden hareketle yapılan çalışmaların öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Liderlik ve girişimcilik: *“Çalışmada görev dağılımı yapma işini ben üstlendim(k4)”, “Etkinliğin başında arkadaşlarıma ne yapmamız gerektiğini söylemeye çalıştım(k7)”, “Çalışmayı planlayıp arkadaşlarıma söyledim(k1).”*

“Birinci etkinlikte olduğu gibi arkadaşlarıma görev dağılımı yaptım(k4)”, “Tahtada yapılacak sunum için bir tek ben istekli oldum(k7)”, “Konuşmanın nasıl yazılacağını planladım(k5)”, “Gruba önce görev dağılımı yapalım dedim, tahtadaki konuşmayı yapmak istediğimi söyledim(k8)”, “Gruptaki herkes tahtaya çıkmak istedi(k1).”

“Grupta herkese ne yapacağımızı tek tek söyledim(k6)”, “Yazılan metni sunmak istiyordum(k3)”, “Gruptaki görev dağılımı yine benim sorumluluğundaydı(k4)”, “Arkadaşlarıma farklı bir yol izlememiz gerekiyor dedim(k9)”, “Yazma işini hemen üstlendim(k7)”, “k15 baştan sona ne yapılacağını planlamıştı(k12).”

“Canlandırmada kimin hangi rolü alacağını ayarlamaya çalıştım(k3)”, “Bazı arkadaşlar çekingen kaldığı için her seferinde bana görev düşüyordu(k14)”, “Canlandırma başlamadan önce ne yapmamız gerektiğini arkadaşlara anlattım(k10)”, “En zor rolü yapmaya ben istekli olmuştum(k7)”, “Daha önceki etkinliklerdeki gibi hiç çekinmeden tamam dedim(k13).”

“Sunumu yine ben yapayım dedim arkadaşlara(k15)”, “Görev dağılımı yapma işi gene bana düştü(k9)”, “Bazı arkadaşlar tahtaya çıkmaya çekiniyor ama benim için çok zor değil açıkçası(k3)”, “Arkadaşlara yapmamız gerekenleri söylüyorum ama

(...)’da söyleyince karışıklık oluyor(k7)”, “Arkadaşlar benim tahtaya çıkmak istediğimi hemen anladılar(k4).”

“Arkadaşlarıma şiiri çok güzel okuyacağıma söz vererek tahtaya çıktım(k12)”, “Bu etkinlikte de hiç çekinmeden tahtaya çıktım(k5)”, “Şiir okuma konusunda usta değildim ama yine de bu görevi üstlendim(k1)”, “Herkesin birer dize yazmasını ve bunları bir kâğıtta toplamamız gerektiğini söyledim(k15)”, “Arkadaşlarım görev dağılımı yapmamı istediler, daha sonra da tahtada şiiri okudum(k6).”

“Bizim grubun sunumunu yapmak istedim, bu sefer çok iddialıydım(k6)”, “Arkadaşlarımdan çoğu görev dağılımı işini (...)’ya bırakıyorlar(k14)”, “Ben her işe istekli oluyorum, benim için sıkıntı yok(k9)”, “Her seferinde arkadaşlara şunları şöyle yapalım diye anlatıyorum(k7)”, “Ben bu etkinlikte tahtadaki sunumu yapmak için arkadaşlara çok ısrar ettim(k3)”, “Bana hep sen çıkıyorsun diye kızdılar ama ben böyle şeyleri seviyorum, o yüzden hep çıkmak istiyorum(k11).”

“Öğretmenim, sunumu ben yapacağım deyip tahtaya çıktım(k3)”, “Görev dağılımı yaparken bazı arkadaşlar bana itiraz etti(k9)”, “Herkese eşit şekilde görev verilmesi gerekiyor diye uğraştım(k5)”, “Bu sefer hiç çekinmeden sunumu ben yapacağım diye tahtaya çıktım ve yaptığım konuşmayı bizim grup gerçekten çok beğendi(k8)”, “Bundan sonraki derslerde de ben çıkayım dedim(k12).”

“Ben grup sözcüsü olmak istedim, arkadaşlarım da buna karşı çıkmadılar(k9)”, “Daha önceki etkinliklerdeki gibi görev dağılımı yaptım arkadaşlara, sonra çalışmaya geçtik(k6)”, “Arkadaşlara bir grup sözcüsüne ihtiyacımız var dedim çünkü bu etkinlikte tartışma yapılacaktı(k1)”, “Ben yine grup sözcüsü olmaya gönüllü oldum, arkadaşlarım da beni kırmadılar(k11).”

“Grubun yapacağı bir sürü iş vardı, biri yönlendirmeyince her kafadan bir ses çıkıyor diye ben bu işi üstleniyorum(k1)”, “Her çalışmada sen daha iyi yapıyorsun diye benim sunum yapmamı istiyorlar(k3)”, “Okuldaki bilgisayar öğretmenimize gidip neler yapabileceğimizi sordum, çalışmayı ona göre yaptık(k10)”, “Ben daha önceki

etkinliklerdeki gibi arkadaşlara görev dağılımı yaptım, herkes kendi üzerine düşen işi yaptı böyle olunca(k7).”

“Fıkraların canlandırılacağını duyar duymaz hemen görev almak istedim(k7)”, “Dramada yer almadım ama arkadaşların ne yapacağını ben ayarladım(k10)”, “Eskiden bu kadar çok tahtaya çıkmıyordum ama şimdi hemen gönüllü oluyorum(k4)”, “Fıkroda kimin hangi görevde yer alacağını söyledim, ben de canlandırmaya katıldım(k2)”, “Bu sefer hiç tereddüt etmedim, hemen tahtaya çıktım(k6)”, “Bana rol vermemişlerdi, ısrar edince tamam dediler(k14).”

“İlk etkinlikleri kimin sunacağı konusunda sıkıntı yaşıyorduk. Bazı arkadaşlar ben kesinlikle tahtaya çıkmam gibi şeyler söylüyorlardı ama sonradan herkes tahtaya çıkmak ve sunum yapmak için birbiriyle yarışmaya başladı(k9)”, “Ben başlarda yapılan çalışmalarda yazman olmak istemiyordum ama arkadaşlarım yazım güzel olduğu için bana yazdırmak istiyorlardı. Sonradan onlar söylemeden ben gönüllü olarak yazman olmayı istemeye başladım(k10).”

İşbirlikli çalışma ortamının öğrencilerde var olan birtakım farklı becerileri ortaya çıkardığı görülmektedir. Öğrencilerden bazıları etkinliğin başlamasıyla birlikte grup arkadaşlarına yönergeler vermiş, söz ve davranışlarıyla gruplarını yönetmeye çalışmışlardır. Bu durum ilk etkinlikte üç ayrı gruptan üç öğrencinin (k1, k4 ve k7) günlüklerine doğrudan yansımış, öğrencilerin ortaya koydukları liderlik davranışlarının farkında oldukları görülmüştür. 21. yüzyıl yaşam ve kariyer becerileri içerisinde ayrı bir alt başlık olan liderlik ve girişimcilik becerilerinin işbirlikli çalışma etkinliklerinin başlamasıyla birlikte ortaya çıkmasından hareketle bu çalışmaların öğrencilerin öğrenme ve yenilikçilik becerilerine katkı sağlamasının yanı sıra onların yaşam ve kariyer becerilerinde de gelişimlerine destek olacağı söylenebilir. İkinci etkinlikte ise üç öğrencinin (k4, k5 ve k7) yapılacak çalışmaları planlama ve görev dağılımı yapma gibi grubu yönlendiren ifadelerde buldukları, iki öğrencinin (k1 ve k8) de yapılacak çalışmalarda ön plana çıkarak girişimci beceriler sergiledikleri görülmektedir.

Üçüncü etkinlikte dört öğrencinin (k4, k6, k9 ve k15) lider vasıfları ile gruba yönergeler verdiklerini ifade ettikleri, iki öğrencinin (k3 ve k7) ise yapılan çalışmalarda görev almak için girişimci faaliyetlerde buldukları görülmektedir. Yine dördüncü etkinlikte iki öğrencinin (k3 ve k10) çalışmaların başında arkadaşlarının rollerini dağıttığını ifade etmesi, onların lider vasıflar üstlendiğinin bir göstergesi olmaktadır. Diğer üç öğrencinin (k7, k13 ve k14) etkinliklerde görev almak için girişimci tavırlar sergiledikleri, buradan hareketle yapılan çalışmaların öğrencilerin liderlik ve girişimcilik becerilerine katkılar sunacağı söylenebilir.

Beşinci etkinlikte bir öğrencinin (k7) grup içerisinde birden fazla kişinin lider vasıflı olmasının karışıklığa yol açtığını, bir öğrencinin (k9) görev dağılımı yaparak grubu yönlendirdiğini ifade ettiğini, kalan üç öğrencinin (k3, k4 ve k15) de girişimci tavırlar sergileyerek yapılan çalışmalarda görev almak istediklerini belirttikleri görülmektedir. Bu durumun etkinlikten etkinliğe farklı öğrenciler tarafından dile getiriliyor olması, öğrencilerin bir bütün olarak girişimcilik becerilerinde yetkinleştiklerinin bir göstergesi olabilir.

Altıncı etkinlikte iki öğrencinin (k6 ve k15) yönergenin verilmesiyle birlikte grubu yönlendirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Üç öğrencinin (k1, k5 ve k12) girişimci tavırlar sergilediklerini söylemelerinin yanı sıra bunlardan biri, şiir okuma konusunda usta olmamasına rağmen yine de görevi üstlendiğini dile getirmiştir. Bu durum, çalışmaların ilerlemesiyle birlikte işbirlikli çalışma kültürünün yerleşmesine bağlı olarak öğrencilerin risk alarak girişimci beceriler sergilemesinin bir sonucu olabilir.

Yedinci etkinlikte iki öğrencinin (k5 ve k9) görev dağılımlarını kendilerinin yaptıklarını ifade etmeleri, bununla birlikte üç öğrencinin (k3, k8 ve k12) yapılacak sunumda görev almak istediklerini, bunlardan birinin (k8) de “Hiç çekinmeden sunumu ben yapacağım.” şeklindeki ifadesi yapılan çalışmalarda öğrencilerin liderlik ve girişimcilik becerilerinin ön plana çıktığının bir göstergesi olabilir. Bu durum, çalışmada üzerinde durulan dört ayrı 21. yüzyıl becerisinin yanı sıra öğrencilerin 21. yüzyıl yaşam ve kariyer becerilerinde de ilerleme kaydettiklerinin göstergesi olabilir.

Sekizinci etkinlikte üç öğrencinin (k1, k9 ve k11) grup sözcüsü olmak için istekli olduklarını ifade etmeleri onların girişimci beceriler sergilediklerini, yine bir öğrencinin (k6), “Daha önceki etkinliklerdeki gibi görev dağılımını yaptım, sonra grup çalışmaya geçti.” şeklindeki ifadesi de gruba yönergeleri vererek liderlik etmesinin bir neticesi olarak görülebilir. Bu anlamda yapılan çalışmaların öğrencilerin liderlik ve girişimcilik becerilerini ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Dokuzuncu etkinlikte ise bir öğrencinin (k1) grup içi görev karmaşasının önüne geçmek için görev dağılımını yaptığı, bir öğrencinin (k10) grubun yapacağı çalışmaları planlandığı, bir öğrencinin (k7) kendisinin yaptığı görev dağılımı sayesinde herkesin en iyi şekilde gruba katkı sağladığı, bir öğrencinin (k3) ise sunumu kendisinin güzel yapması sebebiyle diğer arkadaşlarının sunum yapması için kendisinden istekte bulduklarını ifade ettiği görülmektedir. Daha önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinlikte de öğrencilerin lider ve girişimci yönleri ön plana çıkmış, gruplardaki bazı öğrenciler verdikleri yönergelerle grubun çalışmasını planlamış, görev dağılımları yapmış, bazı öğrenciler girişimci becerileri ile yapılan sunumları üstlenmiştir. Buradan hareketle işbirlikli etkinliklerin öğrencilerin lider ve girişimci birer birey olması bakımından onlara katkı sağladığı söylenebilir.

Onuncu etkinlikte bir öğrencinin (k14) kendisine rol verilmemesine rağmen ısrar edip rolü aldığını ifade ettiği, bir öğrencinin (k7) yönergeyi duyar duymaz hemen görev almak istediğini, iki öğrencinin (k2 ve k10) de yapılacak çalışmalarda görev dağılımını lider vasıflarıyla üstlendikleri görülmektedir. Bu çalışmada da daha önceki çalışmalarda olduğu gibi grupları yönlendiren, görev dağılımlarını yapan ve yapılan işleri takip eden öğrencilerin yanı sıra yapılacak işlerde istekli olarak girişimci beceriler sergileyen öğrencilerin olduğu görülmektedir.

On üçüncü etkinlikte bir öğrenci (k9), ilk etkinliklerde yapılan sunumlarda istekli öğrenci çıkmazken giderek herkesin tahtaya çıkmak için birbiriyle yarıştığını ifade etmiş; bir öğrenci (k10) de grup içerisinde yapılan çalışmalarda başlarda gönüllü olmak istememesine rağmen sonradan gönüllü olmaya başladığını dile getirmiştir. Öğrenciler, etkinliklerin başından sonuna kadar liderlik ve girişimcilik becerilerinde meydana gelen değişmeyi kendileri gözlemlemiş ve bu konuda ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir.

İşbirlikli öğrenme etkinliklerin bu anlamda öğrencilerin liderlik ve girişimcilik becerilerinde katkı sağladığı söylenebilir.

İletişim: *“Arkadaşlarımın beni dinlemeyeceğini, işlerine devam edeceğini sanıyordum ama öyle olmadı; bütün gruplar bana bakıyordu ve beni çok iyi dinlediler(k4)”, “Ben onları dinleyince onlar da beni dinlediler(k11).”*

“Başka sınıflardan gelip panomuzu okuyarak neler yaptığımıza bakıyorlar(k13)”, “Her seferinde önce birbirimizin fikirlerini dinliyoruz(k9)”, “Benim söylediğim dizeleri pek dikkatle dinlemediler(k2)”, “Grupumuzun en güzel tarafı herkesin birbirini dinlemesi ve fikirlerine saygı duyması(k10).”

“Biz birbirimizi dinliyoruz ama bütün gruplar öyle değil, benim dediğim olacak diye uğraşıp duruyorlar(k15)”, “Bence bizim iletişimimiz çok iyi, grupta kim ne derse not ettik, herkesi dinledik(k8)”, “Daha önce de tahtaya çıkmıştım, pek dinlememişlerdi beni ama bu sefer herkes bana bakıyordu(k2)”, “Ne dersek diyelim öğretmenimiz hep dinleyip cevaplıyor(k5).”

Çalışmanın beşinci etkinliğinde bir öğrencinin (k4) sunum yaparken arkadaşlarının kendisini çok iyi dinlediğini, bir öğrencinin (k11) de kendisinin karşı tarafı dinlemesi hâlinde karşı tarafın da kendisini dinlediğini ifade ettiği görülmektedir. Altıncı etkinlikte bir öğrencinin (k13) başka sınıflardan dahi öğrencilerin gelip panolarını incelediklerini söylemesi, yapılan çalışmaların okul çapında karşılık bulması dolayısıyla bu anlamda diğer paydaşlarla iletişime geçilmesi bakımından önemli olabilir. İki öğrencinin (k9 ve k10) gruplarındaki arkadaşlarının birbirlerini dikkatli bir şekilde dinleyip fikirlerine saygı duyduklarını ifade ettikleri ancak bir öğrencinin (k2) söylediklerini çok dikkate alınmamasından şikâyetçi olduğu görülmektedir. Yedinci etkinlikte ise bir öğrencinin (k15) gruplar arası iletişimi karşılaştırdığı, bir öğrencinin (k8) gruptaki herkesin birbiriyle iyi bir iletişime sahip olduğunu belirttiği, bir öğrencinin (k2) sunumlar esnasında sınıfın iyi bir dinleme gerçekleştirdiğine ve bir öğrencinin (k5) de öğretmeniyle olan sağlıklı iletişime vurgu yaptığı görülmektedir. Buradan hareketle işbirlikli etkinliklerin öğrencilerin iletişim becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

Çalışmada öğrencilerde gelişmesi beklenen becerilerden birinin de iletişim olması bakımından öğrencilerin bu ifadeleri ayrıca önem arz etmektedir.

Farklılık: *“Bence çok farklı değil, diğer Türkçe derslerindeki gibi etkinlik yapıyoruz ama eğlenceli oldukları için akılda kalıyor(k1)”, “Bence var öğretmenim çünkü bana biraz farklı geldi bu etkinlikler(k4)”, “Var, Türkçe derslerinde genellikle kitaptan işliyoruz ve dramaları atlayarak gidiyoruz. Dramaları vaktimizi almasın diye yapmıyoruz ama siz yaptırıyorsunuz veya konuyu çok uzatmayıp direk etkinlik yapıyorsunuz(k7)”, “Diğer derslerden farkı biraz var çünkü diğer derslerde ders işliyoruz, bu derslerde onlarla ilgili grup çalışması ya da bireysel olarak tekrar gibi etkinlikler yapıyoruz(k10)”, “Bence var çünkü yani diğer derslerde böyle etkinlik yaptırmıyorlar ama bu derslerde işbirliği yapıyoruz, grup çalışmaları yapıyoruz. O yüzden bu dersler bence diğerlerinden daha farklı ve güzel(k13).”*

“Normalde biz Türkçe derslerinde kitabı okuyup etkinlikler yapıyoruz, bazen de dil bilgisi işliyoruz ama bu dersler onlardan çok farklıydı. Şimdiye kadar böyle dersler yapmıyorduk biz(k2)”, “Bu etkinlikler tabii ki farklı. Çünkü gruplar oluşturuyoruz, çalışmaları ona göre yapıyoruz, diğer derslerde böyle olmuyor sonuçta(k5)”, “Evet, farklı bence. Biz normalde hem Türkçede hem diğer derslerde böyle yapmıyoruz. Kitaptan okuyup etkinlikleri yapıyoruz ama burada etkinlikleri grup olarak yaptık. Hem farklıydı hem de çok güzeldi bence(k8)”, “Farklıydı, bir kere biz burada tamamen değişik şekilde çalışmalar yaptık. Bir de siz sadece yönlendirdiniz, gerisini hep biz yaptık grup olarak(k11)”, “Evet, bence çok farklı. Diğer Türkçe dersleri böyle geçmiyor çünkü sizinle birlikte daha farklı etkinlikler yapıyoruz(k14).”

Tabii farklı, diğer derslerde böyle yapmıyoruz; grup çalışmaları yaptığımız için farklı yani(k3), Diğer derslerden farkı grup çalışması olması, biz diğer dersleri böyle işlemiyoruz çünkü(k6), Farklı evet, bizim yaptığımız canlandırmalar olsun, etkinlikleri internette puanlamak olsun hepsi de farklı yani(k9), Bence farkı var, diğer Türkçe derslerinden çok farklı şeyler yaptık biz bu derslerde. Etkinlikler olsun grup çalışmaları olsun hepsi de farklıydı(k12), Evet, farkı var, diğer derslerdeki gibi değildi yaptığımız etkinlikler. Grup olarak çalıştık zaten bu derslerde. O yüzden farklıydı yani(k15).

Görüşmelerde ortaya çıkan bir diğer kategori olan farklılık incelendiğinde 1 nolu görüşmede bir öğrencinin (k1) etkinlikleri çok farklı bulmadığını ama eğlenceli olduğu için etkinliklerin akılda kaldığını, kalan dört öğrencininse (k4, k7, k10 ve k13) yapılan çalışmalarını diğer derslerden daha farklı gördüklerini dile getirdikleri görülmektedir. 2 nolu görüşmede öğrencilere yöneltilen, “Sizce bu derslerin diğer derslerden farkı var mı?” şeklindeki ikinci soruda öğrenciler (k2, k5, k8, k11 ve k14) yapılan etkinlikleri farklı bulduklarını, diğer Türkçe derslerinde kitaptan okuyup etkinlikleri yaptıklarını ancak burada etkinliklerin yönergenin verilmesinin ardından tamamen öğrenciler üzerinden gittiğini, şimdiye kadar bu şekilde çalışma yapmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. 3 nolu görüşmede ise öğrencilerin tamamının (k3, k6, k9, k12 ve k15) etkinliklerin diğer Türkçe derslerinden farklı olduğunu, gerek grup çalışmalarının gerekse etkinliklerin işleniş biçiminin kendilerine farklı geldiğini ifade etmişlerdir. Türkçe derslerinin geleneksel işlenişin ötesine geçilip işbirlikli öğrenme etkinlikleri yoluyla yürütülmesi öğrencilere farklı gelmekte ve onlarda uyandırdığı ilgi, ortaya çıkan kategorilere yansımaktadır. Bu anlamda yapılan etkinliklerin öğrencilere farklı geliyor oluşu, onlarda merak ve heyecan uyandırarak derse olan ilgi ve motivasyonun yüksek olmasını sağlayabilir.

Teknoloji: *“Öğretmenin biz de grup arkadaşımız (...) ile birlikte movie maker programını kullanarak Atatürk fotoğraflarından bir video hazırladık(k7)”, “Bu sunuyu hazırlamak için powerpointi bilmek gerekiyordu(k2)”, “Ben bilgisayar işinde iyi olduğum için bir hafta boyunca bu slaytla uğraştım(k5)”, “Anneler bilgisayara çok bakıyorsun diye kızdılar ama ödev yaptığımı görünce bir şey demediler(k10).”*

“USB belleği akıllı tahtaya taktım ve Milli Mücadele Dönemi Savaşları konusunda grup olarak topladığımız resimlerden hazırladığımız sunumu sınıfa gösterdim(k8)”, “Movie maker programıyla hazırladığımız videoyu sınıfa izlettik(k11)”, “Dersi bilgisayarda hazırlamak tam bana göre(k7)”, “Ben daha önce powerpointten bir sürü sunum hazırlamıştım o yüzden bu çalışmayı yaparken çok rahat ettim(k5)”, “Bazı arkadaşların hazırladıkları slaytlardaki görsellerin çözünürlükleri falan çok düşüktü, ben

hep 4k çözünürlükte fotoğraflar koydum slayta(k14)”, “Sunu hazırlama işi benim işim(k7).”

Araştırmanın sekizinci etkinliğinde bir öğrenci (k7) movie maker programıyla video sunum hazırladığını, bir öğrenci (k2) bu etkinliğin yapılması için program bilgisi gerektiğini, bir öğrenci (k5) bilgisayar konusunda iyi olduğu için slaytı kendisinin yaptığını ve bir öğrenci (k10) de ailesinin bilgisayara sunum yaptığı için izin verdiğini belirtmiştir. Onuncu etkinlikte ise üç öğrencinin (k7, k8 ve k9) sunu hazırlama konusunda yetkin olduklarını, iki öğrencinin (k5 ve k11) programlar yoluyla hazırladıkları sunuları akıllı tahta vasıtasıyla sınıfa izlettiklerini, bir öğrencinin (k14) ise hazırlanan çalışmalardaki görsel kalitesini dile getirdiği görülmektedir. Sekiz ve onuncu etkinliklerde ortaya çıkan teknoloji kategorisine bakıldığında bu kategorinin ortaya çıkış sebebinin etkinliklerin yapısı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin teknoloji konusundaki yetkinliklerini kendilerinin ifade ediyor oldukları görülmektedir. Buna göre öğrencilerimizin 21. yüzyılın yoğun dijital ortamlarında nitelikli bir birey olmalarına katkı sağlaması bakımından etkinliklerin planlanmasında teknolojik boyutun da göz önünde bulundurulmasında fayda olabilir.

Öneriler: “Etkinlikte resim yaptık, resim yeteneği olmayanlar puanlamada şanssız olabilir(k1)”, “Bütün derslerde bu şekilde grup olarak çalışmak zor olabilir(k11).”

“Konuşmamız güzeldi ama süre olarak çok kısa kaldı(k5)”, “Bence acele etmeseydik daha iyi bir çalışma hazırlayabilirdik(k10)”, “Çalışmayı grup olarak hazırlıyoruz ama tek kişi sunuyor(k4)”, “Keşke bu kadar uzun yazmasaymışız, süreyi çok çok aştık(k14)”, “Gruba bir dahaki sefere az tartışıp çok yazalım dedim(k13).”

“Öğretmenim bence sunumlarda beden diline de bakmalıyız(k2)”, “Her seferinde grubun başka bir üyesi konuşma yapsa daha iyi olur(k5)”, “Bir dahaki etkinlikte gruplarda değişiklik yapmalıyız(k10)”, “Bence bu çalışma haftada en az iki kere yapılmalı(k8).”

“Böyle güzel drama etkinliklerine daha fazla yer verilebilir(k12)”, “Bu tarz çalışmaların daha çok beğenileceğini düşünüyorum(k2)”, “Canlandırma yapmak istemeyen arkadaşlar bir şekilde ikna edilmeli, yoksa hep aynı kişiler tahtaya çıkar(k7)”, “Böyle çalışmalar için okulun salonuna gidebiliriz(k5)”, “Her hafta böyle bir ders olsa ne güzel olur(k11).”

“Öğretmenimize mikrofon kullansak daha iyi olur dedim(k11)”, “Sunumları bir kişi yapmak yerine paylaşıp birkaç arkadaş yapsak daha güzel olur(k6)”, “Her hafta farklı etkinlik yapmak güzel oldu, hep yazma yapsaydık sıkıcı olurdu(k13)”, “Önümüzdeki haftalarda da böyle konuşma etkinlikleri olsa iyi olurdu(k8)”, “Eğer ki ortak bir değerlendirme yapmamız gerekiyorsa tüm sınıf aynı konu çerçevesinde yazmalıyız(k14)”, “Her hafta panonun değişmesi çok iyi olur, hep aynı kâğıtlar asılı olsa kimse bakmaz zaten(k9).”

“Böyle etkinliklerin sayısı daha çok olsa iyi olurdu(k4)”, “Her seferinde farklı bir etkinlik yapmak oldukça iyi oluyor(k7)”, “Sadece Türkçe derslerinde değil, diğer derslerde de böyle çalışmalar yapılabilir(k14)”, “İki ders az geliyor, etkinlikler için daha fazla zaman ayrılabilir(k1)”, “Bu güzel şiirleri sadece biz görmeyelim, onları diğer arkadaşlarımızın da görmesi için yaratıcılık panomuza asalım(k11).”

“Sınıfın düzeni hep bu şekilde kalsa, tüm dersler böyle işlense ne güzel olur(k10)”, “Bazı gruplarda hiç sunum yapmayan arkadaşlar var, bence onlar da tahtaya çıkmalı(k6)”, “Bence sadece birinci olan gruba değil, çalışmayı tamamlayan gruplara da ödül verilmesi gerekiyor(k15).”

“Hep böyle slaytlı çalışmalar olsa ne güzel olur(k1)”, “Sürekli konuşma, yazma olursa sıkılabiliriz ama bilgisayar da olunca iyi oldu(k11)”, “Konuşmaları yaparken kağıttan okuyunca beden dilinden puan alınmıyor, kağıttan okuma olmasa keşke(k6)”, “Grupların hepsi eşit sürede konuşmalı bence(k7).”

“Çok komikti, bence arkadaşlar bunu belediyenin Ramazan eğlencesinde sergilemeler millet gülmekten kırılır(k5)”, “Biz de Ramazan ayında bunu okul etkinliği

olarak yapabiliriz(k10)”, “Böyle güzel etkinliklere daha çok yer verilse iyi olurdu(k4)”, “Keşke kitaplardaki Karagöz-Hacivat metinleri hep böyle sahnede canlandırılrsa(k14)”, “Böyle çalışmalar için okulun salonu da kullanılabilir, orada daha rahat sergileriz çünkü yüksek sahne var(k9).”

“Herkes farklı bir konuda yazarsa içerik bakımından değerlendirmemiz zor olabilir, dedim(k2)”, “Bence de aynı konuda yazarsak daha iyi olur. Herkesin aynı konuda neler yazdığını görmüş oluruz(k15)”, “Bence herkesin bilgi sahibi olduğu bir yazı yazmak için kitaptaki örnekten hareket edelim. Yani oyunun çocuklar için önemini yazalım, dedim bizim gruba(k3).”

Birinci etkinlikte bir öğrenci (k1) resim yeteneğinin olmaması sebebiyle yapılacak puanlamada eşitsizlik meydana gelebileceğine yönelik kaygısını dile getirmiştir. İşbirliği kategorisinde ortaya konulan “*Benim resim yeteneğim iyi değil ama grup arkadaşlarım bu açığı kapattı(k2)*” şeklindeki ifadeden hareketle işbirlikli çalışma ortamında yapılan grup faaliyetlerinin öğrencilerin birbirlerinin eksik yönlerini tamamlamasını sağladığı söylenebilir. Bu anlamda k1’in önerisinde ortaya koyduğu eşitsizlik, grup çalışmaları için çok fazla söz konusu olmayabilir. Bir öğrencinin (k11) de bütün derslerin grup olarak işlenmesinin zor olduğuna yönelik bir öneri geliştirdiği görülmektedir. Bu çalışma, Türkçe derslerinin tamamının işbirlikli ortama göre işlenmesini değil; yeterli ve dengeli işbirlikli çalışma etkinlikleri yoluyla öğrencilerimizin Türkçe derslerinde 21. yüzyıl yaşam ve kariyer becerileri konusunda ilerleme kaydetmeleri üzerine kurgulanmıştır. Bu durumda k11’in ortaya koymuş olduğu önerinin bu çalışma için problem oluşturmayacağı söylenebilir.

İkinci etkinlikte k4 “*Çalışmayı grup olarak hazırlıyoruz ama tek kişi sunuyor.*” şeklindeki kaygısını dile getirmiştir. Bu kaygısının ileriki etkinliklerde çalışmaların farklı kişiler tarafından sunulması yoluyla ortadan kalkacağı söylenebilir. Diğer öneriler öğrencilerin (k5, k10, k13 ve k14) kendi yaptıkları çalışmaları değerlendirmelerine yöneliktir. Üçüncü etkinlikte ise öğrencilerden ikisinin (k2 ve k5) yapılan çalışmaların içeriğine yönelik öneriler geliştirirken bir öğrencinin (k10) grupların yapısı, bir öğrencinin (k8) de çalışmanın süresi ile ilgili fikirler ortaya koyduğu görülmektedir.

Dördüncü etkinlikte öğrencilerin (k2, k5, k11 ve k12) bu derse yönelik sürenin daha fazla olması ve drama faaliyetlerine daha fazla yer verilmesi önerilerinin yanı sıra bir öğrencinin (k7) hep aynı kişilerin görev almaması için farklı kişilere de bir şekilde görev verilmesi gerektiğini önerdiği görülmektedir. Çalışmanın birlikte öğrenme tekniğine göre planlanmış olması bu öğrencinin önerisine temas etmekte, her seferinde gruplardan farklı kişiler çalışmalarda görev alabilmektedir.

Beşinci etkinlikte öğrencilerin (k6, k8, k9, k11, k13 ve k14) gerek derslerde gerek panoda sergilenen çalışmalarda gerekse de okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinliklerinde her hafta değişiklik yapılmasında fayda olacağını belirttikleri görülmektedir. Altıncı etkinlikte ise öğrencilerin (k1, k4, k7, k14) etkinliklerin sayısı ve süresinin artırılması konusunu dile getirdikleri görülmektedir. Ayrıca yalnızca Türkçe derslerinde değil diğer derslerde de işbirlikli çalışmalar yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında bir öğrenci (k11) yapılan çalışmalarını yaratıcılık panosuna asarak diğer grupların da görmesini sağlamalıyız, şeklinde bir öneri geliştirmiştir.

Yedinci etkinlikte bir öğrencinin (k10) sınıfın tüm derslerde işbirlikli öğrenme ortamına göre yerleşmesini önerdiği, bir öğrencinin (k6) çalışmalarda her seferinde farklı öğrencilerin yer almasını önerirken bir öğrencinin (k15) de sadece bazı etkinliklerde değil, tüm çalışmaların sonunda ödüllendirme yapılmasını önerdiği görülmektedir. Sekizinci etkinlikte ise iki öğrencinin (k6 ve k7) dersin içeriğine yönelik öneri geliştirirken iki öğrencinin (k1 ve k11) de teknolojik boyutu kuvvetli olan işbirlikli etkinliklerin daha fazla olmasını istedikleri görülmektedir.

On ikinci etkinlikte iki öğrencinin (k9 ve k10) gösteriye dönük çalışmaların okuldaki diğer öğrencilere de sunulması, bir öğrencinin (k5) de çalışmayı okul dışına taşıyıp belediyenin Ramazan eğlencelerinde de sergilenebileceğini aktarması, yapılan çalışmaların günlük hayata ilişkilendirilmesi bakımından önem arz etmektedir. Bu durumun öğrenciler tarafından tespit edilmiş olması 21. yüzyıl becerilerindeki yaşam boyu öğrenme anlayışıyla örtüştüğü söylenebilir.

On üçüncü etkinlikte öğrencilerin derste seçilecek konuya ilişkin kendi fikirlerini beyan ettikleri görülmektedir. Bu bölümde üç öğrenci (k2, k3 ve k15) yapılacak değerlendirmelerin sağlıklı olabilmesi ve çalışmalarda birliğin sağlanabilmesi için tüm sınıfın ortak bir konu üzerine hareket etmesinde fayda olacağını belirtmişlerdir.

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “İşbirlikli öğrenme yöntemi uygulamalarını yürüten öğretmenlerin uygulama süreciyle ilgili yaptıkları gözlemler nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizler kategorileştirilerek aşağıda aktarılmış ve her bir başlığın altında yorumlara gidilmiştir.

İlgi ve motivasyon: *“Tüm öğrenciler, yeni bir uygulamaya başlıyor olmanın heyecanını gösteriyorlar(U1)”, “Çalışmalara tüm grup üyeleri istekli bir şekilde katılım sağlıyor(U1)”, “Öğrenciler, çalışmalardan keyif aldıklarını ifade ettiler(U1).”*

“Öğrenciler, etkinliğin başlaması için sabırsızlanıyorlar(U1)”, “Tüm öğrenciler yapılacak etkinlik konusunda heyecanlı olduklarını belirttiler(U1)”, “Bazı gruplar, çalışmada sergiledikleri motivasyonla ön plana çıktılar(U1).”

“Öğrenciler, etkinliklere çok büyük bir hevesle katılıyorlar(U1)”, “Daha önceki etkinliklerde olduğu gibi bu sefer de heyecanla etkinliğin başlamasını istediler(U1)”, “Birçok kez yapılan çalışmaların Türkçe derslerinin tamamında olmasını talep ettiler(U1)”, “Öğrencilerin tamamı çok yoğun bir istek gösterdiler(U1).”

“Tüm sınıf heyecanla beni dinlemeye başladı(U1)”, “Yapılan çalışmalarda öğrencileri takdir ediyor oluşumun onların derse daha çok ilgi göstermesini sağladığı görülüyor(U1)”, “Etkinliğin drama olduğunu öğrenince tüm sınıfta bir merak uyandı(U1)”, “Akademik başarısı sınıfa nispeten düşük olan ve sınıftaki diğer öğrencilere oranla sessiz kalan öğrenciler dahi etkinliği çok sevdiğini ifade ettiler(U1).”

“Çalışma sonunda ödüllendirileceklerini biliyor olmak öğrencilerde yüksek bir motivasyon ortaya çıkartıyor ve etkinliklerde büyük bir heyecan sergiliyorlar(U1)”, “Grup çalışmalarının öğrencilerde Türkçe dersine yönelik yüksek bir motivasyon ortaya çıkarttığı görülüyor(U1)”, “Öğrenciler, grup etkinliğiyle yapılan çalışmalara yoğun ilgi gösteriyor; sürekli olarak bu dersin haftada iki saatten fazla olması gerektiğini söylüyorlar(U1).”

“Öğrencilerden gelen dönütler, yapılan işlerde takdir görmelerinin onları grup olarak motive etmesi ve grup içi etkileşimi artırması bakımından önemli olduğunu göstermektedir(U1)”, “Çocuklar grup olarak şiir yazma fikri karşısında çok heyecanlandılar, hemen işe koyulmak istediler(U1)”, “Derse olan ilginin yoğunluğu, her seferinde daha yüksek bir şekilde fark ediliyor(U1).”

“Başlarda öğrencilerin kafasındaki belirsizlikten kaynaklanan durumlar, etkinlikler ilerledikçe netleştiği için öğrenciler beni her dersin başında yoğun bir ilgiyle karşılıyorlar(U1)”, “Bu etkinlikte de hemen hemen tüm gruplarda yüksek bir motivasyon olduğu gözlenebiliyordu(U1)”, “Ders zilinın çalmasına sitem eden birçok öğrenci oldu, dersin bitmesini bir türlü istemediler(U1).”

“Bugünkü etkinliğimizde daha önce duyurusunu yaptığım görsel, video gibi unsurların bütün gruplar tarafından getirilmiş, çalışmaya ön hazırlık yapılmış olması beni çok sevindirdi(U1)”, “Öğrencilerin yapılan çalışmalara önem veriyor olması çalışmaların öğrenciler nezdinde bulunduğu karşılık açısından bana fikir veriyor(U1)”, “Etkinliklerin başında öğrenciler verilen süre içerisinde etkinlikleri tamamlayamadıkları gibi kendilerine verilen ek süreyi de verimli kullanamıyorlardı, bu konuda giderek daha sorumlu olduklarını görüyorum, çalışmayı tamamlayamayacaklarını düşünürlerse teneffüse çıkmayıp daha önce duyurusu yapılan ek süre içerisinde mutlaka çalışmalarını teslim ediyorlar(U1).”

“Grup tartışması etkinliği öğrencilerin çok ilgisini çekti, tüm sınıf etkinliği çok beğendiklerini, ileriki etkinliklerde yine böyle bir çalışmaya yer verilmesi gerektiğini

söylediler(U1)”, “Öğrenciler hararetle çalışmaya başladılar(U1)”, “Her etkinliğin başında öğrencilerin heyecanla beni bekliyor oluşu benim açımdan da çok büyük bir keyif oluyor, bu durum bana ayrıca moral veriyor(U1).”

“Verilen görevleri nitelikli bir şekilde hazırlayıp yüksek bir sorumluluk göstererek tamamlamaları ve sunmaları grup içerisindeki uyumun yanı sıra grup içi demokrasi, grup içi iletişim ve işbirliği gibi konularda tüm grupların yetkinleştiğinin bir göstergesidir(U1)”, “Hemen hemen her etkinlikte öğrencilerin derse yoğun bir ilgi gösterdikleri görülmektedir(U1)”, “Öğrenciler, dersler başlamadan önce bana gelip zil dahi çalmadan sınıfa gidip etkinliklere başlamak istediklerini dile getiriyorlar(U1).”

“Etkinlik tüm sınıfın ilgisini çekti, bütün öğrenciler dramada yer almak için birbirleriyle yarıştılar(U1)”, “En sevilen etkinliklerden biri bu oldu, öğrenciler bu etkinliğe tekrar yer verilmesini ısrarla talep ettiler(U1)”, “Etkinliğin başlamasıyla birlikte öğrencilerde ortaya çıkan yüksek motivasyon, dersteki etkileşime doğrudan yansıyor ve nitelik olarak oldukça iyi dersler ortaya çıkıyor(U1)”, “Tüm gruplar, farklı fikirleri tekrar canlandırmak istediklerini dile getirdiler(U1).”

“Çocuklara daha önce yaptığım Karagöz sahnesi ile gerçek deriden yaptığım Karagöz ve Hacivat figürlerini götürdüm, oldukça ilgilerini çekti(U1)”, “Dersin başında elimdeki sahneyi gören öğrenciler çok heyecanlandılar; öğretmenim sahne çok güzelmiş, hemen başlayalım, ne olur, diye konuşmaya başladılar(U1)”, “Bu dersin daha güzel daha eğlenceli olduğuyula ilgili birçok dönüt aldım(U1)”, “Öğrenciler, teneffüste de devam etmek için yoğun bir istek gösterdiler(U1)”, “Hem sunum yaparken hem izlerken tüm gruplar çok eğlendiler, benim için de çok eğlenceli bir ders oldu(U1)”, “Hem kendilerinin hem sınıfın keyif aldığı güzel bir sunum gerçekleştirdiler. Çalışmanın bitiminin ardından sınıfta bu çalışmanın tekrarı için yoğun bir talep oldu(U1).”

“Öğrenciler heyecanla çalışmaya başladılar(U1)”, “Öğrencilerde gözlemlediğim yüksek motivasyon, derslerin oldukça akıcı şekilde geçmesini sağlıyor(U1)”, “İkinci dersin başlamasıyla birlikte sınıfa girince öğrencilerin hararetle

çalışmaya devam ettiklerini gördüm(U1)”, “Öğrencilerin neredeyse tamamı bunun son dersimiz oluşuna çok üzüldüklerini belirttiler(U1).”

Araştırmacı, birinci etkinlikte öğrencilerin çalışmaya istekle katıldıkları, çalışma için heyecan gösterdikleri ve yapılan çalışmadan keyif aldıklarını ifade etmiştir. İkinci etkinlikte ise aynı şekilde öğrencilerin çalışmalara başlamak için çok heyecanlı olduklarını ve yüksek düzeyde motivasyon sergilediklerini not ettiği görülmektedir. Buradan hareketle işbirlikli çalışma etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik ilgi ve motivasyonlarını artırdığı söylenebilir.

Araştırmacının üçüncü etkinlikte öğrencilerin derslere yoğun bir ilgi, istek ve heyecan gösterdiğini ifade ettiği; öğrencilerin yapılan çalışmaların haftada iki saatten daha fazla olmasını talep ettiklerini kaydettiği görülmektedir. Etkinliklerin ilerlemesiyle beraber öğrencilerin işbirlikli çalışmaları benimseyip bu derslerin haftada iki saatten fazla olmasını istemelerinin onların derse duydukları ilgi ve motivasyondan kaynaklandığı söylenebilir. Dördüncü etkinlikte ise araştırmacının akademik başarısı düşük olan öğrencilerin de çalışmalarda yer almak için yüksek bir ilgi gösterdikleri ve öğrencilerin etkinliğin drama etkinliği olduğunu öğrendikten sonra daha da heyecanlı bir şekilde derse katıldıklarını not ettiği görülmektedir. Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin de işbirlikli çalışmalarda yer almak için yoğun bir ilgi göstermeleri, bu çalışmaların tüm öğrenciler tarafından kabul gördüğünün bir göstergesi olabilir.

Araştırmacı, beşinci etkinlikte öğrencilerin bu derslere yoğun bir şekilde ilgi gösterdiklerini, sürekli olarak ders saatinin artırılması konusunda talepte bulduklarını belirtmektedir. Altıncı etkinlikte ise derse olan ilginin yoğunluğunun her seferinde daha da yüksek bir şekilde fark edildiği, grup olarak etkinlik yapma çalışmaları karşısında öğrencilerin çok heyecanlanıp hemen işe koyuldukları ayrıca yapılan işlerde takdir görmelerinin onları grup olarak iyi derecede motive ettiği araştırmacı tarafından not edilmiştir. Yedinci etkinlikte ise bunlardan farklı olarak öğrencilerin derslerin bitmesini istemedikleri not edilmiştir. Araştırmacının bu bölümde öğrencilerin işbirlikli çalışmalara olan ilgilerinin gün geçtikçe arttığını not etmesi, işbirlikli çalışma kültürünün yerleşmeye başladığının bir sonucu olarak ifade edilebilir.

Sekizinci etkinlikte grupların ön hazırlık yapmış olmalarının araştırmacı tarafından takdir gördüğü, öğrencilerin yapılan çalışmalarını önemsedikleri, süre konusunda problem yaşadıklarında teneffüsleri dahi etkinlikler için kullandıkları kayıt altına alınmıştır. Dokuzuncu etkinlikte ise araştırmacının, öğrencilerin çalışmalarını heyecanla beklediklerini ve grup tartışması etkinliğini özellikle çok sevdiğini ifade ettiği görülmektedir. Bu durum yapılan çalışmaların öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını yüksek düzeyde tutmasından kaynaklanıyor olabilir. Her iki etkinlikte de öğrencilerin sergilemiş oldukları davranışların işbirlikli çalışmalara yönelik duydukları ilgi ve motivasyondan kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü öğrenciler, yapılacak çalışmalar için heyecan göstererek ders için ön hazırlık yapmış, ders aralarında dahi çalışmaya devam etmişlerdir.

Onuncu etkinlikte araştırmacının öğrencilerde yüksek bir sorumluluk gözlediğini; işbirlikli etkinliklerin zamanla grup içi demokrasi, grup içi iletişim gibi öğrencileri günlük hayatta daha nitelikli kılacak alt becerilere destek olduğunu ifade ettiği ayrıca öğrencilerin etkinliklere yoğun bir ilgi gösterdikleri, dersler başlamadan önce dahi gelip bir an önce başlamak istediklerini söyledikleri not edilmiştir. Buradan hareketle işbirlikli etkinliklerin öğrencilerde ortaya çıkardığı ilgi ve motivasyonun yanı sıra onların birbirine saygı duyma ve iletişim gibi farklı konularda da ilerleme kaydettiklerinin bir göstergesi olabilir.

Araştırmacı, on birinci etkinliğin tüm sınıfın ilgisini çektiğini ve öğrencilerin görev almak için yoğun bir talepte bulduklarını, en sevilen etkinliklerden birinin bu olduğunu, etkinlikte ortaya çıkan yüksek motivasyonun dersin niteliğine de yansıdığını ve öğrencilerin etkinliğe yoğun bir ilgi gösterdiklerini kayıt altına almıştır. On ikinci etkinliğe bakıldığında araştırmacı, öğrencilerin çalışma için çok heyecanlı olduklarını, bu çalışmanın onların ilgisini çektiğini, dersin çok güzel geçtiği ile ilgili birçok dönüt aldığını, öğrencilerin teneffüsü dahi kullanmak istediklerini, çalışmanın tekrarı için yoğun bir talep olduğunu ve araştırmacının kendisinin de bu çalışmada yer almaktan büyük keyif aldığını kayıt altına aldığı görülmektedir. On üçüncü etkinlikte ise araştırmacının, öğrencilerin daha önceki etkinliklerde olduğu gibi heyecanla çalışmaya

başladıklarını, yüksek bir motivasyon yoluyla derslerin akıcı bir şekilde işlendiğini ve öğrencilerin bunun son ders olması sebebiyle üzüldüklerini not ettiği görülmektedir.

Liderlik ve girişimcilik: *“Bazı öğrenciler lider vasıflarıyla grubu yönlendirebiliyor(U1)”, “Bazı gruplarda birden fazla öğrencide liderlik vasfı olduğu görülebiliyor(U1).”*

“Öğrenciler tahtada yapılacak sunum için çok istekli duruyorlar(U1)”, “İki ayrı grupta yapılacak sunumu birer öğrenci doğrudan üstlendi, arkadaşları hiç itiraz etmediler(U1)”, “Bazı öğrencilerin ilk etkinlikteki baskın karakteri aynı şekilde bu etkinliğe de yansdı(U1).”

“Grup içinde lider vasıflarıyla ön plana çıkan öğrenciler, gruba yönergeler veriyorlar(U1)”, “Genelde aynı öğrencilerin grubu yönlendirmesi, liderlik özelliğinin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkıyor(U1)”, “Gün geçtikçe daha fazla öğrenci sunumlarda yer almak için istekli oluyor(U1)”, “Etkinliklerde aktif rol alma konusundaki yoğun istek birçok öğrencide görülebiliyor(U1).”

“Gruplarda yapılan görev dağılımlarının belirli öğrenciler üzerinden gerçekleştirildiği, grubun diğer üyelerinin bu öğrencilerin sözünü dinledikleri görülüyor(U1)”, “Gruplarda yönlendirme yapan öğrencilerin genelde hep aynı öğrenciler olduğu görülüyor(U1)”, “İki ayrı grupta birden fazla öğrencide lider vasıflı hareketler olduğu görülüyor, bu etkinlik sırasında ara sıra küçük uzlaşmazlıklara yol açabiliyor(U1).”

“Başlarda yapılan çalışmalarını sunma konusunda çekingen kalan gruplar, etkinliklerin ilerlemesiyle beraber yapılacak sunumlarda daha aktif rol almak istediklerini belli ediyorlar(U1)”, “Lider vasfa sahip öğrenciler, bu etkinlikte de gruplara yönerge verme, görev dağılımı yapma gibi konularda ön plana çıktılar(U1)”, “Birkaç öğrencinin daha etkinliklerde risk alarak daha girişimci bir havaya büründüklerini fark ettim(U1).”

“Bugünkü etkinlikte bir öğrenci başarı için risk almanın kaçınılmaz bir durum olduğunu ifade etti(U1)”, “Gruplara öncülük eden öğrencilerin bu işi giderek daha çok benimsedikleri görülüyor(U1)”, “Girişimci bir yapıda hareket eden, bu anlamda yapılacak işlerde gönüllü olarak gerektiğinde risk alan öğrenciler, diğerlerine de ilham oluyor(U1)”, “Bazı grupların her seferinde başka bir öğrenciye liderlik vasıfları yüklemesi dikkatimi çekti(U1).”

“Öğrencilerde girişimci tavırlar arttıkça sunum becerileri de buna bağlı olarak artıyor ve bir gruptan birden fazla öğrenci yapılan etkinlikleri sunmak için istekli oluyor(U1)”, “Grupları yönlendiren, bir diğer anlamıyla yöneten lider özelliklere sahip öğrencilerin giderek daha sistemli bir şekilde yönergeler verdikleri, başlardaki baskıcı tutumları daha az sergileyerek ürün odaklı hareket ettikleri görülüyor(U1).”

“Grup çalışmalarında liderlik becerisinin ortaya çıkmasının yanı sıra özellikle bu çalışmada yapılan grup tartışmasında her grubun grubu yönlendirecek bir öncüye ihtiyacı olduğu görüldü, bunun doğal bir sonucu olarak da gruplardaki lider vasıflara sahip öğrenciler bu durumu sahiplendiler(U1)”, “Yapılan sunumların girişimci ve lider bir karaktere sahip öğrenciler üzerinden olduğu görülüyor(U1).”

“Özellikle bu etkinlikteki gibi tahtada sunum yapılacak etkinliklerde gruplarda birden fazla öğrencinin hem sunumu yapmak hem de grup içi görevleri organize etmek için yoğun istek duydukları görülmektedir(U1)”, “Etkinlikler ilerledikçe lider vasfa sahip bazı öğrencilerin kendilerini gruplara iyice kabul ettirerek etkinlikler başlar başlamaz gruba yönergeler verdikleri, grubun da bu öğrencilerden gelen komutlara karşı çıkmayarak uyumlu bir tavır takındıkları görülüyor(U1)”, “Grupların tamamında tüm öğrencilerin aktif ve girişimci bir yapıya büründükleri, başlarda çekingen kalan öğrencilerin etkinliklerde verilecek görevleri almak için daha istekli oldukları dikkat çekiyor(U1).”

“Bu etkinlikte görece çekingen kalan öğrencilerin dahi görev almak için ısrarcı olduklarını gördüm(U1)”, “Daha önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinlikte de gruplara yön veren, yapılacak çalışmayla ilgili görevlendirmeler yapan öğrencilerin aynı

şekilde bu işi üstlendikleri görülüyor(U1)”, “Gruplardaki öğrenciler, etkinliğin başında lider vasıflı arkadaşlarının kendilerini yönlendirmelerini bekliyorlar(U1)”, “Yapacağı işlerde başarısız olmayı da göze alarak risk alabilen, bu anlamda girişimcilik becerisine sahip olduğunu belli eden öğrenci sayısının giderek arttığı gözleniyor(U1).”

“Başlarda çekingen kalan öğrencilerin grup içerisinde görev almak konusunda giderek daha aktif olduklarını gözlemliyorum(U1)”, “İlk etkinliklerde grup yazmanı, grup sözcüsü olma gibi faaliyetlerde bazı öğrenciler çok çekingen kalırken grup içerisinde yapılan tartışmalarda grup yazmanı olmak ya da yapılan çalışmalarını sunmak isteyen öğrencilerin sayısının fazla oluşu hatta grup içerisinde bu anlamda tartışmaların yaşandığı dikkatimi çekti(U1).”

Birinci etkinlikte araştırmacının (U1) etkinliklerin başlamasıyla birlikte öğrencilerde liderlik davranışlarının ortaya çıktığını gözlemlediği görülmektedir. Liderlik ve girişimciliğin bireysel çalışmalardan ziyade grup çalışmalarında gözleniyor oluşunun işbirlikli çalışmanın doğal bir sonucu olduğu söylenebilir. Öğrencilerin 21. yüzyılın ihtiyacı olan bireylerde bulunması gereken liderlik ve girişimcilik gibi birtakım yaşam ve kariyer becerilerine de sahip olmaları, onların toplumdaki konumlarına destek olacak bir basamak olarak karşımıza çıkmaktadır. İkinci etkinlikte ise araştırmacı, bazı öğrencilerin etkinliklerde lider vasıfları ile ön plana çıktıklarını bununla birlikte yapılacak sunumlarda gruplardaki öğrencilerin oldukça istekli olduklarını not etmiştir. Üçüncü etkinliğe bakıldığında öğrencilerin giderek daha çok girişimci beceriler sergiledikleri, gruptaki lider vasıflı öğrencilerin her etkinlikte kendilerini gösterdikleri ifade edilmiştir. Buradan hareketle işbirlikli etkinliklerin ilerlemesiyle beraber öğrencilerin daha girişimci tavırlar sergiledikleri söylenebilir.

Dördüncü etkinlikte araştırmacının her seferinde benzer kişilerin gruplara liderlik ettiğini not ettiği görülmektedir. Bunun yanında diğer öğrencilerin de bu öğrencilerin liderliğini kabul ederek yapılan yönlendirmelere uydukları, bazı durumlarda birden fazla öğrencinin gruba liderlik etmek istediği ve bunun da küçük uzlaşmazlıklara yol açabildiği ifade edilmiştir. Bu durumun üstesinden gelmek için birlikte öğrenme

tekniklerinin doğasına uygun olarak gruplar arasında değişiklikler yapılabileceği araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır.

Beşinci etkinlikte araştırmacının, başlarda çekingen kalan öğrencilerin giderek daha girişimci tavırlar sergilediklerini, daha aktif roller aldıklarını, lider vasfa sahip öğrencilerin bu etkinlikte de grupları yönlendirdikleri şeklinde notlar aldığı görölmektedir. İlk etkinliklerde çekingen kalan öğrencilerin giderek daha girişimci beceriler sergilediklerinin not ediliyor oluşu, öğrencilerin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin yanı sıra 21. yüzyıl yaşam ve kariyer becerilerinde de ilerleme kaydetmeye başladıklarının bir göstergesi olabilir.

Altıncı etkinlikte grupların kendilerine liderlik eden öğrencileri giderek daha çok benimsedikleri araştırmacı tarafından not edilmiştir. Girişimcilik yönüyle ön plana çıkan öğrencilerin diğer öğrenciler için de iyi birer örnek olduğu dile getirilmiş, bazı grupların her seferinde başka bir öğrenciye liderlik vasfı yükledikleri ayrıca kayıt altına alınmıştır. Yedinci etkinlikte ise girişimci becerilerin artmasının öğrencilerin sunum becerilerine doğrudan yansıdığı ve giderek daha fazla öğrencinin girişimci tavırlar sergilediği, ayrıca lider vasfa sahip öğrencilerin ilk etkinliklerdeki baskıcı tutumdan ziyade daha demokratik ve ürün odaklı bir yapıya büründükleri ifade edilmiştir. Buradan hareketle etkinliklerin ilerlemesiyle beraber öğrencilerin liderlik ve girişimcilik becerilerinde gelişme kaydettikleri söylenebilir.

Dokuzuncu etkinlikte grup çalışmalarında liderlik becerisinin doğal olarak ortaya çıktığı ayrıca sunumların genelde girişimci ve lider bir karaktere sahip öğrenciler üzerinden yapıldığı araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Burada bazı grupların etkinlikten etkinliğe farklı öğrencilere liderlik vasfı yüklüyor oluşunun gruptaki tüm öğrencilerin bu konuda ilerleme kaydetmeleri bakımından önemli olabilir.

Onuncu etkinlikte özellikle sunum becerisinin ön planda olduğu etkinliklerde gruplarda birden fazla öğrencinin sunum yapmak istediği, bu anlamda öğrencilerin giderek daha çok girişimci faaliyetler sergiledikleri, lider vasfa sahip öğrencilerin gruplara kendilerini kabul ettirdikleri, grupların tamamında öğrencilerin aktif ve girişimci bir yapı ile hareket ettikleri araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. On birinci

etkinlikte ise başlarda çekingen kalan öğrencilerin görev almak için istekli oldukları araştırmacının dikkatini çekmiştir. Aynı şekilde gruplara yön veren ve çalışmalarını yöneten öğrenciler burada da ön plana çıkmış, lider vasıflarıyla gruplarını yönetmişlerdir. Araştırmacı, gruplardaki diğer öğrencilerin lider özelliklere sahip öğrencilerin bu özelliklerini kabul ettiklerini ve bu öğrenciler tarafından kendilerine yönerge verilmesini beklediklerini gözlemlemiş ayrıca girişimci özellikler sergileyen öğrencilerin sayısının giderek arttığını ifade etmiştir. Bu durum, etkinliklerin ilerlemesiyle beraber öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinde ilerleme kaydettiklerinin bir göstergesi olabilir.

On üçüncü etkinlikte başlarda çekingen kalan öğrencilerin giderek daha aktif roller üstlendikleri hatta gruplarda yazman ya da grup sözcüsü olmak için grup içi küçük tartışmalar yaşandığı araştırmacı tarafından not edilmiştir. Çalışmada öğrencilerde gelişmesi beklenen beceriler 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileridir ancak bu bölümde ortaya çıkan kategorilerden hareketle işbirlikli etkinliklerin öğrencilerin 21. yüzyıl yaşam ve kariyer becerilerinde de gelişme kaydettiklerinin bir göstergesi olabilir.

Rekabet: *“Çalışma esnasında gruplar arasında tatlı bir rekabet ortamı oluştu(U1).”*

“Gruplar arasında tatlı bir rekabet var(U1)”, “Rekabet ortamının dersi sürekli canlı tuttuğu fark edilebiliyor(U1).”

“Ders esnasında gruplar arasında oluşan rekabet oldukça dikkat çekiyor(U1)”, “Etkinliğin başında yönergenin verilmesiyle birlikte aniden ortaya çıkan rekabet ortamının çalışmayı beslediği görülüyor(U1).”

“En güzelini ortaya koyma çabası gruplar arasında rekabet ortamını doğuruyor(U1)”, “Grup çalışmaları rekabet ortamını bir bakıma kendiliğinden ortaya çıkartıyor(U1)”, “Gruplar arası tatlı çekişmeler dersin sürekli dinamik bir yapıda kalmasını sağlıyor(U1).”

“Bu durum, gruplar arasındaki rekabeti sürekli canlı tutarak çalışmaların daha nitelikli olmasına fayda sağlıyor(U1)”, “Her seferinde gruplar arasında tatlı bir rekabet doğuyor, bu da öğretmene dersi bir adım daha öteye taşımak için çeşitli fırsatlar sunuyor(U1).”

“Sınıf içi çalışmalarda gruplar arası rekabetin ne kadar yoğun olduğu görülmektedir. Bu rekabet, yapılan çalışmalarda niteliği artırmak adına olumlu katkılar sağlayabilir ancak bunun kontrollü bir şekilde olmasında fayda var(U1)”, “Etkinlikler esnasında ortaya çıkan çekişme, bazı anlarda doruk noktasına ulaşıyor; bu durum yedinci etkinlikte birkaç öğrencide özyönetim becerilerinde aksaklığa yol açtı(U1).”

“Etkinliklerin başından beri ortaya çıkan rekabet ortamı bu derste de kendini gösterdi(U1)”, “Bu sefer etkinliğin ön hazırlığı için evde çalışma yapılmış olması rekabeti ev ortamına da taşımış gözüküyor, öğrenciler daha iyisini yapabilmek için bir hafta boyunca azimle çalışmışlar(U1)”, “Bazı anlarda gruplar arasındaki rekabetin grup içi rekabete dönüştüğü olabiliyor(U1).”

“Grup çalışmaları ve başarılı olma arzusu rekabeti bu etkinlikte de tetikledi ve ders boyunca tatlı bir rekabet ortamı yaşandığı gözlemlendi(U1)”, “Yapılan çalışmada grupların ifade etmek istediklerini grup sözcüleri aktardıkları için ortaya çıkan rekabet bu sözcüler üzerindeymiş gibi bir hava oluştu(U1).”

“Etkinliklerin tamamında giderek artan oranda ortaya çıkan rekabet ortamı bu etkinliğe de aynı şekilde yansdı(U1)”, “Öğrencilerden gelen dönütlere göre gruplarda ortaya çıkan rekabet, bu etkinliğin bir haftalık bir ön hazırlığı olmasına doğrudan yansımış ve öğrenciler birbirlerinin neler yaptıklarını, karşı taraftan nasıl daha iyi yapabileceklerini düşünerek hareket etmişlerdir(U1).”

Rekabet konusunda araştırmacı günlüğü ve gözlemleri üzerinden ortaya çıkan kategorilere bakıldığında öğrencilerin grup çalışmalarında ön plana çıkmak için ortaya koydukları davranışların rekabet ortamını tetiklediği belirtilmiştir. Bu durum, birinci etkinlikten itibaren araştırmacı tarafından gözlenmiş ve araştırmacı günlüğüne not

edilmiştir. Öğrencilerin en güzelini ortaya koyma çabalarının gruplararası rekabeti artırdığı, grup çalışmalarının rekabeti kendiliğinden ortaya çıkardığı ve gruplar arası tatlı çekişmelerin dersleri sürekli dinamik bir yapıda tuttuğu, bu durumun derslerin niteliğinin artmasına fayda sağladığı, öğretmen açısından da dersi bir adım öteye taşımak için fırsatlar sunduğu da ayrıca kayıt altına alınmıştır. Araştırmacının ayrıca rekabetin ön hazırlık gerektiren çalışmalar yoluyla okul dışına da taşıdığı, bazı anlarda gruplar arası rekabetin grup içi rekabete dönüştüğünü de kaydettiği görülmektedir.

İşbirlikli çalışmalarda ortaya çıkan rekabetin öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonlarını sürekli canlı tutması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Buradan hareketle rekabetin işbirlikli çalışma ortamında öğrencilerin kalıcı beceriler edinmeleri açısından katkılar sağlayacağı söylenebilir. Öğrencilerin daha iyisini ortaya koymak ve yapılan çalışmalarda ön plana çıkmak adına birbirleriyle rekabet hâlinde olmaları, ortaya çıkacak fikir ve ürünlerin niteliğinin yüksek olması bakımından da fayda sağlayabilir.

Yaratıcılık: *“Çalışmalar sonunda tüm gruplar özgün eserler ortaya koydular(U1)”, “Her bir grup yoğun bir emekle çok güzel çalışmalar sergiledi(U1).”*

“Tüm gruplar, birbirinden bağımsız özgün eserler ortaya koydular(U1)”, “Yapılan konuşmalar, öğrencilerin verdiği emeğin güzel bir göstergesi oldu(U1)”, “Beşinci grup oldukça yaratıcı bir konuşmayla ön plana çıktı(U1).”

“Tüm gruplar, bir önceki derste edindikleri tecrübelerle daha nitelikli ürünler ortaya koymaya başladılar(U1)”, “Özellikle sunum kısmında farklı ne yaparsak ön plana çıkarız diye epey kafa yordular(U1)”, “Bazı gruplar doğrudan çalışmaya başlamak yerine bir süre beyin fırtınası yaparak en kıymetli görüşler üzerinden hareket ediyorlar(U1)”, “Yine çok yaratıcı konuşmalar yapıldı(U1).”

“Öğrenciler, çalışmalarda ön plana çıkabilmek için çok nitelikli ürünler ortaya koymalıydılar(k9)”, “Yaratıcılık, yalnızca ortaya konulan ürünlerde değil; fikirlerde de kendini gösteriyordu(k2)”, “Etkinliklerin sayısı arttıkça ürünlerin de niteliği artmaya başlamıştı(k11).”

“Grupların hemen hemen tamamı, içerik olarak oldukça dikkat çeken nitelikli ürünler ortaya koydular(U1)”, “Öğrenciler arasında grup uyumu yani işbirliğinin olumlu çıktıları arttıkça ortaya konulan eserlerdeki yaratıcı taraflar daha çok fark edilebiliyor(U1)”, “Yapılan çalışmalarda öğrencilerin temel kaygılarından biri de yaratıcı ürünler ortaya koymak(U1).”

“Gerek içerik gerek vurgu-tonlama gerekse de akıcı okuma bakımından oldukça nitelikli ürünler teslim ettiler(U1)”, “Yaratıcı bir fikrin ortaya konulmasıyla birlikte gruplar bunu hemen sahiplenerek bu fikri nasıl daha ileriye taşıyacaklarına kafa yoruyorlar(U1)”, “Çalışmalar devam ederken öyle çarpıcı görüşler ileri sürülüyor ki çalışmanın seyri bir anda değişebiliyor(U1)”, “Bu etkinlikte öğrencilerin bilinmeyeni arayan ve bu şekilde başarıyı yakalamaya çalışan bir yapıya büründüklerini fark ettim(U1).”

“Etkinliklere öğrencilerin temel kaygısının yaratıcı ürünler sergilemek olduğu görülüyor(U1)”, “Her bir derste farklı bir etkinlik yapılması ve yapılan etkinliklerin derste sunularak tamamlanması öğrencilerin güzel ürünler ortaya koymak için çabalamalarına ve gerek fikrinsel anlamda gerekse yazma, konuşma ve drama çalışmaları bağlamında nitelikli ürünler ortaya koymalarını sağlıyor(U1).”

“Öğrencilerin çalışmalardaki temel kaygılarının özgün ve yaratıcı eserler ortaya koymak olduğu görülüyor(U1)”, “Öğrenciler diğer gruplardan farklı, nitelikli ürünler yapmak için ciddi çabalar harcıyorlar(U1)”, “Çalışmaları tamamlayan tüm öğrenciler, yaptıkları işlerin farklı olup olmadığıyla ilgili sorular yöneltmeye başlıyorlar(U1).”

“Öğrenciler grup olarak ön plana çıkabilmek için yaratıcı fikirler ileri sürmeleri gerektiğini biliyorlar bu yüzden hem bireysel hem de grup olarak ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorlar(U1)”, “Ortaya konulan bazı fikirler gerçekten de çok kıymetliydi(U1)”, “Öğrenciler, karşı gruplardan gelen fikirlerin hangilerinin kendi

fikirlerinden daha farklı, daha yaratıcı olduğunu hemen fark ediyorlar ve bunun altında kalmamak için daha yaratıcı fikirler ortaya atma kaygısına giriyorlar(UI).”

“Yaratıcı olma kaygısı, grupların ortaya koyduğu ürünlere doğrudan yansıyor(UI)”, “Etkinliklerde öğrencilerin temel kaygısı farklı bir şeyler ortaya koymak, bu sayede ön plana çıkmak istiyorlar(UI)”, “Bazı öğrencilerin yaratıcı fikirlerinin gruplarında çok beğenilmesi, aynı öğrencilerin her seferinde farklı ve seçkin fikirler üretme kaygısı güttüklerini gösteriyor. Yaratıcı fikirler çalışmalara ışık tutarak nitelikli işlerin ortaya çıkmasını sağlıyor(UI).”

“Yeni ve farklı bir şeyler ortaya koyma arzusu öğrencilerin temel hareket noktası oluyor, dolayısıyla farklı ne yapabiliriz sorusu üzerine yoğunlaşıyorlar(UI)”, “Grupların arasında dolaşırken bir grubun herkesin yaptığından farklı ne yapmalıyız sorusu üzerine tartıştığını gördüm(UI)”, “Grupların ortaya koydukları yaratıcı fikirler, yaratıcı davranışlara dönüştükçe etkinlikler daha verimli oluyor(UI)”, “Etkinlik biter bitmez hemen yaptıkları işin diğerlerinden üstün olup olmadığını sorgulamaya başlıyorlar(UI).”

“İkinci grup öğrencileri, hazır bir metin kullanmadık; biz kendi metnimizi seslendireceğiz, diye belirttiler(UI)”, “Bir öğrenci, öğretmenim ben bunu daha önce izlemiştim. Arkadaşlarımız neredeyse onun kadar gerçekçi yaptılar, çok güzeldi şeklinde ifade etti(UI)”, “Yazılan metinlerde öğrencilerin yaratıcılık becerisinin ön plana çıktığı görülmektedir(UI)”, “Bu çalışmanın daha öncekiler gibi olmadığını, hepsinin çok güzel olduğunu, birini diğerinden ayırmanın çok zor olacağını dile getiren birçok öğrenci oldu(UI).”

Bu bölümde ortaya çıkan kategorilerden hareketle grupların özgün eserler ortaya koymak böylece diğer gruplara göre daha nitelikli işlere sahip olmak istedikleri görülmektedir. Araştırmacı, öğrencilerin ön plana çıkmak için yaratıcı fikirler ve ürünler gerektiğinin farkında olduklarından ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştıklarını, çok kıymetli fikirler sergilediklerini ve ortaya konulan fikirler arasından en yaratıcı olanı seçmeye çalıştıklarını aktarmıştır. Öğrencilerin, çalışmalarını “Farklı ne yapabiliriz?”

sorusu üzerine kurguladıkları araştırmacı tarafından ayrıca not edilmiştir. Yaratıcı fikirlerin etkinlik sonunda yaratıcı ürünlere dönüştüğü ve biten etkinliklerde öğrencilerin kimin ne kadar yaratıcı bir ürün sergilediğiyle ilgili kıyaslamalara gittikleri kayıt altına alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin yalnızca ürünler yoluyla değil, fikirler yoluyla da yaratıcı faaliyetler sergiledikleri, her bir etkinlikte ortaya konulan ürünlerdeki niteliğin dolayısıyla yaratıcılığın da arttığı not edilmiştir. Buradan hareketle etkinliklerin ilerlemesiyle beraber öğrencilerin yaratıcılık becerilerinde de ilerleme kaydedildiği söylenebilir.

Araştırmacı, çalışmalar esnasında ortaya konulan yaratıcı fikirlerin çalışmaların seyrini değiştirdiğini, öğrencilerin giderek bilinmeyi arayan, farklı olana ulaşmaya çalışan bir yapıya büründüklerini de kayıt altına almıştır. Araştırmacının bu bölümde, öğrencilerin yaptıkları çalışmalardaki temel kaygılarının özgün ve yaratıcı eserler ortaya koymak olduğunu, bunun için ciddi çabalar harcadıklarını, yapılan çalışmaların farklı olup olmadığı üzerine değerlendirme yaptıklarını not ettiği görülmektedir. 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerinden biri olan yaratıcılığın yapılan tüm etkinliklerde ayrı bir kategori olarak ortaya çıkıyor olması öğrencilerin bu beceride mesafe kat ettiklerinin bir göstergesi olabilir. Buna göre Türkçe derslerinde işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık becerisine katkı sağladığı söylenebilir.

İşbirliği: “Grup içi işbirliği ortamının daha ilk çalışmadan ortaya çıktığı görülüyor(U1)”, “Grupların neredeyse tamamında önce görev dağılımı yapıldıktan sonra çalışmaya geçilmesi dikkat çekiciydi(U1)”, “Gruplar içinde iletişim yoluyla sürekli bir etkileşim olduğu görülüyor(U1)”, “Öğrenciler birbirlerini dinliyor ve ortaya konulan fikirler üzerine tartışmalar yürütüyorlar(U1).”

“Yönergenin verilmesiyle birlikte hevesli bir şekilde görev paylaşımı yapıp işe koyuldular(U1)”, “Birlikte bir şeyler ortaya koymaktan keyif aldıklarını ifade ettiler(U1)”, “İşbirliğinin bir neticesi olarak sınıfın görece sessiz öğrencileri bile gruba katkı sağlıyorlar(U1).”

“Konuyla ilgili yönergenin verilmesiyle birlikte tüm gruplarda bir müzakere havası ortaya çıkıyor(U1)”, “İşbirliğinin bir neticesi olarak herkes ne yapması gerektiğini bilerek ona göre hareket ediyor(U1)”, “Grupların çoğunda ortaya konulan fikirlere değer verildiği görülüyor(U1).”

“Bugün yapılan drama etkinliğinde öğrencilerin çalışmalar esnasında göstermiş oldukları işbirliği oldukça dikkat çekiciydi(U1)”, “Yapılan canlandırmalarda görevlerin net bir şekilde belirlenmiş olması, bazı grupların daha güzel işler ortaya koymasını sağladı(U1)”, “Birinci etkinlikten dördüncü etkinliğe doğru bir değerlendirme yapıldığında sınıf ve grup içi işbirliği becerilerinin giderek arttığı gözlemlenebiliyor(U1).”

“Bunu duyan çocuklar çok heyecanlandılar ve grup sözcüsünün kim olacağı üzerine tartışmaya başladılar(U1)”, “Başlardaki etkinliklerde çalışmaların nasıl yapılacağını detaylarıyla soran öğrenciler, yönergeyi alır almaz hemen işbirliğine koyuluyor, eskisi gibi çok soru gelmiyor(U1)”, “Öğrenciler, tüm etkinliklerin bu şekilde grup çalışmasıyla yapılmasını istiyorlar(U1).”

“Öğrenciler kalan on dakika içerisinde grup yazmanları aracılığıyla şiirlerini temize geçip fon kartonlarına yapıştırarak öğretmene teslim ettiler(U1)”, “Önemli olan herkesin yapılan çalışmalara katkı sağlaması, fikirlerini beyan etmesi ve bu anlamda ortaya konulan ürünlerin niteliğinin artmasıdır(U1)”, “Öğrencilerin birbirlerinden gelen fikirleri olduğu gibi kabul etmemeleri, ortaya konulacak ürünün niteliğinin iyi olması için gelen her bir fikri detaylı bir şekilde eleştirip tüm grubun onayından geçmesini sağladıkları görülüyor(U1).”

“Bugünkü etkinlikte ben çocuklara gruplarınızı oluşturunuz demeden etkinlik yönergesini verir vermez ayağa kalkıp sessiz bir şekilde gruplarını oluşturmaya başladılar. Bu durum beni çok mutlu etti. Yapılan çalışmaların öğrencilerde kalıcı hâle geldiğini bu sayede anlıyorum(U1)”, “Gün geçtikçe öğrenciler etkinliğin ne olduğu kendilerine söylediğinde yönlendirme ihtiyacı duymadan doğrudan işbirlikli yönetime uygun olarak çalışmaya başlıyorlar(U1)”, “Öğrencilerden aldığım dönütler, yapılan

çalışmalarda ortaya konulan başarılı olma isteği, grup dinamiği ve işbirlikli çalışma yönteminin oturmuş olması bakımından fikir veriyor(U1).”

“Öğrencilerin daha önceden üzerinde çalışıldığı belli olacak şekilde resimleri ve videoları koordineli bir sırayla aktardıkları görüldü(U1)”, “Öğrencilerin bu etkinliğin başından itibaren sergiledikleri tavır, onlarda işbirliği becerisinin bir şekilde yerleşmiş olduğunu gösteriyor(U1)”, “Birlikte bir şeyler ortaya koymak bütün öğrenciler tarafından çok sevildi(U1)”, “Grup çalışmaları, işbirliği ortamını kendiliğinden ortaya çıkarıyor(U1).”

“Bu etkinlikte öğrencilerin birlikte bir şeyi başarma arzusunu topyekün sahiplendiklerini, bireysel olmaktan yavaş yavaş sıyrılıp grup olarak hareket etme, yapılan işlerde kendi çıkarından ziyade grubun çıkarları üzerine kafa yorma gibi konularda ilerleme kaydettikleri görülmektedir(U1)”, “Grupların arasında dolaşırken çok hızlı bir şekilde organize olduklarını, grup yazmanları seçimi, ortaya konulan fikirlerin diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmesi gibi konularda öğrencilerin daha verimli hareket ettiklerini gördüm(U1).”

“Gün geçtikçe öğretmen olarak sadece yönergeyi verip çekiliyorum, gerisini tamamen öğrenciler yürütüyor(U1)”, “Bu, bireysel bir çalışma olsaydı bu kadar sağlıklı yürümeyebilirdi ancak grup çalışmasının ortaya koyduğu işbirliği ortamı derslerin öğrenci merkezli yürümesini sağlıyor(U1)”, “İşbirlikli öğrenme ortamı, derslerin yüksek bir etkileşim içinde gerçekleşmesini sağlıyor(U1).”

“Öğrencilerden hangi fıkra üzerinde çalışacaklarına grup olarak kendilerinin karar vermelerini istedim(U1)”, “Öğrenciler, ne tür etkinlik olursa olsun hemen organize olup işe koyulmayı başarabiliyorlar. Bu durum, işbirlikli öğrenme kültürünün gruplar yoluyla tüm öğrencilere aksettğini göstermektedir(U1)”, “Etkinliklerde yönergenin verilmesiyle birlikte öğrencilerin önce görev dağılımı yaptıkları dikkat çekiyor. Görev dağılımının işbirliğinin ortaya çıkması için birinci faktör olması, öğrencilerin bu konuda mesafe kat ettiklerinin bir göstergesi olmaktadır(U1).”

“Öğrencilerin çoğu bir hafta boyunca arkadaşlarıyla beraber Karagöz metinlerini hazırladıklarını dile getirdiler(U1)”, “Gruplar çok iyi hazırlanmışlar ve sahnede adeta profesyonel Karagöz oyuncularını gibi sunumlar gerçekleştirdiler(U1)”, “Bütün gruplar hem kendi gruplarıyla hem diğer gruplarla müthiş bir etkileşim içerisindeydiler(U1)”, “Dördüncü grup öğrencileri hazır bir metin kullanmadıklarını, bu hafta tam dört kez prova aldıklarını belirttiler(U1)”, “Tüm grupların çok iyi bir hazırlık yapmış olduğunu sunumların kalitesinden anlayabiliyordum, grup içi iletişimin ve işbirliğinin önemini burada ortaya çıktığını bir kez daha gördüm(U1).”

“Son etkinlikte öğrencilere gruplara ayrılacağız der demez herkesin sessiz bir şekilde yerinden kalkıp kendi grubundaki arkadaşlarıyla birlikte çalışmaya başlaması, yapılan etkinliklerin öğrencilerde kalıcı olacağı ve işbirlikli çalışma ruhunun sınıfa tam anlamıyla yerleştiği konusunda fikir veriyor(U1)”, “Başlarda yaptığım yönlendirmelerde ‘Öğretmenim aynı gruba mı geçeceğiz?’, ‘Öğretmenim grup arkadaşlarımız aynı mı olacak’, ‘Öğretmenim nereye geçeceğiz’ gibi sorularla çok fazla karşılaşıyordum. Geldiğimiz noktada sadece yönergenin verilmesi ile birlikte çalışma başlıyor(U1)”, “Daha önceki kaygılardan uzak olarak bütün öğrenciler görevlerini yapmaya koyuluyorlar(U1).”

Araştırmanın işbirlikli öğrenmeye göre tasarlanıp grup çalışmaları üzerinden yürütülmesi birinci etkinlikten itibaren öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmaya başlamasını sağlamıştır. Araştırmacı günlüğüne yansıyan ve araştırmacının yapmış olduğu gözlemlerde dikkatini çeken husus, grup içi iletişim ve etkileşim bağlamında öğrencilerin ilk etkinlikten itibaren görev dağılımı yaparak işbirliği içerisinde çalışmaya başlamalarıdır.

İkinci etkinlikte araştırmacının sınıftaki diğer öğrencilere göre daha sessiz olan öğrencilerin bile işbirlikli çalışma ortamında gruba katkı sağladığını not ettiği görülmektedir. Öğrencilerin görev dağılımı yaparak birlikte çalışmaya başlıyor olmaları, işbirlikli çalışma ortamının yerleşmeye başladığının bir göstergesi olabilir. Araştırmacının üçüncü etkinlikte ise öğrencilerin etkinliğin yönergesinin verilmesiyle

birlikte görev dağılımı yaptıklarını, herkesin ne yapması gerektiğini biliyor olduğunu, grup içerisinde ortaya konulan tüm fikirlere değer verildiğini kaydettiği görülmektedir.

Araştırmacı, dördüncü etkinlikte öğrencilerin görevlerini net bir şekilde belirlediklerini, sınıf içi ve grup içi işbirliği becerilerinin giderek arttığını gözlemlediğini not etmiştir. Birinci etkinlikten dördüncü etkinliğe doğru öğrencilerin işbirliği becerilerinde ilerleme olmasının etkinlikler ilerledikçe daha da nitelikli hâle geleceği söylenebilir.

Beşinci etkinlikte araştırmacı; öğrencilerin tüm etkinlikleri grup çalışması yoluyla yapmak istediklerini, başlarda grup çalışmalarının nasıl olacağı ile çok fazla soru geliyor olmasına rağmen giderek bu soruların ortadan kalktığını ve öğrencilerin doğrudan işbirliği yoluyla grup çalışmasına başladıklarını dile getirmiştir. Bu durum, etkinlikten etkinliğe öğrencilerin işbirliği becerisinde gelişme kaydettiklerinin bir göstergesi sayılabilir. Altıncı etkinlikte ise gelen fikirlerin grup içerisinde değerlendirilip daha sonra onaylandığı, öğrencilerin belirledikleri grup yazmanları aracılığıyla şiirlerini temize geçtikleri dolayısıyla işbirliğine bağlı görev dağılımını her seferinde yaptıkları kaydedilmiştir.

Araştırmacı yedinci etkinlikte yönergenin verilmesiyle birlikte öğrencilerin kendi kendilerini ve dolayısıyla gruplarını yöneten bir yapıya bürüncüklerini, bu durumun işbirlikli çalışma kültürünün sınıfta yerleştiğinin bir göstergesi olduğunu kaydetmiştir. Ayrıca yine işbirlikli çalışma kültürünün bir neticesi olarak öğrencilerin başarıya dönük çalışmalar yürüttükleri, bunun da derslerin daha nitelikli hâle gelmesini sağladığı ifade edilmiştir.

Sekizinci etkinlikte araştırmacının yapılan çalışmaların öğrencilerin daha önce koordineli bir şekilde birlikte çalıştığını belli ettiğini, bu durumun işbirliği becerisinin onlarda yerleştiğinin bir göstergesi olduğunu, öğrencilerin birlikte çalışmayı çok sevdiğini ve grup çalışmalarının işbirliğini doğrudan ortaya çıkardığını kayıt altına aldığı görülmektedir. 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin bir diğer boyutu olan

işbirliğinin yapılan tüm etkinliklerde ortaya çıkıyor olması sebebiyle öğrencilerin bu beceride ilerleme kaydettikleri söylenebilir.

Dokuzuncu etkinlikte öğrencilerin bireysellikten çıkıp yavaş yavaş gruba yönelik tavırlar sergiledikleri, kendi çıkarlarından ziyade grubun çıkarları üzerine yoğunlaştıkları, hızlı bir şekilde organize olup grup içi görevlendirmeleri yaparak verimli bir şekilde çalışmaya başladıkları araştırmacı tarafından not edilmiştir. Onuncu etkinlikte ise işbirliği kategorisi açısından yapılan incelemede araştırmacının özellikle ilk etkinliklerde çok fazla müdahale etmek durumunda kalmasına rağmen giderek işbirlikli kültürün oturması sayesinde sadece yönergeyi vermesinin yeterli olduğu, öğrencilerin tüm grup çalışmalarını kendilerinin organize ettiklerini kaydettiği görülmektedir. İşbirlikli öğrenme ortamının derslerde yüksek bir etkileşim ortaya çıkarttığı da ayrıca not edilmiştir.

On birinci etkinlikte yapılan incelemede öğrencilerin bütün etkinliklerde derhal organize olup işe koyuldukları, işbirlikli öğrenme kültürünün sınıfta yerleştiği, yönergenin verilmesiyle beraber görev dağılımının yapılıp herkesin üzerine düşen görevi yapmaya başladığı araştırmacının dikkatini çekmiştir. On ikinci etkinlikte ise grupların hem kendi içinde hem de diğer gruplarla yoğun bir etkileşim içine girdikleri, tüm grupların çok iyi hazırlık yaptıkları ve bunun da sunumların kalitesine, grup içi iletişim ve işbirliğine yansıdığı kaydedilmiştir.

On üçüncü etkinlikte öğrencilerin yönergeler verilir verilmez hızlı bir şekilde organize olup çalışmalara başlamaları işbirlikli öğrenme kültürünün sınıfta tam anlamıyla yerleştiğinin bir göstergesi olarak not edilmiştir. Öğrencilerin ilk etkinliklerde sıkça dile getirdikleri neyi, nasıl yapacağız kaygısını duymadan en iyi şekilde nasıl yaparız anlayışıyla grup dinamiği içerisinde hareket ettikleri, belirtilmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin işbirliği becerisinde gelişme kaydettikleri söylenebilir.

İletişim: “Çalışmalarda grup içi iletişimin giderek arttığı görülüyor(U1)”, “Çalışmanın yürütülmesi esnasında ortaya çıkan etkileşim, öğrencilerin iletişim becerisini destekliyor(U1)”, “Yapılan çalışmaların sunulması öğrencilerin sunum becerilerinin gelişmesi üzerinde doğrudan etki sağlıyor(U1).”

“Yapılan çalışmalarda dikkatimi çeken en önemli hususlardan biri de grup içi iletişimin gün geçtikçe arttığıdır(UI)”, “Çalışmalarda grup üyelerinin etkin katılımı, iletişim kanallarının sürekli açık kalmasını sağlıyor(UI)”, “İlk etkinliklerde grup içinde pasif olan öğrenciler gün geçtikçe daha aktif bir hâle geliyorlar(UI).”

“Bu durum, öğrencilerin grup içi iletişim konusunda giderek yetkinleştiklerini gösteriyor(UI)”, “Başlardaki gibi herkes bir ağızdan konuşmuyor, birbirlerini, dinleyerek sırayla konuşuyorlar(UI)”, “Grup içi olumlu iletişimin bir neticesi olarak yapılan tartışmalarda en zayıf fikirlerden en sağlamlara kadar ortaya konulan tüm fikirlerin üzerine konuşuyorlar(UI).”

“Tüm öğrencilerin tahtada yapılan sunumları dikkatli bir şekilde dinlediği görülüyor, bu grup içi iletişimin sınıf içi iletişime yansımalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir(UI)”, “Grup içi iletişim, yapılan çalışmaların niteliğinin artmasında doğrudan katkı sağlıyor çünkü birbirlerini dinleyen, birbirlerinin görüşlerine saygı duyan, zayıf fikirleri dahi önemseyen öğrenciler, sonuç olarak en kıymetli fikirler üzerinden hareket etmiş oluyorlar(UI).”

“Etkinliklerin başında öğrencilerin ortaya koyduğu fikirlerin diğer öğrenciler tarafından sert bir şekilde reddedildiği ancak ilerleyen etkinliklerde grup içi demokrasinin yerleşmesine bağlı olarak ortaya konulan fikirlerin herkes tarafından uygun bir şekilde değerlendirildiği görülüyor(UI)”, “Yapılan bu güzel sunumlardan diğer öğrencilerin ve öğretmenlerin haberdar olması için tüm çalışmalarda yaptığımız gibi bu çalışmadaki dokümanlarımızı da panoya asacağız(UI).”

İletişim kategorisi iki, üç, dört, beş ve dokuzuncu etkinliklerde ortaya çıkmıştır. Buna göre ikinci etkinlikte araştırmacı grup içi iletişimin giderek arttığını, yapılan çalışmaların sunuluyor olmasının öğrencilerin sunum becerilerine, çalışmalar esnasında ortaya çıkan etkileşimin ise öğrencilerin iletişim becerilerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Üçüncü etkinlikte ise yapılan çalışmaların grup içi iletişimi desteklediği, derse yönelik etkin katılımın iletişim ortamını sürekli canlı tuttuğu ve diğerlerine göre sessiz

olan öğrencilerin giderek daha çok iletişim kurmaya başladıkları araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır.

Araştırmacı, dördüncü etkinlikte öğrencilerin grup içi iletişim konusunda ilerleme sağladıklarını, birbirlerini dinlediklerini, sırayla konuştuklarını, grup içerisinde ortaya konulan zayıf fikirlere dahi saygı duyduklarını not etmiştir. Bu durumun öğrencilerin grup çalışmaları yoluyla iletişim becerilerinde de gelişme kaydettiklerinin bir neticesi olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Beşinci etkinlikte de araştırmacı aynı şekilde tüm öğrencilerin birbirlerini dikkatli bir şekilde dinlediklerini, grup içi iletişimin niteliğinin etkinlikten etkinliğe arttığını hatta başlarda fikirlerine değer verilmeyen öğrencilerin bile daha dikkatli bir şekilde dinlenmeye başladığı kayıt altına almıştır. Buradan hareketle Türkçe derslerinde işbirlikli etkinliklerin öğrencilerin iletişim becerilerine katkı sağladığı ifade edilebilir. Dokuzuncu etkinlikte ilk etkinliklerde ortaya konulan fikirlerin sert bir şekilde eleştiriliyor oluşunun grup içi iletişimin artması sonucu giderek daha nitelikli bir hâle geldiği, öğrencilerin yaptıkları etkinlikleri diğer arkadaşlarına duyurmak için panoda sergilenmesini özellikle istedikleri araştırmacının dikkatini çekmiştir. Yapılan çalışmaların yalnızca sınıf ortamında kalmayıp diğer öğrencilere de gösterilmek istenmesi iletişimin farklı bir boyutu olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğrenciler işbirlikli çalışmaları çok severek yapmışlar ve bunu diğer arkadaşlarına da bir şekilde duyurmak istemişlerdir.

Teknoloji: *“Bu sefer paylaşılan hikâyeler kapalı wordpress grubumuzda yayınlanacak ve bir hafta boyunca puanlamaya açık olacak(U1)”, “Ardından her bir hikâyenin fotoğrafını çektim ve akşam bunları sınıfa ait kapalı wordpress grubuna yükleyeceğimi, öğrencilerin puanlamayı ihmal etmemesi gerektiğini belirttim(U1).”*

“Yapılan çalışmada bilgisayarın da bir araç olarak kullanılması öğrenciler tarafından çok beğenildi(U1)”, “Öğrenciler dijital ortam konusunda ne kadar yetkin olduklarını bu etkinlikle kanıtlamış oldular(U1)”, “Bu çalışmada sürekli olarak bilgisayar ortamlarına daha çok yer veren etkinlikler yapılması gerektiğiyle ilgili

dönütler aldım(U1)”, “Günümüz öğrencisinin teknolojinin içinde yetişiyor olması, etkinliklerdeki tutumlarında kendini doğrudan belli ediyor(U1).”

“Öğrenciler, her dersin dijital ortamlarla bütünleşik olması konusunda ısrarcı oluyorlar, bugünkü etkinlik grup tartışması olmasına rağmen öğrenciler yine bu taleplerini sık sık iletiler(U1)”, “Öğrenciler, yapılan etkinliklerinin fotoğraflarının sınıfa özel bir dijital ortamda yer alıyor olmasından ayrıca etkinliklerle ilgili yapılan puanlamaların yine bu ortam üzerinden yapılıyor oluşundan büyük keyif alıyorlar(U1).”

“Microsoft Powerpoint üzerinden hazırladıkları fotoğraf sunumunu sınıfa izletti. Fotoğrafların kalitesinin oldukça yüksek olması ve sunumdaki akışın çok güzel bir şekilde sağlanması ayrıca fotoğraf geçişlerindeki animasyonların uyumu gibi konular sebebiyle sunum oldukça beğenildi(U1)”, “Çalışma yapılırken her biri grubun fotoğrafını çektiğimi, çekilen fotoğrafları sınıfa ait kapalı wordpress grubunda paylaşacağımı, öğrencilerin buradan da yapılan çalışmalar hakkında fikir sahibi olabileceğini aktardım(U1).”

“Karagöz ve Hacivat'ın ‘Eğlence’ adlı oyununun videosunu akıllı tahtada açtım(U1)”, “Öğrencilerin çoğu akıllı tahtanın dersin içeriğiyle doğrudan ilişkili olmasını çok beğeniyor(U1)”, “Her seferinde yapılacak etkinliklerin sınıfa ait kapalı wordpress ortamında yer alıp almayacağını soruyorlar(U1)”, “Öğrenciler, yapılan çalışmaların dijital ortama taşınmasından memnuniyet duyuyorlar(U1)”, “Öğrencilerden k12 yapılan çalışmaları Youtube kanalında yayınlamak istediğini söyledi. Ben de ona bunun sınıfa özel bir çalışma olduğunu, herkese açık platformlarda paylaşım yapamayacağımızı aktardım(U1).”

“Akıllı tahtayı açarak son dönemde unutulmaya yüz tutmuş çocuk oyunlarını kısa bir video ile gösterdim. Videonun ardından konuyla alakalı birkaç farklı görsel daha açarak öğrencilere bu oyunlardan hangilerini bildiklerini sordum(U1)”, “Her bir çalışmanın ayrı ayrı fotoğrafını çektim, yapılan çalışmaları sınıfa ait kapalı wordpress grubunda sergileyeceğimi ve puanlamaların bilgisayar üzerinden yapılacağını söyledim(U1).”

“Yapılan çalışmanın sınıfa ait kapalı wordpress grubunda paylaşılacak olması öğrencilerin ayrıca dikkatini çekiyor(U1)”, “Öğrenciler bu etkinliğin de wordpress ortamında yer alıp almayacağını sıkça sordular(U2)”, “Öğrenciler çalışma başlamadan dahi yapılacak etkinliğin internete taşınıp taşınmayacağını soruyorlar(U1)”, “Birçok öğrenci yapılan çalışmalara aileleriyle birlikte internet ortamında baktıklarını ifade ettiler(U1)”, “Bazı öğrenciler video kaydı alınması ve kayıtların sınıfa ait kapalı wordpress grubuna yüklenmesini teklif ettiler(U1).”

“Öğrenciler, yapılacak çalışmanın internet ortamına taşınması sebebiyle de ayrı bir heyecan gösterdiler(U1)”, “Öğrenciler, wordpress üzerinden yapılacak puanlamayla ilgili birçok soru yönelttiler(U1).”

Birinci etkinlikte öğrencilerin yapılacak faaliyetlerin teknolojik ortamlara taşınmasından oldukça memnun oldukları ve bu konuya merak duydukları araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Günümüz bireylerinin teknolojik açıdan her geçen gün ilerleme kaydeden bir çevrede yaşıyor olmaları, bireylerin bu durumu içselleştirerek öğretim ortamlarında da bunu arıyor olmalarıyla sonuçlanabilmektedir. Bu anlamda yapılan işbirlikli çalışmaların bilgisayar ortamına taşınıyor oluşunun öğrencilerde derse yönelik merak ve istek uyandırdığı söylenebilir. İkinci etkinlikte de aynı şekilde yapılan çalışmaların öğrencilere ait kapalı bir grupta sergileniyor oluşunun öğrencilerin ilgilerini çektiği not edilmiştir. Buradan hareketle işbirlikli etkinliklerin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin bir diğer boyutu olan bilgi, medya ve teknoloji becerilerine de katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kalan etkinliklerde ise yapılan çalışmaların teknolojik ortama taşınmasının öğrencilerin oldukça ilgilerini çektiği ve bu yönde çeşitli talepler geliştirdikleri not edilmiştir. Öğrencilerin sunu hazırlamak için Movie Maker, PowerPoint gibi programlar kullandıklarını, sunular hazırladıklarını hatta ailelerinin bilgisayara kıızıyor olmalarına rağmen bu çalışma için onlara izin verdiklerini ifade etmiş olmaları öğrencilerin teknoloji kullanımı açısından ilerleme kaydetmelerine katkı sağlayabilir.

Araştırmacı, öğrencilerin bilgisayarı ders için bir araç olarak kullanmaktan keyif aldıklarını, bu tarz etkinliklerin daha fazla yapılmasını istediklerini de kayıt altına almıştır. Günümüz bireyinin doğrudan teknolojik ortamlar içerisinde dünyaya gelmesi ve çok küçük yaşlardan itibaren teknoloji kullanımına başlaması, onların teknoloji kullanımı bakımından gelişmiş birer birey olmalarını sağlamaktadır. Bu durumun öğrencilerin yararına bir hâle getirilmesi için bazı etkinliklerin teknoloji ile iç içe, öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde işlenmesinde fayda olabilir.

Öğrencilerin yapılan tüm etkinliklerin dijital yönünün olmasını istedikleri, sınıfa ait kapalı wordpress grubunda yapılan paylaşımlarından oldukça memnun olduklarını dile getirdikleri de ayrıca not edilmiştir. Öğrencilerin özellikle sunu hazırlamak için teknolojik ortamlardan yararlandıkları, bunu yaparken de bu konuda ne kadar gelişmiş olduklarını gösterdikleri araştırmacı ifadelerine yansımıştır. Araştırmacıya göre bazı öğrenciler moviemaker programı yoluyla, bazı öğrenciler powerpoint yoluyla sunularını hazırlamışlar; yaptıkları sunulardaki görsellerin çözünürlüklerinden sunu geçişlerine kadar birçok konuya dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmacı, öğrencilerin akıllı tahtanın dersin içeriğiyle doğrudan ilişkili olmasından çok memnun olduklarını, yapılan çalışmaların sınıfa ait kapalı wordpress grubunda yer almasının onların ayrıca hoşuna gittiğini, yapılan sunumların oldukça nitelikli bir şekilde hazırlandığının belli olduğunu ayrıca bir öğrencinin de youtube kanalı açarak çalışmalarını orada video olarak yayınlamayı önerdiğini not etmiştir. Bu durum, günümüz bireyinin teknoloji kullanımı açısından iyi durumda olması ihtiyacından hareketle yapılan etkinliklerde yeterli ve dengeli şekilde teknolojik boyuta yer verilmesi gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

Öneriler: *“Gruplar oluşurken öğrenciler genelde sevdikleri arkadaşlarıyla aynı grupta olmak istiyorlar. Bunun hem olumlu hem olumsuz yanları olabilir(U1)”, “Bundan sonraki çalışmalarda bazı gruplarda küçük değişiklikler yapmak gerekebilir(U1).”*

“Grup içi etkileşimin sınıf içi etkileşime dönmesi yoluyla bütünlük sağlanması için gruplar arasında değişiklik yapılabilir(U1)”, “Çalışmaların hepsinde ödül vermek yerine bazı çalışmaların ödüllü olmasında fayda olabilir(U1).”

“Yapılan çalışmaların sadece internet ortamında kalması yerine okuldaki diğer öğrencilerin de görebileceği bir panoda yer alması faydalı olacaktır(U1)”, “İşbirlikli öğrenme ortamında yalnızca grup içinde değil, sınıfın tamamında etkileşim ortamının ortaya çıkması için gruplar arasında gerektiğinde değişikliklere gidilebilir(U1).”

“Öğrenciler, tüm etkinliklerin ödüllü olması konusunda ısrarcı oluyorlar; bu onların derse olan ilgisini yüksek tutmak açısından iyiyken puanlamalar esnasında objektif olmalarını engelleyebiliyor(U1)”, “Drama etkinliğinin görmüş olduğu yoğun ilgiye bakılırsa bu tarz etkinliklere yeterli ve dengeli şekilde yer verilmesinde fayda olacaktır(U1)”, “Gruplara liderlik eden öğrencilerin tüm gruplara eşit şekilde dağıtılması sağlanırsa bunun faydaları görülebilir(U1)”, “Birlikte öğrenmenin avantajlarından yararlanmak için ara sıra grup öğrencileri arasında değişiklik yapmakta fayda var.”

“Etkinlikleri zenginleştirmek adına öğrencilerin sunumlarında akıllı tahta ya da diğer medya araçlarını kullanmaları sağlanabilir(U1)”, “Yapılan çalışmalarda her defasında farklı grupların ödüllendirilmesi sağlanırsa tüm öğrencilerin derse yönelik tutumlarına eşit şekilde katkı sağlanmış olacaktır(U1).”

“Şiir yazma konusu tüm öğrenciler için cazip olmayabiliyor ancak bu şekilde grup etkinlikleri vasıtasıyla öğrencilerin şiir türünde tecrübe kazanmaları sağlanabilir(U1)”, “İşbirlikli ortamın olumlu çıktılarının tam anlamıyla görülmesi için bazı gruplarda öğrenci değişikliğine gidilebilir(U1)”, “Etkinliklerde sunum becerisinin daha çok gelişmesi amacıyla sunumlar için daha önceden hazırlık yapılabilir(U1).”

“Yapılacak ödüllendirmelerde amacın güzel bir işbirliği ve buna bağlı rekabet ortamı ortaya çıkarmak olduğunu belli etmek adına ödüllerin maddi değeri az ürünler arasından seçilmesinde fayda olacaktır(U1)”, “Her çalışmada Türkçe dersine ait bir beceri alanı (okuma, yazma, konuşma, dinleme) temel alınarak ilerleniyor, birden fazla beceri alanına eşit seviyede temas eden etkinliklere de yer verilebilir(U1).”

“Grup çalışmalarında ortaya çıkan rekabetin tatlı bir rekabet olarak kalması için öğretmenin dikkatli olması gerekiyor(U1)”, “Her etkinliğin düşünüldüğünden farklı şekilde gerçekleşen bölümleri olabiliyor, bunun kontrollü olarak gerçekleşmesinde fayda var(U1)”, “Etkinliklerin farklı disiplinlerle ilişkilendirilmesi öğrencilerin hoşuna gittiği için mümkün olduğunca bu konuya dikkat edilmesi gerekiyor(U1).”

“Öğrencilerden bazıları eski geleneklerimizi yaşatmak adına bu çalışmanın Ramazan ayında yapılabileceğini söylediler(U1)”, “Tüm gruplar, bu tarz drama çalışmalarını çok beğeniyorlar, böyle etkinliklere daha çok yer verilebilir(U1)”, “Bu tarz çalışmalar, okuldaki diğer öğrencilerin de konu hakkında bilgi sahibi olması için salon sunumları şeklinde gerçekleştirilebilir. Bu sayede öğrencilerin girişimcilik, sorumluluk, yaratıcılık, işbirliği gibi birçok becerisine katkı sağlanmış olur(U1).”

“Konu seçiminin serbest bırakıldığı bu tür çalışmalarda tek bir noktada buluşup objektif puanlamalar yapabilmek adına sınıfta ortak konular belirlenmesi faydalı olacaktır(U1)”, “Grup yazmanı ve grup sözcülerinin her seferinde farklı öğrenciler olması için gruplar teşvik edilmelidir(U1).”

Birinci etkinlikte araştırmacı, öğrencilerin sevdikleri arkadaşlarıyla aynı gruplarda yer almak istemelerinin olumlu ve olumsuz yanları olabileceğini aktarmıştır. Bu çalışmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden “birlikte öğrenme”den yararlanıldığı için bu tekniğin doğasına uygun olarak gruplar arasında değişikliğe gidilebilmektedir. Araştırmacının dile getirdiği, öğrencilerin çalışmalar esnasında daha iyi anlaştıkları arkadaşlarıyla birlikte olmak istemelerinin olumlu yönleri olmakla beraber olumsuz yönleri de olabileceği kaygısının birlikte öğrenme tekniğiyle üstesinden gelinebileceği söylenebilir.

İkinci etkinlikte araştırmacının bütün çalışmaların ödüllü olmasının çalışmaların seyri açısından iyi olmayabileceğini not ettiği görülmektedir. Araştırmacının yapmış olduğu gözlemler, daha sonra yapılacak çalışmalar için fikir vermektedir. Bu durumun çalışmaların giderek daha da iyileştirilmesine katkı sağladığı ifade edilebilir.

Üçüncü etkinlikte araştırmacı, okuldaki diğer paydaşların da yapılan etkinliklerden haberdar olması için çalışmaların ayrı bir panoda sergilenmesi gerektiğini not etmiştir. Dördüncü etkinlikte ise araştırmacının tüm etkinliklerde ödüllendirme yapılmasının öğrencilerin objektif değerlendirmeler yapmasını engellediğini, drama etkinliklerine daha fazla yer verilebileceğini, lider vasıflı öğrencileri gruplara eşit şekilde dağıtarak grup homojenliğinin sağlanması gerektiğini not ettiği görülmektedir. Beşinci etkinlikte ise her seferinde farklı grupların ödüllendirilerek derslerin canlı bir şekilde işlenmesine devam edilebileceği, bununla birlikte yalnızca ders kitabına bağlı kalınmasından ziyade diğer medya araçlarının da etkinliklerde işe koşulmasının sağlanması gerektiğinin dile getirildiği görülmektedir. Bu durum, 21. yüzyıl becerilerinin bir diğer boyutunun bilgi, medya ve teknoloji becerileri olmasından hareketle ayrı bir önem arz etmektedir.

Altıncı etkinlikte bazı konularda yetkin olmayan öğrencilerin grup çalışmaları yoluyla gelişme kaydedebilecekleri, tüm grupların eşit olması için gruplarda değişikliğe gidilebileceği, yapılan sunumların daha nitelikli olması için derse ön hazırlık yapılabileceği gibi konularda notlar alınmıştır. Yedinci etkinlikte ise çalışmalar esnasında ortaya çıkan rekabetin dozunun öğretmen tarafından ayarlanması gerektiği, farklı disiplinlerle ilişkilendirilen etkinliklerin öğrencilerin ilgilerini çektiği ve bu konuya önem verilmesi gerektiği gibi konulara dair araştırmacı notlarına yer verilmiştir. Sekizinci etkinlikte de çalışmalar esnasında ortaya çıkan rekabetin öğretmen tarafından dikkatli bir şekilde ayarlanması ve etkinliklerde uygulama esnasında planlamadan farklı olarak ilerleyen bölümler için de öğretmenin ayrıca kontrollü olması gerektiği kaydedilmiştir.

On ikinci etkinlikte grupların drama etkinliklerini çok sevmesi sebebiyle bu çalışmalara daha çok yer verilebileceği, okuldaki diğer paydaşlarla da bu tarz sahneleme etkinliklerinin paylaşılacağı böylece öğrencilerin girişimcilik, sorumluluk, yaratıcılık, işbirliği gibi birçok becerisine katkı sağlanmış olacağı dile getirilmiştir. On üçüncü etkinlikte ise yazma çalışmalarında yapılacak değerlendirmelerin objektif olabilmesi için ortak bir konu üzerinde hareket edilmesi ayrıca grup yazmanı ve grup sözcülerinin her seferinde farklı öğrencilerden seçilmesinin öğrencilerin girişimcilik ve sorumluluk gibi

becerilerin gelişmesinde eşit fırsatlar elde etmeleri bakımından önemli olduğu kayıt altına alınmıştır.

4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı çalışma grubunun ailelerinin öğrencilerde Türkçe dersine yönelik gözlemleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizlerde ortaya çıkan kategoriler aşağıdaki gibidir:

İlgi ve motivasyon: “Evet, evet; her hafta gelip ne yaptığınızı anlatıyordu bizim kız, biterken de çok üzüldü açıkçası(v1)”, “Hocam bizim çocuk sizden çok bahsediyordu, Türkçe derslerini daha çok sevmeye başladığı belli oluyor(v2)”, “Bizimki normalde Türkçe dersiyse pek ilgilenmez, sayısal dersleri daha çok sever ama sizin yaptığınız etkinlikleri çok sevdiğini kendisi söylüyordu(v3)”, “Oğlumuz başlarda bahsediyordu ama biz pek ciddiye almamıştık, sonradan sürekli anlatmaya başlayınca Türkçe dersini daha çok sevmeye başladığına ikna olduk(v4)”, “Hocam bizim kız her hafta sizin dersinizi iple çekiyordu(v5)”, “Hocam şöyle ki ben daha önce çocuğumun Türkçe dersi için heyecanlanıp hazırlık yaptığını falan görmemiştim lakin sizin gelişinizle birlikte ondaki değişikliği annesi de ben de fark ettik(v6)”, “Hocam değişiklik var tabii, çocuk kendisi anlatıyordu zaten her hafta(v7)”, “Doğrusunu söylemek gerekirse sene başında yaptığınız toplantıda bu kadar olacağını düşünmemiştim ama kızımız sizin derslerinizi cidden çok beğendi(v8)”, “Hocam ben o kadar değil ama annesi durumu fark etmiş, bana da o söyledi, annesine sürekli sizinle yaptıkları etkinlikleri anlatıyormuş çünkü(v9)”, “Evet Hocam, biz gözlemedik; bizim oğlan hep matematikten, fenden konuşurdu. Sizin gelişinizle birlikte evde Türkçe de konuşulmaya başladı(v10)”, “Algıda değişiklik için şunu söyleyebilirim Hocam, biz babasıyla beraber çocuğumuza sürekli okul ve derslerle ilgili sorular sorup onunla muhabbet ediyoruz. Önceleri bu muhabbetler de Türkçe dersi çok yer kaplamazken bu sene sizin etkinlikleriniz epey sohbet konusu oldu bizim evde(v11)”, “Gözlemedik evet. Çocuk sizin dersinizden hep bahsediyordu(v12)”, “Hocam etkinliğinizin olduğu gün eve gelir gelmez bilgisayarını açıp etkinlikleri yüklediniz

mi diye bakıyordu kızımız, bir an önce puanlama yapmalıyım diyordu(v13)”, “Hocam sadece o mu, bizim bile algımız değişti. Çocuk eve gelip anlattıkça biz de çok memnun oluyorduk oğlumuzun Türkçe derslerini bu kadar sevmesinden(v14)”, “Hafta hafta anlattı Hocam bizim çocuk yaptığınız etkinlikleri, anlatmasından belli oluyordu zaten sizin derslerinizi ne kadar çok sevdiği(v15).”

Yapılan görüşmelerde tüm veliler, çocuklarının Türkçe derslerine yönelik algılarında olumlu değişiklikler gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Veliler bu durumu, çocukların yapılan etkinlikleri kendilerine anlatmaları ya da hazırlık gerektiren etkinliklere yönelik yaptıkları çalışmalar ile oylama, yorum ve yapılacak etkinliklerle ilgili araştırma yapmak için bilgisayarı kullanmaları yoluyla gözlemlemişlerdir. Burada görüşlerine başvurulmuş velilerin tamamının olumlu ifadeler sunmuş olmalarından hareketle işbirlikli öğrenme ortamının öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik ilgi ve motivasyonlarını artırdığı, bu sayede onlarda 21. yüzyıl yaşam ve kariyer becerilerin gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Farklılık: “Etkinlikler farklı olunca çocukların çok dikkatini çekti bence(v4)”, “Sizin yaptığınız değişik çalışmalar bizim evde de günün konusu oluyordu Hocam(v7)”, “Hocam benim kızım genelde matematik çalışıyor ama siz Türkçe derslerini değişik bir teknikle işleyince bizimki de çalışmaya başladı(v13)”, “Hocam çocuklara farklı geldi sizin çalışmalar, eve gelince heyecanlı heyecanlı anlatıyordu annesine(v15).”

Yapılan görüşmelerde dört ayrı veli (v1, v7, v13 ve v15), Türkçe derslerinde gerçekleştirilen işbirlikli çalışmaların kendilerine farklı geldiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu çocuklarıyla yaptıkları konuşmalar ve çocuklarının ev ortamında sergilemiş oldukları birtakım davranışlardan hareketle fark ettiklerini belirtmişlerdir.

Nitelik: “Ben bu şekilde çocuklara fayda sağlayacağını, onların başarısını artıracığını düşünüyorum(v3)”, “Hocam elbette yapılan her çalışma faydalı olur, ben bu çalışmalarınızın da bahsettiğiniz becerilere katkı sağlayacağını düşünüyorum(v8)”, “Hocam bence öncelikli olarak beceriden ziyade başarı artacak çünkü çocuklar sizinle

beraber Türkçeye ciddi bir şekilde çalışmaya başladılar(v9)”, “Hocam böyle çalışmalar bu dersin verimini doğrudan artıracaktır, keşke tüm dersler böyle işlenebilse(v10).”

Nitelik kategorisine bakıldığında bu bölümde ifadeleri yer alan dört veliden ikisinin (v3 ve v9) işbirlikli etkinliklerin çocukların başarısını artıracığını, bir velinin (v8) çocukların araştırmada geliştirilmesi hedeflenen becerilerde ilerleme kaydedeceğini, bir velinin (v10) de tüm derslerin bu şekilde işlenmesinin derslerin verimini artıracığını ifade ettiği görülmektedir.

İşbirliği: “Hocam bence evet çünkü siz dersleri böyle işleyince çocuklar birlikte çalışma kültürü kazanıyorlar, işbirliği yapıyorlar, iletişim kuruyorlar, yine başka becerilere de katkı sağlar bu çalışmalar(v2)”, “Mutlaka katkı sağlar Hocam, zaten siz etkinliklere başladığınızdan beri evde bile hazırlık yapıyorlar arkadaşlarıyla, sürekli irtibat hâlinde, bütün bu emekler sizin söylediğiniz becerilerin gelişmesine katkı sağlar bence(v5)”, “Hep birlikte çalışıyor olmaları çocukların birlikte yaşama kültürüne, birlikte bir şeyi başarabilmelerine, sağlıklı iletişim kurabilmelerine faydalı olur diye düşünüyorum(v9)”, “Hocam çocuklar birlikte bir şeyleri başarmak için emek verdiler, bunu hep birlikte işbirliğiyle yapmaya çalıştılar, zaten siz bunları sene başındaki toplantıda anlatmıştınız, orada bahsettiğiniz becerilerin tamamına katkı sağlayacağını düşünüyorum sizin çalışmalarınızın(v13).”

İşbirliği kategorisi incelendiğinde bu bölümde görüşlerine yer verilen velilerin işbirlikli çalışmaların çocukların birlikte çalışma kültürü kazanması, sağlıklı iletişim kurabilmeleri, işbirliği ve diğer becerilerde ilerleme kaydetmeleri bakımından önemli olduğunu dile getirdiği görülmektedir. Buradan hareketle Türkçe derslerinin işbirlikli öğrenme etkinliklerine göre işlenmesinin öğrencilerde 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı ve bunun veliler tarafından da gözlenebilir olduğu söylenebilir.

V. BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri olan işbirliği, eleştirel düşünme, iletişim ve yaratıcılık becerilerinin işbirlikli öğrenme yoluyla öğrencilere kazandırılmasının amaçlandığı bu çalışmada, karma yöntem araştırmasına uygun olarak uygulamalar sonunda öğrencilerden elde edilen nitel ve nicel veriler birlikte ele alınarak raporlaştırılmış, ortaya çıkan sonuçlar üzerinden tartışmalara gidilmiş ve öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan “İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri (işbirliği, eleştirel düşünme, iletişim ve yaratıcılık) ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna bağlı olarak yapılan incelemede ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Deney grubu öğrencilerinin işbirliği becerilerinde, araştırmacı tarafından uygulanan program sonrasında anlamlı düzeyde olumlu yönde gelişim gözlenmiştir. Buradan hareketle işbirlikli yöntemine göre uygulanan Türkçe dersi etkinliklerinin öğrencilerin işbirliği becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.
- Yapılan incelemede deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünmeye bağlı önemli bilgiyi tanımlama, çıkarım yapma, kaynakları değerlendirme, bağımsız öğrenme ve iletişim kurma alt boyutlarının tümü için olumlu yönde anlamlı şekilde gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre araştırmacının uyguladığı

programın, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin olumlu yönde gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

- İletişim becerisi bakımından yapılan incelemede diğer iki ölçekteki benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Buradaki sonuçlar incelendiğinde konuşma bölümüne bağlı giriş, gelişme, sonuç, ses ve üslup, seyirci farkındalığı, amaç, sesli ve görsel yardımcıları ile dinleme bölümüne bağlı vücut dili, sorular ve yorum alt boyutlarının tümünde deney grubundaki öğrencilerin olumlu yönde ilerleme kaydettikleri görülmektedir. Buna göre, araştırmacının uyguladığı işbirlikli Türkçe dersi etkinliklerinin öğrencilerin iletişim becerisinin gelişmesinde etkili olduğu ifade edilebilir.
- Bu başlıkta inceleme yapılan bir diğer beceri olan yaratıcılığa bakıldığında deney grubunda bulunan öğrencilerin tümünde yaratıcılık ölçeğine bağlı akıcılık, esneklik, değerlendirme, risk alma, zorlukları arama, detaylandırma (ayrıntılara girme) alt boyutlarında olumlu yönde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle araştırmacının deney grubu öğrencilerine uyguladığı işbirlikli Türkçe dersi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Elde edilen bu sonuçlar, Güngör Kılıç'ın (2004) işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarısı üzerine geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu sonucu; Gümüş ve Buluç'un (2007) öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemiyle ders işlemekten zevk aldıkları ve dersi daha iyi anladıkları, grup içinde görev almanın önemini fark ettikleri, bu yaklaşımla çalışmalarda fazla yardıma ihtiyaç duymadıkları ve zorlanmadıkları, diğer derslerde de bu yaklaşımla ders işlemek istedikleri, derste daha aktifleştikleri, ders içinde kendilerine olan güvenlerinde artış meydana geldiği, araştırmaya olan ilgilerinin daha da arttığı ve bu yaklaşıma göre işlenen derste öğrendiklerini kolay unutmayacakları sonucuyla; Uysal'ın (2009) çalışmasında ortaya çıkan işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerisine katkı sağladığı sonucuyla; Eskişehir'in (2009)

çalışmasında elde edilen işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve eleştirel düşünme becerisine olumlu katkılar yaptığı sonucuyla; Kırbaş'ın (2010) işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde daha fazla etkili olduğu sonucuyla; Arısoy ve Tarım'ın (2013) işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerde sosyal becerilerin gelişmesine olumlu katkıları olduğu sonucuyla; Bilgin, Aktaş ve Çetin'in (2014) işbirlikli öğrenme ortamının öğrencilerin başarı, derse karşı tutum, motivasyon, sosyal beceri ve özgüvenlerini artırdığı sonucuyla, Ekinci'nin (2018) işbirlikli yaratıcı yazma etkinliklerinin yaratıcılığı arttırdığı sonucu, bu çalışmada uygulanan işbirlikli Türkçe dersi etkinliklerinde öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri olan işbirliği, eleştirel düşünme, iletişim ve yaratıcılık becerilerinde ilerleme sağladıkları sonucuyla uyum göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri (işbirliği, eleştirel düşünme, iletişim ve yaratıcılık) arasında uygulamalar sonrasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna bağlı olarak yapılan incelemede ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Yapılan incelemeye göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin işbirliği becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık mevcuttur. Ön test uygulamalarında eşit olan her iki grubun son test karşılaştırma sonuçlarında deney grubu lehine anlamlı şekilde farklılaşmasına göre araştırmacının uyguladığı işbirlikli Türkçe dersi etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin işbirliği becerilerinin gelişimi açısından etkili olduğu söylenebilir.
- Eleştirel düşünme becerisi bakımından yapılan incelemede ön test uygulamalarında deney ve kontrol gruplarının önemli bilgiyi tanımlama, çıkarım yapma, kaynakları değerlendirme, bağımsız öğrenme ve iletişim kurma alt boyutları düzeyinde benzer seviyede oldukları tespit edilmiştir. Araştırmacının uygulamış olduğu işbirlikli Türkçe dersi etkinlikleri sonucunda yapılan analizlerde ise eleştirel düşünme becerisi bakımından tüm alt boyutlarda (önemli

bilgiyi tanımlama, çıkarım yapma, kaynakları değerlendirme, bağımsız öğrenme ve iletişim kurma) deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre uygulamalar sonrası deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, kontrol grubundaki öğrencilerine göre olumlu yönde artış göstermiştir. Elde edilen bu sonuçtan hareketle Türkçe derslerinin işbirlikli öğrenme tekniğine göre işlenmesinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

- İletişim becerisine yönelik yapılan incelemede son test karşılaştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında iletişim ölçeğinin konuşma bölümüne bağlı giriş, gelişme, sonuç, ses ve üslup, seyirci farkındalığı, amaç, sesli ve görsel yardımcıları ile dinleme bölümüne bağlı vücut dili, sorular ve yorum alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Türkçe derslerinin işbirlikli yöntemle işlenmesinin öğrencilerin iletişim becerisini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir.
- Yapılan incelemede yaratıcılık ölçeğine bağlı akıcılık, esneklik, değerlendirme, risk alma, zorlukları arama, detaylandırma (ayrıntılara girme) alt boyutlarında son test karşılaştırma sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı şekilde farklılık olduğu görülmektedir. Araştırmacının uygulamış olduğu işbirlikli Türkçe dersi etkinlikleri sonrası ortaya çıkan gelişim düzeyinin deney grubunda kontrol grubundaki gelişim düzeyine göre anlamlı şekilde yüksek olması, yapılan çalışmaların öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucunu gösterebilir.

Çalışmada elde edilen bu sonuçlar incelendiğinde işbirlikli öğrenme yöntemine göre işlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri olan işbirliği, eleştirel düşünme, iletişim ve yaratıcılık becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucu elde edilmektedir. Bu sonuç, işbirlikli öğrenmeyle ilgili daha önce gerçekleştirilen (Arısoy ve Tarım, 2013; Bilgin, Aktaş ve Çetin, 2014; Ekinci, 2018; Eskitürk, 2009; Gümüş ve Buluç, 2007; Güngör Kılıç, 2004; Kırbaş, 2010; Uysal, 2009) çalışmaların ulaştıkları sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri (işbirliği, eleştirel düşünme, iletişim ve yaratıcılık) son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna bağlı olarak yapılan incelemede ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- İşbirliği becerisi bakımından yapılan incelemeye göre deney grubundaki öğrencilerin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Buradan hareketle deney grubunda uygulamalar sonrası anlamlı düzeyde olumlu yönde ortaya çıkan gelişimin öğrencilerde işbirliği becerisini kalıcı hâle getirdiği ifade edilebilir. Kontrol grubunun son ve kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında ise son test puanlarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonuçlara göre işbirliği becerisinin deney grubunda kalıcı hâle gelirken kontrol grubu için bu durumun söz konusu olmadığı görülmektedir.
- Yapılan incelemede deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin önemli bilgiyi tanımlama, çıkarım yapma, kaynakları değerlendirme, bağımsız öğrenme ve iletişim kurma alt boyutlarının tümü için son test ve kalıcılık testi karşılaştırmasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Kontrol grubunun ise aynı ölçekten almış olduğu puanların tamamında negatif yönlü anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde olumsuz yönde bir değişim söz konusuysen deney grubunun eleştirel düşünme becerisinin kalıcı hâle geldiği sonucu elde edilmiştir.
- İletişim ölçeği açısından yapılan incelemede deney grubundaki öğrencilerin son test ve kalıcılık testi karşılaştırmasında ölçeğin konuşma bölümüne bağlı giriş, gelişme, sonuç, ses ve üslup, seyirci farkındalığı, amaç, sesli ve görsel yardımcıları ile dinleme bölümüne bağlı vücut dili, sorular ve yorum alt boyutlarının tümünde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin iletişim ölçeğinde son ve kalıcılık testinden almış oldukları puanlara göre seyirci ve vücut dili alt boyutları haricinde tüm puanlarda negatif yönlü anlamlı farklılık

olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırmacının uygulamış olduğu işbirlikli Türkçe dersi etkinlikleri sonrasında deney grubu öğrencilerinin iletişim becerilerinde kalıcılık sağlandığı tespit edilmiştir.

- Deney grubunda bulunan öğrencilerin tümünde diğer ölçeklerde olduğu gibi yaratıcılık becerisi son test ve kalıcılık testi karşılaştırmalarında ölçeğin akıcılık, esneklik, değerlendirme, risk alma, zorlukları arama, detaylandırma (ayrıntılara girme) alt boyutlarının tümünde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılık ölçeği son ve kalıcılık testinden almış olduğu puanların tamamında negatif yönlü anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubu için ortaya çıkan bu durumun öğrencilerin yaratıcılık becerilerinde kalıcılık sağlandığının bir göstergesi olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde elde edilen sonuçlar, yapılan çalışmaların öğrencilerde kalıcı hâle geldiğini göstermektedir. Gümüş ve Buluç'un (2007) öğrencilerin işbirlikli öğrenme yaklaşımına göre işlenen derslerde öğrendiklerini kolay unutmayacakları sonucuyla, Erten'in (2015) çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamında e-portfolio uygulamasının deney grubu öğrencilerinde kalıcı bir etki yapması sonucu ve Eskişehir'in (2009) çalışmasında elde edilen işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve eleştirel düşünme becerisine olumlu katkılar yaptığı sonucu, bu çalışmada elde edilen sonuçlarla uyum göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutu olan gözlem, görüşme, kişisel bilgi formu, öğrenci ürün dosyaları, öğrenci günlüğü ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen veriler, nicel aşamada ortaya çıkan sonuçları desteklemektedir. Buna göre:

- İşbirlikli öğrenme teknikleri yoluyla işlenen Türkçe derslerinde öğrencilerin etkinliklere yoğun bir ilgi gösterdikleri ve giderek artan bir motivasyona sahip oldukları,
- Türkçe derslerinin işbirlikli öğrenme yöntemine göre işlenmeye başlamasıyla birlikte öğrencilerin işbirliği becerisiyle içinde bulunduğu gruba değer katan,

hedefler belirleyen, görevler tanımlayan, yeni fikir ve gidiş yolları öneren, zor görevlerle başa çıkmaya gönüllü olan, kaynaklar bulup paylaşan, zayıf fikirlere saygı duyan, tartışmalara katılan, empati duyan bir yapıya büründükleri,

- İşbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık becerilerine katkı sağladığı, öğrencilerin bu sayede daha akıcı ve esnek düşündükleri, değerlendirmelerde buldukları, risk aldıkları, var olanla yetinmeyip zorlukları aradıkları ve yaptıkları çalışmalarını detaylandırdıkları,
- İşbirlikli öğrenme ortamının yapılan etkinlikler vasıtasıyla öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerine katkı sağlamakla birlikte grup içerisinde göstermiş oldukları faaliyetler yoluyla liderlik ve girişimcilik gibi yaşam ve kariyer becerilerinde de gelişme kaydettikleri; bazı öğrencilerin işbirliğini organize etmede lider vasıflarıyla öne çıktığı ve bu beceride etkinliklerin ilerlemesiyle beraber gelişme kaydettikleri, bazı öğrencilerin de başlarda çekingen kalmalarına rağmen ilerleyen etkinliklerde girişimci beceriler sergileyerek gerek grup içinde gerekse sunumlarda daha aktif roller aldıkları,
- İşbirlikli etkinliklerin grup olarak yapılmasının bir sonucu olarak öğrencilerin iletişim becerilerinde gelişme kaydedildiği, öğrencilerin hem gruplarda hem de sunumlarda giderek daha nitelikli dinlemeler yaptıkları ve konuşma kurallarına uymaya dikkat ettikleri, ilk etkinliklerde grup içerisinde sessiz kalan öğrencilerin giderek daha sağlıklı iletişim kuran bir yapıya büründükleri,
- İşbirlikli yönetime göre işlenen Türkçe derslerinin geleneksel ders işlenişinden farklı oluşunun öğrencilerin oldukça ilgisini çektiğini ve bu uygulamaların devam etmesini istedikleri,
- Uygulanan yöntemin öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerini geliştirmesinin yanı sıra yapılan etkinliklerin wordpress aracılığıyla dijital ortama taşınmasının öğrencilerin medya ve teknoloji becerilerinde de daha etkin bir konuma gelmelerini sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Elde edilen bu sonuçlar Susar Kırmızı'nın (2006) okumaya yönelik tutumun gelişmesinde, çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenme ve işbirlikli öğrenmenin, geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğunu gösteren verilerle; Çörek'in (2006) işbirlikli öğrenme etkinliklerinin Türkçe dersindeki başarıyı ve derse yönelik tutumu artırdığını belirleyen çalışmasıyla; Arısoy ve Tarım'ın (2013) işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerde sosyal becerilerin gelişmesine olumlu katkıları olduğu sonucuyla; Bilgin, Aktaş ve Çetin'in (2014) işbirlikli öğrenme ortamının öğrencilerin başarı, derse karşı tutum, motivasyon, sosyal beceri ve özgüvenlerini artırdığı; Kösterelioğlu'nun (2014) işbirlikli öğrenme yönteminin derslerde kullanılmasının öğrencilerde mutluluk duygusu oluşturduğu ayrıca öğrencilerde; heyecan, özgüven, rahatlama, huzur ve sevinç gibi duyguların oluştuğu ve öğrencilerin işbirlikli yöntemle göre işlenen derslerden zevk aldıkları sonuçlarıyla; Purwanto, Mustaji, Prasetyo, Pamungkas ve Sukarman'ın (2018) işbirlikli öğrenme yöntemine göre işlenen Türkçe derslerinin geleneksel öğrenme yöntemlerine kıyasla öğrencilerde daha fazla öğrenme motivasyonu sağladığı sonuçlarıyla benzerdir. Bu sonuçlar, işbirlikli öğrenme modelinin kullanıldığı bundan önceki çalışmaların bulgularıyla de benzerdir (Kardaş, 2013; Pateşan, Balagiu ve Zechia, 2016; Vhalery ve Nofriansyah, 2018; Yıldırım, 2010; Yönez, 2012;). İşbirlikli öğrenme modeli, öğrencilerin sadece eğlenerek öğrenmelerini sağlamamakta aynı zamanda öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurma; saygı ve sosyal ilişkilerde nitelikli bireyler hâline gelme, statü ve cinsiyet farklılıklarını ortadan kaldırma gibi alanlarda onlara destek olmaktadır. Bununla birlikte bu model, öğrencilerin grup içi olumlu bağımlılık; beceri, mutluluk, rahatlık gibi psikolojik problemlerini azaltmakta; sorumluluk bilinci ve öğrenme eksikliği olan öğrencilerin arkadaşlarının seviyesine yetişmesini desteklemektedir. Öğrenciler, birlikte çalışırken çalışmalarını organize etme, görevlerini kendi aralarında eşit şekilde bölme, başarılı bir ürün elde etmek için birbirlerine güvenme, yaratıcılık, problem çözme, etkili düşünme yeteneği edinme gibi bilişsel beceriler konusunda ilerleme kaydetmektedirler.

Araştırmada katılımcı gözlemci olarak U1'in yapmış olduğu gözlemler, U1'e ait araştırmacı günlüğü ve Türkçe/sınıf şube rehber öğretmeni olarak U2'nin yapmış olduğu gözlemler ve kendisiyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilere göre,

- Yapılan etkinliklerin Türkçe derslerinin geleneksel ders işlenişinden farklı olması, öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını yüksek tuttuğu, Türkçe derslerinin daha verimli bir hâle geldiği, öğrencilerin Türkçe derslerinden keyif aldığı,
- Türkçe derslerinde işbirlikli etkinliklerin öğrencilerin Türkçe dersinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme boyutlarında daha nitelikli hâle gelmelerini sağladığı; etkinliklerin başında özellikle yazma ve konuşma konusunda çekingen kalan öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının arttığı,
- İşbirlikli öğrenme ortamının öğrencilerin liderlik ve girişimcilik gibi birtakım 21. yüzyıl yaşam ve kariyer becerilerini geliştirdiği, bazı öğrencilerin lider vasıflarla gruplarını yönlendirdikleri, görev tanımı ve dağılımı yaptıkları; ilk etkinliklerde çekingen kalan birçok öğrencinin etkinliklerin ilerlemesiyle beraber girişimci bir yapıya bürünerek daha aktif roller aldıkları,
- İşbirlikli öğrenme ortamı yoluyla artan sınıf içi rekabetin yapılan etkinliklerde başarılı olma isteğini sürekli artırdığı, derslerin daha dinamik bir yapıya büründüğü,
- Türkçe derslerinin işbirlikli yönetime göre işlenmesinin öğrencilerin giderek daha yaratıcı düşünen, yaratıcı fikirleriyle çalışmalara katkı sunan, çalışmalar sonunda ortaya konulan fikir ya da ürünlerin yaratıcı olup olmadığı üzerine değerlendirme yapan bir anlayışla hareket ettikleri,
- İşbirlikli öğrenme ortamının etkinliklerin ilerlemesiyle beraber öğrencilerin bireysellikten sıyrılıp grubun çıkarlarına göre hareket etmesini sağladığı, öğrencilerin içinde buldukları grubun nitelikli çalışmalar yapabilmesi için ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştıkları, işbirlikli çalışma kültürünün öğrencilerde giderek daha çok gözlenebilir olduğu,
- Etkinliklerin ilerlemesiyle beraber öğrencilerin iletişim becerilerinin giderek daha sağlıklı hâle geldiği, birbirlerini dinledikleri, birbirlerinin fikirlerine saygı

duydıkları, tahtada yapılan sunumlarda başlarda ortaya çıkan sınıf içi gürültünün ilk birkaç etkinlikten sonra ortadan kalktığı,

- Yapılan çalışmaların dijital ortama taşınmasının yanı sıra bazı etkinliklerde teknolojik araçların kullanılmasından çok memnun oldukları ve tüm etkinliklerde teknolojik bir boyut olmasını istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çalışmada, Türkçe derslerinin işbirlikli yönteme göre işlenmesinin öğrencilerin derse yönelik ilgilerini ve motivasyonlarını yüksek tuttuğu, derslerin daha verimli hâle gelmesini sağladığı, öğrencilerin Türkçe derslerinden keyif aldıkları ve Türkçe derslerini eğlenceli buldukları; etkinliklerin başında arkadaşlarına göre çekingen olan öğrencilerin giderek daha girişimci bir yapıya büründükleri, lider vasıflı öğrencilerin uygun yönlendirmelerle gruplarına olumlu katkılar sundukları; işbirlikli çalışma kültürünün sınıfta yerleştiği ve buna bağlı olarak iletişim ve sorumluluk becerilerinin giderek arttığı; yapılan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılık becerilerine katkı sağladığı, gerek ortaya konulan ürünler gerekse ileri sürülen fikirlerde öğrencilerin yaratıcı olma kaygısıyla hareket ettikleri; etkinliklerde dijital ortamlara yer verilmesinin öğrencilerin bilgi, medya ve teknoloji becerilerinde ilerleme kaydetmelerini sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar Güngör Kılıç'ın (2004) işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenmenin okuma eğitiminde derse yönelik tutuma katkısına yönelik bulguları, Güngör'ün (2005) birlikte öğrenme tekniğinin okuma eğitiminde okuma stratejilerine yönelik tutuma ilişkin bulguları, Güngör ve Ün Açıköz'ün (2006) birlikte öğrenme tekniğinin okuma eğitiminde tutuma ilişkin bulguları, Çörek'in (2006) işbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine yönelik tutumun gelişmesine katkı sağladığına yönelik bulguları, Yönez'in (2012) yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri bulguları, Kardeş'in (2013) işbirlikli öğrenmenin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutuma olumlu katkı sağladığına yönelik bulguları ve Erten'in (2015) işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve motivasyona yönelik katkı sağladığı bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

İşbirlikli öğrenmede öğretmen görüşleriyle ilgili çalışmalara bakıldığında Alias, Hussin, Hassan, Adnan, Othman ve Hussin'in (2018) işbirlikli öğrenmeye yönelik öğretmen algıları konulu çalışmalarında elde ettikleri işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğrenme yöntemine göre öğretmenler tarafından daha çok beğenildiği sonucu, bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada odak grup olarak seçilen on beş öğrencinin velileriyle yapılan görüşmelerde elde edilen sonuçlar da nicel verileri desteklemektedir. Buna göre,

- Velilerin ev ortamında yapmış oldukları gözlemlere göre Türkçe dersinde gerçekleştirilen işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırdığı,
- Türkçe derslerinin geleneksel ders işlenişinden farklı şekilde işlenmesinin öğrencilerin dikkatini çektiği, Türkçe dersine ev ortamında daha fazla zaman ayırmaya başladıkları,
- Öğrencilerin Türkçe dersine daha istekli çalışmaya başlamalarıyla Türkçe dersindeki başarılarının artacağı dolayısıyla ana dillerinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanlarında gelişme kaydedilebilecekleri,
- Türkçe derslerinin işbirlikli öğrenme tekniğine göre işlenmesi sonucunda öğrencilerin birlikte çalışma kültürü edinecekleri, toplum içerisinde yaşama kurallarını edinmek için bu çalışmaların önemli bir adım olacağı, bu derslerde birlikte başarıma, düzeyli bir şekilde rekabet etme, sağlıklı iletişim kurabilme, empati yapma, başarıyı takdir etme gibi durumların ortaya çıktığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Elde edilen bu sonuçlar, Yıldırım'ın (2010) öğrenci velilerinin hem kendilerinin hem de çocuklarının Türkçe derslerinin işbirlikli öğrenme tekniklerine göre işlenmesine ilişkin olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuyla uyum göstermektedir. Bununla birlikte Çörek 2006; Kardeş, 2013; Pateşan, Balagiu ve Zechia, 2016; Susar Kırmızı,

2006; Vhalery ve Nofriansyah, 2018; Yönez, 2012'nin çalışmalarında ulaşılan sonuçlar da bu çalışmanın sonuçlarıyla aynı şekilde benzerlik göstermektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- İşbirlikli öğrenme yönteminin bu çalışmadaki katkıları göz önünde bulundurularak öğretim ortamlarında bu tekniğe daha fazla yer verilebilir.
- Çağın ihtiyaçlarına göre dönem dönem güncellemeleri yapılan programlarda 21. yüzyıl becerilerine yeterli ve dengeli bir şekilde yer verilebilir.
- Programlara bağlı olarak hazırlanacak öğretim araçlarında, oluşturulacak içerikler vasıtasıyla öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarına katkı sağlanabilir.
- Öğretmenlerde bu konuda farkındalık oluşturmak için 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması ve işbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleriyle ilgili hizmet içi eğitimlere yer verilebilir.
- Bakanlığımızın planlanmasında yer verilen “Tasarım ve Beceri Atölyeleri”nde 21. yüzyıl becerilerine de yer verilerek “Yaratıcılık Atölyesi” gibi atölyeler açılabilir.

5.2.2. Yapılacak çalışmalara yönelik öneriler

- Bu çalışma, ortaokul 6. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Farklı çalışmalarda farklı sınıflarda işbirlikli öğrenme ve 21. yüzyıl becerileriyle ilgili faaliyetler yürütülebilir.

- Bu çalışmada Türkçe derslerinde işbirlikli öğrenme yöntemiyle 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması üzerine yoğunlaşmıştır. Türkçe dersi haricinde diğer derslerde de 21. yüzyıl becerileri konulu çalışmalara yer verilebilir.
- Bu çalışmada 21. yüzyıl becerilerinin üç ana boyutundan biri olan öğrenme ve yenilikçilik becerileri üzerine faaliyetler yürütülmüştür. Farklı çalışmalarda 21. yüzyıl becerilerinin diğer boyutları olan yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri üzerine çalışmalar yürütülebilir.
- Bu araştırma, Bolu ilinde tek bir ortaokulda 66 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Farklı seviyelerde daha büyük örneklerle çalışmalarda yürütülerek gerek işbirlikli öğrenme kültürünün gerekse 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması için çalışmalar yürütülebilir.
- Bu araştırma, işbirlikli öğrenme yönteminin birlikte öğrenme tekniğine göre yürütülmüştür. Yapılacak yeni araştırmalarda işbirlikli öğrenme yöntemine ait diğer tekniklerin de etkililiği üzerine çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Alias, N. S., Hussin, H., Hassan, J., Mohamed Adnan, N. S., Othman, M. H. & Hussin, K. (2018). Perception of teacher on cooperative learning. *MATEC Web of Conferences*, 150, 1-4.
- Aliismail, H. A. ve McGuire, P. (2015). 21st century standards and curriculum: current research and practice. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 150-155.
- Anagün, Ş. S. (2008). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Yapılandırmacı Öğrenme Yoluyla Fen Okuryazarlığının Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aygün, S. Ş., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175.
- Arı, Z. D. (2017). *İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Öz-yeterliklerine ve Öğrenme Anlayışlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Karaman.
- Arısoy, B. ve Tarım, K. (2013). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 1-14.
- Argun, Y. (2004). *Okulöncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C., & Snapp, M. (1975). Busing and racial tension: the jigsaw route to learning and liking. *Psychology Today*, 8, 43-50.
- Aslan, N. ve Cansever, B. A. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 333-340.
- Atalay, N., Anagün, S. Ş. ve Kumtepe, E. G. (2016). Fen öğretiminde teknoloji entegrasyonunun 21. yüzyıl becerileri boyutunda değerlendirilmesi: Yavaş geçişli animasyon uygulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 405-424.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64.
- Bayındır, N. (2013). *Çocuklarda Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Bektaş, M., Sellum, F. S. ve Polat, D. (2019). 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programının 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 129-147.

- Bilgin, İ., Aktaş, İ. ve Çetin, A. (2014). İşbirlikli öğretme teknikleri hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 334-367.
- Bilici, İ. E. (2014). *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Bozkurt, Ş. B. ve Çakır, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 69-82.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2. Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bullen, M. (1997). A Case Study of Participation and Critical Thinking in University-Level Course Delivered by Computer Conferencing (Unpublished doctoral dissertation). University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- Bullen, M. (1998). Participation and critical thinking in online university distance education. *Journal of Distance Education*, 13(2), 1-32.
- Brevik, P. S. (2005). 21st century learning and information literacy. *Change* (March April) 2027.
- Bruce, C. S. (1997). Seven Faces of Information Literacy in Higher Education. Erişim tarihi: 15.11.2018, <http://www.christinebruce.com.au/informed-learning/seven-faces-of-information-literacy-in-higher-education/>.
- Buckingham, D. (2009). The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice. *Medienimpulse*, 47(2), 1-18.
- Büker, V. B. (2019). *İşbirliğine Dayalı Öğretim Yönteminin Lise Öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi Metinlerini Okuma Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112/3134.
- Carlgen, T. (2013). Communication, critical thinking, problem solving: A suggested course for all high school students in the 21st century. *Interchange*, 44(1-2), 63-81.
- Cartwright, S. (1993). Cooperative learning can occur in any kind of program. *Young Children*, January, 2-14.
- Chaffee, J. (1988). *Thinking Critically*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Christison, M. A. (1990). Cooperative learning in the efl classroom, *English Teaching Forum*, 28(4), 6-9.

- Clulow, V., & Brace-Govan, J. V. F. (2001). Learning through bulletin board discussion: A preliminary case analysis of the cognitive dimension. In M. Wallace, A. Ellis, & D. Newton (Eds.), *Proceedings of the Moving Online II Conference* (pp. 84 - 93). Lismore NSW Australia: Southern Cross University.
- Coster, W. J., & Mancini, M. C. (2015). Recommendations for translation and cross-cultural adaptation of instruments for occupational therapy research and practice. *Revistade Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 26(1), 50-57.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2015). Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi. A. Delice (Çev.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi Düşün Doğru Karar Ver. (4. Baskı)*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çalhan, R. (2012). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerileri Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çapık, C., Gözüm S. ve Aksayan, S. (2018). Kültürlerarası ölçek uyarlama aşamaları, dil ve kültür uyarlaması: Güncellenmiş rehber. *FNJN Florence Nightingale Journal of Nursing*, 26(3), 199-210.
- Çelen, N. (1999). *Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: İmge Yayınları.
- Çoban, Ö., Bozkurt, S. ve Kan, A. (2019). Eğitim yöneticisi 21. yy. becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1059-1071.
- Çolak, E. (2006). *İşbirliğine Dayalı Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Davaslıgil, Ü. (1994). Yüksek gizilgüce sahip lise öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerine deneysel bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 53-68.

- Davidson, N. (1990). *Introduction From Cooperative Learning in Mathematics*. New York: Addison-Wesley.
- Dede, C. (2009). Comparing frameworks for “21st century skills.” *Harvard Graduate School of Education*. 1-16.
- Demirci, E. (2002). *İletişim Becerileri Eğitiminin Mesleki Eğitim Merkezi'ne Devam Eden Genç İşçilerin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, K. Z. (2007). Psikolojik ölçme aracı uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-16.
- Dere, Z. (2014). *Anasınıfına Devam Eden Çocuklara Uygulanan Yaratıcılık Eğitim Programının Çocukların Yaratıcı Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duban, N. (2008). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinin Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımına Göre İşlenmesi: Bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ekinci, H. (2006). Bilgi teknolojilerinin rekabet açısından önemi ve değişim yönetimindeki etkilerine ilişkin yöneticilerin algılarını ölçmeye yönelik bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1), 11.
- Ekinci, Z. (2018). *İşbirlikli Yazma Etkinliklerinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 17-25.
- Erten, P. (2015). *Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenme Ortamında E-portfolio Uygulamasının Akademik Başarıya, Tutumlara, Motivasyona ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Eryılmaz, S. (2018). Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliliklerinin belirlenmesi: Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 37-49.

- Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 35(2), 209-229.
- Eskitürk, M. (2009). *Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan İşbirlikli Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarı Düzeyine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking - An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fullan, M. (2013). *Great to excellent: Launching the next stage of Ontario's education agenda*. Toronto: Ontario Ministry of Education. Erişim tarihi: 02.05.2018, www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/FullanReport_EN_07.pdf.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *Internet and Higher Education*, 11(2), 1-14.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Gemci, H. (2012). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Etkili İletişim ve Empatik Beceri Eğitiminin Öğrencilerin İletişim ve Empatik Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Glesne, C. (2014). *Nitel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gold, R. (1958). Roles in sociological field work. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
- Goodsell, A., Maher, M., and Tinto, V. (1992). *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment.
- Göksun, O. G. (2016). *Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ve 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gömlüksiz, M. (1995). Kubaşık öğrenme teknikleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(12), 42-56.
- Senemoğlu, N., Gömlüksiz, M. ve Üstündağ, T. (2001). Öğrenmenin Oluşumu: Öğretme Model Strateji ve Teknikleri. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Gülen, Ş. B. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri ve Bilişim Teknolojileri ile Destekleme Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Seviyesine Göre*

- İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 7-30.
- Günüç, S., Odabaşı, H., ve Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Güngör Kılıç, A. (2004). *İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Üniversitesi, İzmir.
- Güngör, A. (2005) İş birlikli öğrenme yönteminin cinsiyete göre okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri, *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 135-146.
- Güngör, A. ve Ün Açıkgöz, K. (2006) İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 48, 481-502.
- Gürültü, E., Aslan, M., ve Alcı, B. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1-22.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları. *Seta Analiz*, 272, 1-24.
- Hambleton, R. K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Mythsto be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Hanover Research. (2011). A Crosswalk of 21st Century Skills. Washington.
- Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In A. R. Kaye (Ed.), *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden papers* (p. 115-136). Berlin: Springer-Verlag.
- Heppner, P. P., Krauskoph, C. J. (1987). The integration of personal problem solving process within counselling. *The Counselling Psychologist*. Volume 15.
- Hergüner, G. (1998). 21. yüzyılda eğitimcileri eğitimi ve okul düzeni. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 287-294.

- Hubbard, R. S. ve Power, B. M. (2003). *The Art of Classroom Inquiry: Handbook for Teacher Researchers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- İplikçi, H. G. (2015). İletişimde temel modeller ve kitle iletişim modelleri. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 7(2), 15-25.
- Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (1987). How can we put cooperative learning into practice? *Science Teacher*, 54, 46-48.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı*. Yıldız Uzuner, Meltem Özten Anay (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., and Holubec, E. J. (1994). *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*. USA: ASCD Publications.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (2016) *İşbirlikli Öğrenme El Kitabı*. (Çev. Prof. Dr. Ayfer Kocabaş) Ankara: Pegem Akademi.
- Joyce, B., Weil, M., and Calhoun, E. (2009). *Models of Teaching* (8th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(1), 12-15.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaplan, K. (2017). *Medya Okuryazarlığı Dersinin Türkçe Öğretimiyle Birleştirilmesi Sürecinde Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Yeterlilikler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaş, M. M. (2015). *Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Yönelik 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Ölçülmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kardaş, M. N. (2013). *İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karoly, L. A. (2004). *The 21st Century at Work: Forces Shaping the Future Workforce and Workplace in the United States*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

- Kaya, S. (2017). *Lise Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğrenci Tükenmişliği ve Okul Bağlılığı ile İlişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırbaç, A. (2010). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmesine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kivunja, C. (2015). Teaching students to learn and to work well with 21st century skills: Unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 1-11.
- Korkut, E. ve Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 178-188.
- Köğçe, D., Özpınar, İ., Şahin, S. ve Aydoğan-Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185-213.
- Köknel, Ö. (1997). *İnsanı Anlamak*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınları.
- Kösterelioğlu, İ. (2014). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrenme ve öğretme sürecinde oluşturduğu duygular. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 256-279.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR-XXVIII*, 283-298.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2018). İlkokul Türkçe 1 ders kitabının öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 670-683.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2018). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabının Türkçe dersi öğretim programındaki temel becerilere uygunluğu açısından incelenmesi. *Yeni Türkiye Türk Dili Özel Sayısı II*, 24(100), 458-469.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2018). *2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi*, XI. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı (4-6 Ekim 2018) Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Martin, M. M. & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.
- Martin, M. M. & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11, 1-9.
- Martin, M. M. Anderson, C. M. & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and the irrelationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 34-45.

- MEB (1981). Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı. *Tebliğler Dergisi*, 2098, 327-356.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- MEB (2015). Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- MEB (2017). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- MEB (2018). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar). Ankara.
- MEB (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara.
- MEB (2018). Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye, MEB 2023 eğitim vizyonu. Ankara.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mert, İ. S. (1997). *Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma Araştırma Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mertler, C. A. (2006). *Action Research: Teachers as Researchers in the Classroom*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publication.
- Newman, D. R., Webb, B., & Cochrane, C. (1995). A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning. *Interpersonal Computing and Technology*, 3(2), 56-77.
- Norris, S. P., & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Ocak, G. ve Erşen, Z. B. (2015). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1-19.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ontario (2016). 21st Century Competencies. Winter, 1-68.
- Oskay, Ü. (1992). *İletişimin abc'si*. İstanbul: Simavi Yayınları.

- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık. *Bilgi Dünyası*, 101-121.
- Önür, Z. ve Közikoğlu, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 627-648.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özguven, İ. E. (1992). *Hacettepe Kişilik Envanteri El Kitabı*. Ankara: Odak Ofset Matbaacılık.
- P21 and AACTE (2010). 21st century knowledge and skills in educator preparation. 1-40.
- Pateşan, M., Balagiu, A. ve Zechia, D. (2016). The benefits of cooperative learning. *International Conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION, XXII(2)*, 478-483.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Paul, R. W. (1995). *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Perkins, C., & Murphy, E. (2006). Identifying and measuring individual engagement in critical thinking in online discussions: An exploratory case study. *Educational Technology & Society*, 9(1), 298-307.
- Purwanto, A., Mustaji, Prasetyo, K., Pamungkas, D. E. & Sukarman. (2018). The effect of cooperative learning model in social science class. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 212, 668-672.
- Ravitz, J., Hixson, N., English, M. & Mergendoller, J. (2012). Using Project Based Learning To Teach 21st Century Skills Finding From a Statewide Initiative. American Educational Research Association. *Vancouver, BC*, 1-9.
- Robinson, K. (2003). *Yaratıcılık Aklın Sınırlarını Aşmak. (Çev. Nihal Geyran Koldaş)*, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Russ, S. W. (1993). *Affect and Creativity*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel.

- San, İ. (1985). *Sanat ve Yaratıcılık Eğitimi Olarak Tiyatro*, (Ed. H. Ö. Adıgüzel). Ankara: Natürel Kitap Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sharan, Y. (1999). *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Westport, USA: Praeger Publishers.
- Shields, R. ve Chugh, R. (2018). Preparing Australian high school learners with 21st century skills. *IEEE International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering (TALE)*, 1101-1106.
- Singh, Y. P. ve Agrawal, A. (2011). Introduction to co-operative learning. *Indian Streams Research Journal*, 1(2), 1-9.
- Slavin, R. E. (1990). *Learning Together*. American School Board Journal.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice (Second edition)*. Boston: Allynand Bacon.
- Soysal, T. ve Kurudayıoğlu, M. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabının 2017 programındaki yeterlilikler ve beceriler açısından incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 238-254.
- Soyuçok, M. (2017). 2017 Türkçe dersi öğretim programında bilgi okuryazarlığı becerileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi/UUSBD*, 10/Özel Sayı 2.
- Sözer Çapan, A. (2014). *Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Bir Eğitim Programının 5 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Steers, J. (2009). Creativity: delusions, realities, opportunities and challenges. *JADE*, 29(2), 126-138.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Suto, I. (2013). 21st century skills: Ancient, ubiquitous, enigmatic? *A Cambridge Assessment Publication*, 1-28.
- Sonthara, K. ve Vanna, S. (2009). *Cooperative learning: theory & practice*. USAID. Cambodia.
- Sucuoğlu, H. (2003). *İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, A. (2011c). Takım Oyun Turnuvaları Tekniğinin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *EKEV Akademi Dergisi*, 46, 489-498.
- Şahin, A. (2014). *Öğretmen adayları ve medyayla bağı olan herkes için eleştirel medya okuryazarlığı*. Ankara: Anı.
- Şahin, E., Maden, S., Kardeş, M. N. ve Şahin A. (2011). Noktalama işaretlerinin öğretiminde grup araştırması tekniğinin öğrenci başarısına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 257-268.
- Şekerci, Y. (2018). *6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı*. İstanbul: Eksen Yayıncılık.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Taşpınar M. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*. (2. Basım). Elazığ: Üniversite Kitabevi Yayınları.
- TDK. (2018). Güncel Türkçe sözlük. Erişim tarihi: 18.09.2018, <https://sozluk.gov.tr/>.
- TDK. (2018). Bilim ve sanat terimleri sözlüğü. Erişim tarihi: 10.09.2018, <https://sozluk.gov.tr/>.
- TDK. (2018). Güncel Türkçe sözlük. Erişim tarihi: 11.09.2018, <https://sozluk.gov.tr/>.
- Telman, N. ve Ünsal, P. (2005). *İnsan İlişkilerinde İletişim*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tevrüz, S. (1997). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği-Kalder Kalite Derneği.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. New York: Prentice Hall.
- Turiman, P., Omar, J., Daud, A. M. ve Osman, K. (2012). Fostering the 21st century skills through scientific literacy and science process skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 110-116.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Umemeto, T. & Yada, N. (2016). The relationship between beliefs in cooperation, motivation, and engagement in cooperative learning. *Scientific Research Publishing, Psychology*, 7, 1335-1341.
- Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ün Açıkgöz, K. (1990). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Grupla Yarışma ve Bütün Sınıf Öğretimi Etkilerinin Yabancı Dil Başarısı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri*. Unpublished Research Paper. İnönü Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Ün Açıkgöz, K. (1992). *İş Birlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma ve Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Ün Açıkgöz, K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınevi.
- Ün Açıkgöz, K. (2006). *Aktif Öğrenme*. (8. Basım) İzmir: Biliş Yayınevi.
- Ün Açıkgöz, K. (2011). *Aktif Öğrenme*. (12. Basım) İzmir Biliş Yayınevi.
- Van Laar, E. & Deursen, A. J. A. M. & Van Dijk, J. A. G. M. & Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literatüre review. *Computers in Human Behavior*, 72.
- Vhalery, R. ve Nofriansyah. (2018). Cooperative learning in the learning activity of students. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 8(9), 62-72.
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *J. Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. London: Jonathan Cape.
- Yalçın, N. (2012). Medyanın değişim ekseninde bir yazılı medya - sanal medya karşılaştırması. *Ekev Akademi Dergisi*, 11- 24.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51, 183-201.
- Yalçın, S. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yy. becerilerini ölçmek için kullanabilecekleri araçlar hakkında farkındalıkları ve yeterlik algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 383-398.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). *İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci-Veli Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeniay Üsküplü, Z. D. (2019). *Eğitim Sosyolojisi Açısından 21. Yüzyıl Becerileri - Türkiye'de Çocuk Üniversiteleri Modeli*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara.
- Yönez, H. (2012). *İş Birlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına ve Temel Dil Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zeybek, G. (2019). Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 142-156.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

EKLER

- Ek 1. Etik Kurul İzni
- Ek 2. Milli Eğitim Müdürlüğü İzni
- Ek 3. Rektörlük İzni
- Ek 4. İşbirliği Öz Değerlendirme Ölçeği
- Ek 5. Eleştirel Düşünme Rubriği
- Ek 6. İletişim Rubriği
- Ek 7. Yaratıcılık Rubriği
- Ek 8. Birinci Etkinliğe Ait Ders Planı
- Ek 9. İkinci Etkinliğe Ait Ders Planı
- Ek 10. Üçüncü Etkinliğe Ait Ders Planı
- Ek 11. Dördüncü Etkinliğe Ait Ders Planı
- Ek 12. Beşinci Etkinliğe Ait Ders Planı
- Ek 13. Altıncı Etkinliğe Ait Ders Planı
- Ek 14. Yedinci Etkinliğe Ait Ders Planı
- Ek 15. Sekizinci Etkinliğe Ait Ders Planı
- Ek 16. Dokuzuncu Etkinliğe Ait Ders Planı
- Ek 17. Onuncu Etkinliğe Ait Ders Planı
- Ek 18. On Birinci Etkinliğe Ait Ders Planı
- Ek 19. On İkinci Etkinliğe Ait Ders Planı
- Ek 20. On Üçüncü Etkinliğe Ait Ders Planı
- Ek 21. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu
- Ek 22. Öğrenci Günlüğü Örneği
- Ek 23. Araştırmacı Günlüğü Örneği
- Ek 24. On Üçüncü Etkinliğe Ait Doküman Örneği
- Ek 25. Nevruz Metni Afiş Hazırlama Etkinliği Pano Görseli
- Ek 26. Sınıfa Ait Kapalı Wordpress Grubu Yorum Örneği
- Ek 27. Bilmece Metni Gölge Oyunu Etkinlik Görseli
- Ek 28. Nasrettin Hoca Fıkraları Drama Etkinliği Görseli

EK 1. Etik Kurul İzni

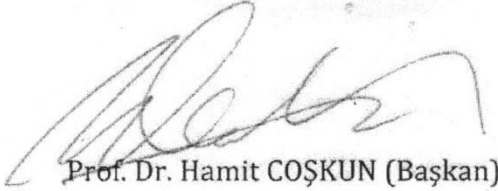


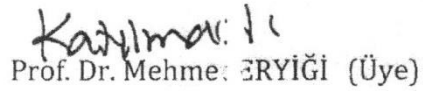
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

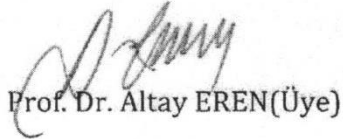
Taşkın SOYSAL
 Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
 Eğitim Bilimler Enstitüsü
 Türkçe Eğitimi ABD

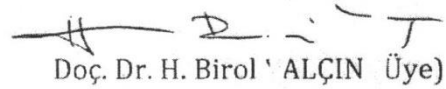
Sayın Taşkın SOYSAL,

“21. Yüzyıl Becerileri ve Türkçe Eğitimi” İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2018/170) kurulumuzun 02.08.2018 tarihli ve 2018/07 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

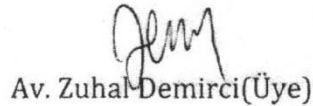

 Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİ (Üye)


 Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


 Doç. Dr. H. Birol ALÇIN (Üye)


 Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


 Doç. Dr. Abdullah DURAK OĞLU (Üye)


 Av. Zuhar Demirci (Üye)

Ek 2. Milli Eğitim Müdürlüğü İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/10/2018-İ.59557



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39307281-605.01-E.18528253
Konu : Araştırma İzin Olur Tebliği
(Taşkın SOSYAL)

05.10.2018

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Abant İzzet Baysal Üniversitesinin 27.09.2018 tarih ve 26073066-605.01-E.12789 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 05/10/2018 tarih ve 1451232 sayılı oluru.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Taşkın SOSYAL' ın, "21. Yüzyıl Becerileri ve Türkçe Eğitimi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla Müdürlüğümüze bağlı Bolu Ortaokulu 6. Sınıf öğrencileri (iki ayrı şubede toplam 68 öğrenciye) uygulama yapma talebinin uygun görüldüğüne ilişkin Valilik Makamının ilgi (b) oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Yusuf CENGİZ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek 3. Rektörlük İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/10/2018-E.59557



T.C.

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 79594239-302.08.01/
Konu : Araştırma İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 05.10.2018 tarih ve 18528253 sayılı Araştırma izin oluru tebliği Taşkın Sosyal konulu yazısı.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Taşkın SOYSAL'ın Bolu ██████████ Ortaokulu 6. sınıf öğrencilerine uygulama yapma talebinin uygun olduğu ile ilgili ilgi yazı ilişikte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Erol AYAZ
Rektör Yardımcısı

Ek İlgi Yazı

Ek 4. İşbirliği Öz Değerlendirme Ölçeği

ÖĞRENME VE YENİLİKÇİLİK BECERİLERİ –Yaratıcılık ve Yenilikçilik**Diğerleriyle Yaratıcı Çalış (1.B)****İşbirliği Öz Değerlendirme Ölçeği**

Temel Soru: İşbirliği becerilerimi nasıl değerlendirebilirim?

	Neredeyse Hiç	Bazen	Her Zaman
Hedefler belirlerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Görevler tanımlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yaklaşımları ana hatlarıyla belirtirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yeni fikir ve gidiş yolları öneririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zor görevlerle başa çıkmaya gönüllü olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sorular sorarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kaynaklar bulur ve paylaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Açıklık getirilmesini isterim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gerçekleri ararım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gerçekler ve fikirler aracılığıyla katkı sunarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diğerlerine istekli bir şekilde yanıt veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herkesi katılıma davet ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
İnsanların gruba yaptıkları katkı hakkında iyi hissetmelerini sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tartışma noktalarını özetlerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zaman çizelgesi oluşturmaya ve öncelikleri belirlemeye yardım ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tartışmanın dağılmasını önlerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Farklı görüşler öne sürerek tartışmayı canlandırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
İş bölümünü yönlendirmeye yardımcı olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zayıf fikirlere saygılı bir şekilde karşı çıkarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gerekli değişiklikleri tanımlamaya yardım ederim ve grup çalışmasını değişikliğe yönelik cesaretlendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alternatif çözümler ararım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grubun adil ve mantıklı kararlara ulaşmasına yardım ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ek 5. Eleştirel Düşünme Rubriği

ÖĞRENME VE YENİLİKÇİLİK BECERİLERİ – Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme**Etkili Düşünme (2.A)****Eleştirel Düşünme Rubriği**

Temel Soru: Eleştirel düşünme becerilerimi nasıl değerlendirebilirim?

	4	3	2	1
Önemli Bilgiyi Tanımlama	Karmaşık bir soyut ve somut bilgi sisteminde hangi kavram ve ilişkilerin önemli olduğunu belirlerim.	Bir sistemde hangi kavram ve ilişkilerin önemli olduğunu genellikle söyleyebilirim.	Bazen bir sistem içerisindeki önemli ve önemsiz kavram ve ilişkiler arasındaki farkı söylemekte zorlanırım.	Önemli ve önemsiz bilgiyi sık sık karıştırırım.
Çıkarım Yapma	Mantıklı çıkarımlar yapmak için kişisel bilgi ve tecrübelerimin yanı sıra konu hakkındaki geçmiş bilgilerimi de kullanırım. Bilgi hakkında sonuca varmak için çıkarımlarımı kullanırım.	Yeni bilgiyi analiz ederim ve mantıklı çıkarımlar yaparım.	Yardım olarak çıkarımlar yapabilirim ancak bazen çıkarımlarım mantıklı bir temele oturmaz.	Öğrendiklerim hakkında genellikle çıkarımlar yapamam.
Kaynakları Değerlendirme	Birçok farklı türde kaynağın güvenilirliğini değerlendirmek için çeşitli stratejiler kullanırım.	Kaynakları değerlendirmek için birkaç strateji kullanırım.	Bazen güvenilir olmayan bilgiye aldanırım.	Güvenilir ve yanlış bilgi arasındaki farkı genellikle söyleyemem.
Bağımsız Öğrenme	Benim için yeni olan kavram ve fikirler hakkında daha fazla öğrenmek için elimden gelen her şeyi yaparım.	Benim için yeni olan kavram ve fikirleri öğrenmeye çalışırım.	Eğer biri bana hatırlatırsa benim için yeni olan kavram ve fikirler hakkında daha çok şey öğrenirim.	Bildiklerim hakkında genellikle mutluymumdur ve daha fazlasını öğrenme kaygısı gütmem.
İletişim Kurma	Fikirlerimi iyi gerekçelerle sözlü ve yazılı olarak kapsamlı bir şekilde açıklayabilirim.	Fikirlerimi iyi gerekçelerle sözlü ve yazılı olarak açıklayabilirim.	İpucu ve rehberlik aldığım da fikirlerimi sözlü ve yazılı olarak açıklayabilirim.	Fikirlerimi mantıklı olacak şekilde açıklayamam.

Ek 6. İletişim Rubriği

ÖĞRENME VE YENİLİKÇİLİK BECERİLERİ – İletişim ve İş Birliği

Açıkça İletişim Kur (3.A)

İletişim Rubriği

Temel Soru: İletişim becerilerimi nasıl değerlendirebilirim?

4	3	2	1
Konuşma İçeriği: Giriş			
Sunumlarıma sunumunun konusu hakkında dinleyicilerimi bilgilendiren ve onları konuya çeken bir girişle başlarım.	Sunumlarımda konuyu tanıtarak başlarım.	Sunumlarımda konuya giriş yapmaya çalışırım fakat benim girişim izleyicilerimde/ dinleyicilerimde sunumunun konusu hakkında kafa karışıklığına yol açabilir.	Sunumlarımda konuyu tanıtarak başlamam.
Konuşma İçeriği: Gelişme			
Sunumlarımda, ana fikirleri açıklığa kavuşturacak ve düşünceleri, fikirleri ve görüşleri detaylandırarak destekleyici bilgiler sağlarım.	Ana fikirleri açıklığa kavuşturan detayları ve destekleyici bilgileri sağlarım.	Ana fikirleri açıklığa kavuşturan detayların ve destekleyici bilgilerin bazılarını sağlarım.	Ana fikirleri açıklığa kavuşturan detayları ve destekleyici bilgileri sağlayamam.
Konuşma İçeriği: Sonuç			
Sunumunun temasını güçlendirmek için sunumumu akılda kalıcı bir şekilde bitiririm.	Sunumunun temasını güçlendirerek sunumumu tamamlarım.	Sunumumu genel bir şekilde sonuçlandırırım.	Sunumumu bir sonuçla bitiremem.
Konuşma İçeriği: Ses ve Üslup			
Sunumlarımda, doğal olarak dengeli, hassas, canlı ve uygun bir ses tonuyla konuşurum. Yüz ifadeleri, jestler, duruş ve yakınlık gibi sözel olmayan ipuçlarını etkin bir şekilde kullanırım.	Sunumlarımda, açık bir telaffuz ve işitilebilir bir ses tonuyla konuşurum, acemice duraklama ve dolgulardan kaçınırım, dinleyicilerle göz teması kurmaya devam ederim ve izleyicilerin ilgisini canlı tutmak için jestleri ve yüz ifadelerini kullanırım.	Sunumlarımda, bazen dinleyicilerin rahatça duyması ve anlaması için çok yumuşak bir ses kullanırım, “eee” ve “ıı” gibi dolgu ifadelerini kullanırım, göz temasını sürdürmekte güçlük çekerim ve sözel olmayan ipuçlarını kullanmayı unuturum.	Sunumlarımda, sessizce konuşurum, yanlış ifadeler kullanırım, “eee” ve “ıı” gibi dolgu ifadeleri ile dinleyicilerin dikkatini dağıtırım, garip duraklamalar yaparım, göz temasından kaçınmak için sık sık yere bakarım ve dikkat dağıtıcı jestler ile diğer sözel olmayan ipuçlarını kullanırım.
Konuşma İçeriği: Seyirci Farkındalığı			
Konuşmamı; grup büyüklüğü, cinsiyet ve yaş gibi dinleyici özelliklerine göre farklı bir şekilde tanımlar ve değiştiririm.	Farklı türdeki dinleyicileri tanıırım ve onların ihtiyaçlarını karşılamak için konuşmamı değiştiririm.	Farklı türdeki dinleyicileri hesaba katmaya çalışırım ancak onların ihtiyaçlarını karşılamak için konuşmamı değiştirmede etkili değilimdir.	Farklı türdeki dinleyicileri dikkate almam.

Ek 6. İletişim Rubriği (Devamı)

Konuşma İçeriği: Amaç			
Bilgilendirme, ikna etme veya eğlendirme gibi konuşmanın amacına göre sözcük seçimimi, tonumu, canlılığı, jestleri, durakları ve görüşleri değiştiririm.	Konuşmamı bilgilendirme, ikna etme veya eğlendirme gibi amacına göre değiştiririm.	Konuşmamı amacına göre değiştirmeye çalışırım ama inandırıcı olmasında zorlanırım.	Konuşmamın amacını düşünmem.
Konuşma İçeriği: Sesli ve Görsel Yardımcılar			
Mesajımı geliştirmek için çeşitli sesli ve görsel yardımcıları etkin bir şekilde kullanırım.	Mesajımı geliştirmek için çeşitli sesli ve görsel yardımcıları kullanırım.	Görsel ve işitsel yardımcıları kullanmaya çalışırım ama bunlar mesajımı geliştiremeyebilirler.	Sesli veya görsel yardımcıları kullanmam ya da bunları kullanırsam izleyicileri mesajımdan uzaklaştırırlar.
Dinleme: Vücut Dili			
Konuşmacıya bakıp göz teması kurarak ve söylenenleri yorumlayarak dikkatlice dinlerim.	Genellikle konuşmacıya bakıp göz teması kurarak ve söylenenleri yorumlayarak dikkatlice dinlerim.	Konuşmacıyı dinlemeye çalışırım ama bazen dikkatim dağılır, sık sık göz temasını keserim veya söylenenleri hatırlamakta zorlanırım.	Dikkatlice dinleyemem, aksaklıklar yaratırım ve söylenenleri hatırlayamam.
Dinleme: Sorular			
Sunumlar hakkında soruları etkili ve uygun bir şekilde sorup yanıtlarım.	Soruları uygun bir şekilde sorup yanıtlarım.	Nadiren sorular sorarım ve bana sorulan sorulara sınırlı cevaplar veririm.	Soru sormam ya da cevaplamam.
Dinleme: Yorum			
Konuşmacının hedeflediği çoklu mesajları ve amaçları tespit edip yorumlarım. Ben: <ul style="list-style-type: none"> Ana fikirleri tamamıyla ve kesin olarak özetlerim. Olgu ve görüşü ayırırım. Desteklenen ve desteklenmeyen ifadeleri tanımlarım. İkna edici itirazları tanırım. Destekleyici detaylarla birlikte mantıklı, düşünceli sonuçlar çıkarırım. Konuşmacının mantığını takip ederim. 	Konuşmacının hedeflediği bazı mesajları ve amaçları tespit edip yorumlarım. Ben: <ul style="list-style-type: none"> Ana fikirleri net ve doğru bir şekilde özetlerim. Olgu ve görüşü ayırırım. Uygun sonuçlara ulaşırım. 	Konuşmacının hedeflediği mesajları ve amaçları tespit edip yorumlamayı denerim ancak bazı parçaları anlamakta sorunum var. Ben: <ul style="list-style-type: none"> Ana fikirlerin bazılarını özetlerim. Olguları ve görüşleri bazen ayırırım. Temel sonuçlara ulaşırım. 	Konuşmacının hedeflediği mesajları ve amaçları tespit edip yorumlamam.

Ek 7. Yaratıcılık Rubriği

ÖĞRENME VE YENİLİKÇİLİK BECERİLERİ - Yaratıcılık ve Yenilikçilik

Yaratıcı Düşün (1.A)

Yaratıcılık Rubriği

Temel Soru: Yaratıcılık becerilerimi nasıl değerlendirebilirim?

	4	3	2	1
Akıcılık	Aklıma birçok fikir gelir.	Aklıma birkaç fikir gelir.	Eğer biraz yardım alırsam fikir üretebilirim.	Fikir üretmekte zorlanırım.
Esneklik	Gündelik nesne ve durumlarda şaşırtıcı, sıra dışı ve ilginç olan şeyleri fark ederim.	Etrafımdaki sıra dışı şeyleri fark ederim.	Birisi bana hatırlattığında etrafımdaki sıra dışı şeyleri fark ederim.	Etrafımdaki sıra dışı şeyleri neredeyse hiç fark etmem.
Değerlendirme	Fikirlerimin hangilerinin üzerine çalışmaya değer olduğuna karar vermenin birçok yolunu bilirim.	Fikirlerimin hangilerinin üzerine çalışmaya değer olduğunu söyleyebilirim.	Fikirlerimin hangilerinin üzerine çalışmaya değer olduğunu yardım alarak söyleyebilirim.	Fikirlerimin hangilerinin üzerine çalışmaya değer olduğunu söyleyemem.
Risk Alma	Yeni fikirler ve projeler denemeyi severim. Öğrenirken hata yapmaktan korkmam.	Yeni fikirler ve projeleri denerim. Öğrenirken hata yapmaktan çok fazla korkmam.	Bazen yeni fikirler ve projeler denemem çünkü hata yapacağımdan korkarım.	Yeni fikirler ve projeler denemem.
Zorlukları Arama	Başkalarının benim için çok zor olduğunu düşündükleri hedeflere ulaşmak için kendimi zorlarım.	Zor ama erişilebilir hedeflere ulaşmak için kendimi zorlarım.	Kendim için sadece kolay bir şekilde ulaşabileceğimi bildiğim hedefler belirlerim.	Kendim için hedefler belirlemezim.
Detaylandırma (Ayrıntılara Girme)	İyi bir fikre sahip olduğumu bildiğimde onu harika bir fikre dönüştürmek için detaylar eklerim.	İyi bir fikri daha iyi hale getirmek için genellikle detaylar eklerim.	Bazen bir fikri daha iyi hale getirmek için aklıma herhangi bir yol gelmez.	Fikirleri nasıl daha iyi hale getireceğimi bilmiyorum.

Ek 8. Birinci Etkinliğe Ait Ders Planı

DERS PLANI*BÖLÜM 1*

Tarih	03.10.2018
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Süre	40' + 40'
Tema ve Konu	Milli Kültürümüz - Nevruz
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Gösteri
Araç ve Gereçler	6. Sınıf Eksen Yayınları Türkçe Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Kısa Film, PowerPoint Sunusu, Kuru Boya Kalemleri, A3 Kağıtları.

BÖLÜM 2 - Dersin İşlenişi

1- Dikkat Çekme - Giriş	Öğretmen, öğrencilere selam vererek dersi başlatır. Ardından öğrencilere Nevruz Bayramı hakkında neler bildiklerini sorar. Etkinlik başlamadan önce öğrenciler gruplara ayrılır. Her bir gruba A3 kağıtları ve kuru boya kalemleri dağıtılır.
2- Keşfetme	Akıllı tahta açılarak öğretmenin daha önceden hazırladığı Nevruz konulu PowerPoint sunusu ve kısa film (Video 1) öğrencilere izletilir. Nevruz'un Türk tarihi açısından çok önemli bir bayram olduğu üzerinde durulur.
3- Açıklama	Öğrencilere Nevruz'u tanıtmak amacıyla bir afiş hazırlayacakları, bunu grup olarak yapmaları gerektiği aktarılır. Çalışmada önemli olan noktalardan birinin gerek fikir gerek eylem olarak tüm grup üyelerinin çalışmaya katkı sunmaları gerektiği vurgulanır.
4- Derinleştirme	Öğrencilerin ortaya koydukları bilgilerin derinleştirilmesi amacıyla öğrencilere Nevruz Bayramı'nda yapılan etkinliklerin neler olduğu sorulur. Gelen cevaplardan hareketle Nevruz Bayramı hakkında öğrencilerin ayrıntılı bilgiler elde etmesi sağlanır.
5- Değerlendirme	Yapılan çalışmaların değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan afişler sınıf panosunda sergilenir. Ayrıca her bir çalışmanın sınıfa ait kapalı wordpress grubunda sergileneceği ve bir hafta boyunca tüm öğrencilerin puanlama yapacağı böylece birinci olan grubun belirlenerek ödüllendirileceği belirtilir.

Ek 9. İkinci Etkinliğe Ait Ders Planı

DERS PLANI*BÖLÜM 1*

Tarih	10.10.2018
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Süre	40' + 40'
Tema ve Konu	Milli Kültürümüz - Türküler Dolusu
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Gösteri
Araç ve Gereçler	6. Sınıf Eksen Yayınları Türkçe Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Kısa Filmler

BÖLÜM 2 - Dersin İşlenişi

1- Dikkat Çekme - Giriş	Öğretmen, öğrencilere selam vererek dersi başlatır. Daha sonra öğrencilere türküler hakkında neler bildiklerini sorar. Öğrencilerin bildikleri türkülerle örnek vermelerini ister.
2- Keşfetme	Öğretmen, akıllı tahta vasıtasıyla yanında getirdiği kısa filmleri (Video 2 ve Video 3) öğrencilere izletir. Ünlü ozanlar hakkında bilgi verir. Türkülerimizin kültürümüzde önemli bir yer tuttuğu üzerinde durulur. Ardından öğrenciler gruplara ayrılır.
3- Açıklama	Öğrencilere türkülerimizin kültürümüzdeki yeri ve önemi hakkında bir konuşma hazırlayacakları söylenir. Konuşmanın tüm grubun katkısıyla hazırlanması gerektiği, gruptaki herkesin fikirlerinin not alınarak daha sonradan grup yazmanı aracılığıyla kayda geçirilmesi ve son olarak grup sözcüsü vasıtasıyla tahtada sunulması gerektiği belirtilir.
4- Derinleştirme	Öğrencilerin konu hakkında bildiklerinin derinleştirilmesi amacıyla akıllı tahtadan örnek türküler dinletilir ve bu türküler üzerine konuşmalar yapılır.
5- Değerlendirme	Tüm grupların konuşmaları sunulduktan sonra grupların kendilerine oy vermemeleri şartıyla puanlama yapılır ve birinci olan grup belirlenir. Birinci olan grubun bir dahaki derste ödüllendirileceği ve yapılan çalışmaya ait fotoğrafların sınıfa ait wordpress grubunda sergileneceği aktarılır.

Ek 10. Üçüncü Etkinliğe Ait Ders Planı

DERS PLANI*BÖLÜM 1*

Tarih	17.10.2018
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Süre	40' + 40'
Tema ve Konu	Millî Kültürümüz - Türküler Dolusu
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası
Araç ve Gereçler	6. Sınıf Eksen Yayınları Türkçe Ders Kitabı, Akıllı Tahta, PowerPoint Sunumları

BÖLÜM 2 - Dersin İşlenişi

1- Dikkat Çekme - Giriş	Öğretmen, selam vererek dersi başlatır. Ardından millî kültürün ne olduğu, birlik ve beraberliğin önemi ve kültürün birlik ve beraberliğe etkisi gibi konularda kısa bir konuşma yapılır.
2- Keşfetme	Öğretmen, akıllı tahta üzerinden açtığı PowerPoint sunumları yoluyla millî birlik ve beraberliğin önemi ile bunun kültürle olan ilişkisi hakkında bilgi verir. Daha sonra öğrenciler gruplara ayrılır.
3- Açıklama	Öğrencilere “Kültürün millî birlik ve beraberliğe olan katkısı” üzerine bir yazma çalışması yapacakları söylenir. Yapacakları çalışmada herkesin gruba katkı yapmasının önemli olduğu vurgulanır.
4- Derinleştirme	Öğrencilerin mevcut bilgilerinin derinleştirilmesi amacıyla “Kültür Nedir? Kültürel Unsurlar Nelerdir?” adlı PowerPoint sunumu izletilir ve sunum üzerine konuşmalar yapılır.
5- Değerlendirme	Yazma çalışmasını tüm grupların tamamlamasının ardından çalışmalar öğretmene teslim edilir. Öğretmen, her bir çalışmanın fotoğrafını çekerek sınıfa ait wordpress grubunda paylaşacağını ve bir hafta boyunca çalışmaların puanlanacağını belirtir. Ardından bir öğrencinin de yardımıyla çalışmalar “Yaratıcılık Panosu”na asılır.

Ek 11. Dördüncü Etkinliğe Ait Ders Planı

DERS PLANI*BÖLÜM 1*

Tarih	24.10.2018
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Süre	40' + 40'
Tema ve Konu	Milli Kültürümüz - Boş Bir Kümes, Birkaç Dolu Kalp
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Gösteri
Araç ve Gereçler	6. Sınıf Eksen Yayınları Türkçe Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Kısa Filmler

BÖLÜM 2 - Dersin İşlenişi

1- Dikkat Çekme - Giriş	Öğretmen, selam vererek dersi başlatır. Daha sonra iyilik kavramı üzerine konuşma yapılır. Karşılıksız iyiliğin ne olduğu üzerine örnekler verilir.
2- Keşfetme	Öğretmen, akıllı tahtada açtığı kısa film (Video 4) yoluyla kültürümüzden karşılıksız iyilik örnekleri gösterir. “Boş Bir Kümes, Birkaç Dolu Kalp” adlı metinde hangi bölümlerin canlandırmaya uygun olduğunu sorar. Ardından öğrenciler gruplara ayrılır.
3- Açıklama	Öğrencilere “Boş Bir Kümes, Birkaç Dolu Kalp” adlı metinden uygun gördükleri bir bölümü grup olarak tahtada canlandıracakları söylenir. Tüm öğrencilerin gruba katkı yapmasının önemli olduğu vurgulanır.
4- Derinleştirme	Öğrencilerin var olan bilgilerini derinleştirmek için kültürümüzden iyilik örnekleri verilir. Türk milletinin yapmış olduğu ulusal ve uluslararası yardımlarla ilgili bir kısa film (Video 5) izletilir.
5- Değerlendirme	Tahtadaki sunumları tüm grupların tamamlamasının ardından grupların kendilerine oy vermemeleri şartıyla yapılan çalışmalar puanlanır. Birinci olan grubun bir sonraki dersin başında ödüllendirileceği ve yapılan çalışmalara ait fotoğrafların sınıfa ait kapalı wordpress grubunda sergileneceği belirtilir.

Ek 12. Beşinci Etkinliğe Ait Ders Planı

DERS PLANI*BÖLÜM 1*

Tarih	31.10.2018
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Süre	40' + 40'
Tema ve Konu	Milli Kültürümüz - Boş Bir Kümes, Birkaç Dolu Kalp
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Gösteri
Araç ve Gereçler	6. Sınıf Eksen Yayınları Türkçe Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Kısa Filmler

BÖLÜM 2 - Dersin İşlenişi

1- Dikkat Çekme - Giriş	Öğretmen, selam vererek dersi başlatır. Daha sonra iyilik kavramı üzerine konuşma yapılır. Karşılıksız iyiliğin ne olduğu üzerine örnekler verilir. Öğrencilerin şahit oldukları iyilik örneklerini anlatmaları istenir.
2- Keşfetme	Öğretmen, öğrencilere millet olarak iyiliğe, karşılıksız iyilik yapmaya verilen önemi anlatmak amacıyla zimem defteri konulu bir video (Video 6) izletir. Video üzerine konuşmalar yapıldıktan sonra öğrenciler gruplara ayrılır.
3- Açıklama	Öğretmen, öğrencilere karşılıksız iyilik yapmak ve paylaşmak konusuyla ilgili grup olarak bir konuşma hazırlayacaklarını, hazırlanan konuşmaların grup sözcüleri yoluyla tahtada sunulacağını söyler.
4- Derinleştirme	Mevcut bilgilerin derinleştirilmesi amacıyla "Osmanlı'da Sadaka Taşları" (Video 7) adlı video öğrencilere izletilir. Konu hakkında bilgi verilerek öğrencilerle kısa bir sohbet gerçekleştirilir.
5- Değerlendirme	Hazırlanan konuşmaların tahtada sunulmasının ardından en güzel konuşmayı yapan grubun belirlenmesi için oylama yapılır. Yapılan oylamada birinci seçilen grubun bir dahaki dersin başında ödüllendirileceği ayrıca yapılan çalışmaların sınıfa ait wordpress grubunda sergileneceği belirtilir.

Ek 13. Altıncı Etkinliğe Ait Ders Planı

DERS PLANI*BÖLÜM 1*

Tarih	07.11.2018
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Süre	40' + 40'
Tema ve Konu	Millî Kültürümüz - Bayrak
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası
Araç ve Gereçler	6. Sınıf Eksen Yayınları Türkçe Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Kısa Filmler

BÖLÜM 2 - Dersin İşlenişi

1- Dikkat Çekme - Giriş	Öğretmen, selam vererek dersi başlatır. Ardından bayrağın önemi, bayrağın neleri temsil ettiği gibi konularda bir konuşma yapılır.
2- Keşfetme	Öğretmen, akıllı tahta yoluyla daha önceden hazırladığı iki ayrı kısa filmi (Video 8 ve Video 9) sınıfa izletir. Bu videolardan hareketle Türk milletinin tarih boyunca kullandığı bayraklar ve bayrağın Türk milleti açısından önemi üzerinde durulur. Daha sonra öğrencilerden gruplara ayrılmaları istenir.
3- Açıklama	Öğretmen, akıllı tahtada “Bayrak” şiirini (Video 10) açar ve sınıfa dinletir. Ardından her bir grubun konusu bayrak olan ortak bir şiir yazacağını söyler. Şiirin yazımında tüm grup üyelerinin gruba eşit bir şekilde katkı sunmasının önemli olduğu vurgulanır.
4- Derinleştirme	Öğrencilerin var olan bilgilerinin derinleştirilmesi amacıyla bayrak şiirinin her bir bölümü üzerine konuşmalar yapılır. Bayrağın bir milletin en önemli sembollerinden biri olduğu, kutsal bir yapıya sahip olduğu vurgulanır.
5- Değerlendirme	Yazılan şiirler grup sözcüleri tarafından tahtada sunulur. Tüm şiirlerin okunmasından sonra birinci olan grubun seçilmesi amacıyla oylama yapılır. Birinci olan grubun bir dahaki dersin başında ödüllendirileceği söylenir. Ardından her bir çalışma sınıfa ait wordpres grubunda sergilenmek üzere fotoğraflar ve “Yaratıcılık Panosu”na asılır.

Ek 14. Yedinci Etkinliğe Ait Ders Planı

DERS PLANI*BÖLÜM 1*

Tarih	21.11.2018
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Süre	40' + 40'
Tema ve Konu	Milli Mücadele - Atatürk Orman Çiftliği
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası
Araç ve Gereçler	6. Sınıf Eksen Yayınları Türkçe Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Kısa Filmler

BÖLÜM 2 - Dersin İşlenişi

1- Dikkat Çekme - Giriş	Öğretmen, selam vererek dersi başlatır. Daha sonra öğrencilere Atatürk Orman Çiftliği hakkında ne bildiklerini sorar. Gelen cevaplardan hareketle kısa bir konuşma yapılır.
2- Keşfetme	Öğretmen, akıllı tahtayı kullanarak Atatürk Orman Çiftliği'ni tanıtan bir video (Video 12) izletir. Daha sonra Atatürk Orman Çiftliği'nin bataklık olduğu dönemdeki hâli ve yeni hâli üzerine konuşmalar yapılır. Böylece metnin ana düşüncesi bulunur. Öğretmen, öğrencilerden gruplarına ayrılmalarını ister.
3- Açıklama	Öğretmen, öğrencilere "İstenildiğinde başarılamayacak iş yoktur." ana düşüncesi etrafında bir hikâye yazacaklarını söyler. Hikâyenin grup olarak yazılacağı ve gruptaki her üyenin yazım sürecine katkı yapmasının önemli olduğu vurgulanır.
4- Derinleştirme	Öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin derinleştirilmesi amacıyla istekli olmak, kararlılık, motivasyon gibi konularda konuşmalar yapılır.
5- Değerlendirme	Yazılan hikâyeler öğretmene teslim edilir. Öğretmen, kendisine teslim edilen her bir hikâyenin fotoğrafını çeker. Bu hikâyelerin sınıfa ait wordpress grubunda sergileneceğini ve her bir hikâyenin (kendi hikâyeleri hariç) bir hafta boyunca tüm sınıfça puanlanacağını, birinci olan grubun bir dahaki dersin başında ödüllendirileceğini söyler ve son olarak tüm hikâyeleri "Yaratıcılık Panosu"na asar.

Ek 15. Sekizinci Etkinliğe Ait Ders Planı

DERS PLANI*BÖLÜM 1*

Tarih	28.11.2018
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Süre	40' + 40'
Tema ve Konu	Millî Mücadele - Atatürk Geometri Kitabı Yazmış
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası
Araç ve Gereçler	6. Sınıf Eksen Yayınları Türkçe Ders Kitabı, Akıllı Tahta

BÖLÜM 2 - Dersin İşlenişi

1- Dikkat Çekme - Giriş	Öğretmen, selam vererek dersi başlatır. Ardından bilim ve sanatın bir ülkenin kalkınmasındaki önemi üzerine bir konuşma gerçekleştirilir.
2- Keşfetme	Öğretmen, bilim ve sanatın önemi konulu videoyu (Video 14) sınıfa izletir. Videodan hareketle Atatürk'ün bilim ve sanata verdiği önem hakkında kısa bir konuşma gerçekleştirilir.
3- Açıklama	Öğretmen, öğrencilere "Atatürk'ün bilim ve sanata verdiği önem" konulu bir grup konuşması hazırlayacaklarını, konuşmaların grup sözcüleri yoluyla sınıfa sunulacağı söyler. Çalışmaya tüm grup üyelerinin katkı yapmasının önemli olduğu vurgulanır.
4- Derinleştirme	Öğrencilerin mevcut bilgilerinin derinleştirilmesi amacıyla bilim ve sanatın kalkınmadaki payı üzerine konuşmalar yapılır.
5- Değerlendirme	Öğretmen, sunumlardan sonra yapılan oylamada birinci olan grubun bir dahaki dersin başında ödüllendirileceğini belirtir. Her bir gruba ait çalışmanın fotoğrafını çekerek sınıfa ait wordpress grubunda paylaşacağını söyler. Son olarak tüm grupların çalışmalarını "Yaratıcılık Panosu"na asar.

Ek 16. Dokuzuncu Etkinliğe Ait Ders Planı

DERS PLANI*BÖLÜM 1*

Tarih	05.12.2018
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Süre	40' + 40'
Tema ve Konu	Milli Mücadele - 30 Ağustos Zaferi
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası
Araç ve Gereçler	6. Sınıf Eksen Yayınları Türkçe Ders Kitabı, Akıllı Tahta

BÖLÜM 2 - Dersin İşlenişi

1- Dikkat Çekme - Giriş	Öğretmen, selam vererek dersi başlatır. Ardından “Zafer” kavramı üzerine konuşma yapılır.
2- Keşfetme	Öğretmen, 30 Ağustos Zafer Bayramı hakkında bilgi verir. Bağımsızlığın Türk milletinin karakteri olduğu, Mustafa Kemal Atatürk’ün de buna çok önem verdiği anlatılır. Ardından öğrenciler gruplara ayrılır.
3- Açıklama	Öğretmen, öğrencilere “Bağımsızlık, onun uğruna can veren toplumların en doğal hakkıdır.” sözü çerçevesinde sınıf içi bir tartışma gerçekleştireceklerini söyler. Yapılacak tartışmada tüm grup üyelerinin katkı yapmasının önemli olduğunu belirtir.
4- Derinleştirme	Öğrencilerin var olan bilgilerinin derinleştirilmesi amacıyla akıllı tahta yoluyla Atatürk ve bağımsızlık konulu bir video (Video 13) izletilir.
5- Değerlendirme	Öğretmen, yapılan tartışma için tüm gruplara teşekkür eder. Yapılan çalışmada gördüğü eksik noktalara yönelik düzeltmeler yapar. Etkinliğe ait fotoğrafların sınıfa ait wordpress grubunda yayımlanacağını söyler.

Ek 17. Onuncu Etkinliğe Ait Ders Planı

DERS PLANI*BÖLÜM 1*

Tarih	19.12.2018
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Süre	40' + 40'
Tema ve Konu	Millî Mücadele - 30 Ağustos Zaferi
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası
Araç ve Gereçler	6. Sınıf Eksen Yayınları Türkçe Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Kısa Filmler, PowerPoint Sunumları

BÖLÜM 2 - Dersin İşlenişi

1- Dikkat Çekme - Giriş	Öğretmen, selam vererek dersi başlatır. Ardından öğrencilere Kurtuluş Savaşı hakkında neler bildiklerini sorar. Gelen cevaplardan hareketle Kurtuluş Savaşı ve bağımsızlık gibi konularda kısa bir konuşma gerçekleştirilir.
2- Keşfetme	Öğretmen, öğrencilere Millî Mücadele konulu bir video (Video 14) izletir. Kurtuluş Savaşı'nın önemi, Türk milletinin bağımsızlığa verdiği önem gibi konularda sınıf içi konuşmalar yapılır. Daha sonra öğrenciler gruplara ayrılır.
3- Açıklama	Öğretmen, öğrencilerin bir hafta boyunca hazırladıkları PowerPoint sunumlarını grup sözcüleri yoluyla tahtada sunacaklarını söyler.
4- Derinleştirme	Yapılan sunumlarda ön plana çıkan bölümler üzerine konuşmalar yapılarak öğrencilerin mevcut bilgilerinin derinleştirilmesi sağlanır.
5- Değerlendirme	Yapılan sunumlar diğer gruplarca puanlanarak birinci olan grup tespit edilir. Öğretmen, birinci olan grubun bir dahaki dersin başında ödüllendirileceğini ayrıca yapılan etkinliğe ait görsellerin sınıfa ait wordpress grubunda paylaşılacağını belirtir.

Ek 18. On Birinci Etkinliğe Ait Ders Planı

DERS PLANI*BÖLÜM 1*

Tarih	26.12.2018
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Süre	40' + 40'
Tema ve Konu	Çocuk Dünyası - Nasrettin Hoca Fıkraları
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Gösteri
Araç ve Gereçler	6. Sınıf Eksen Yayınları Türkçe Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Kısa Filmler, PowerPoint Sunumları

BÖLÜM 2 - Dersin İşlenişi

1- Dikkat Çekme - Giriş	Öğretmen, selam vererek dersi başlatır. Ardından öğrencilere Nasrettin Hoca hakkında ne bildiklerini, en sevdikleri Nasrettin Hoca fıkralarının hangileri olduğunu sorar.
2- Keşfetme	Öğretmen, Nasrettin Hoca konulu videoyu (Video 15) sınıfa izletir. Ardından Nasrettin Hoca'nın en bilinen fıkralarını PowerPoint dosyaları yoluyla sınıfa okur. Öğrenciler gruplara ayrılır.
3- Açıklama	Öğretmen, öğrencilere sınıfta okunan fıkralardan birini grupça seçip tahtada canlandıracaklarını söyler. Yapılacak canlandırmalarda öğrencilerin seslerini ve beden dillerini çok iyi kullanmaları gerektiği belirtilir.
4- Derinleştirme	Nasrettin Hoca'nın sadece bizim kültürümüzde değil, bütün bir Türk coğrafyasında tanınan önemli bir figür olduğu üzerinde durulur. Nasrettin Hoca fıkralarının Türk milletinin ortak kültür ürünü olduğu belirtilir.
5- Değerlendirme	Yapılan canlandırmalar diğer gruplarca puanlanır. Öğretmen, birinci olan grubun bir dahaki dersin başında ödüllendirileceğini söyler. Ayrıca etkinliğe ait görsellerin sınıfa ait wordpress grubunda paylaşılacağı aktarılır.

Ek 19. On İkinci Etkinliğe Ait Ders Planı

DERS PLANI*BÖLÜM 1*

Tarih	02.01.2019
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Süre	40' + 40'
Tema ve Konu	Çocuk Dünyası - Bilmece
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Gösteri
Araç ve Gereçler	6. Sınıf Eksen Yayınları Türkçe Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Kısa Filmler

BÖLÜM 2 - Dersin İşlenişi

1- Dikkat Çekme - Giriş	Öğretmen, selam vererek dersi başlatır. Ardından öğrencilere Karagöz oyunu hakkında neler bildiklerini sorar. Karagöz oyunundaki figürler üzerine kısa bir konuşma yapılır.
2- Keşfetme	Öğretmen, akıllı tahta yoluyla Karagöz oyununa ait üç ayrı kısa videoyu (Video 16, 17 ve 18) sınıfa izletir. Gölge oyununun Türk kültüründe çok önemli bir yere sahip olduğu vurgulanır. Ardından öğrenciler gruplara ayrılır.
3- Açıklama	Öğretmen, yanında getirdiği Karagöz perdesini sınıfa kurar ve öğrencilere daha önceden grup olarak hazırladıkları Karagöz metinlerini perdede canlandıracaklarını söyler. Canlandırmalarda grup içi işbirliğinin çok önemli olduğu vurgulanır.
4- Derinleştirme	Öğrencilerin mevcut bilgilerinin derinleştirilmesi amacıyla gölge oyununun özellikle Ramazan eğlencelerinde sergilenen çok eski bir kültürün parçası olduğu üzerine bilgilendirme yapılır.
5- Değerlendirme	Yapılan çalışmalar diğer gruplarca puanlanır. Birinci olan grubun bir dahaki dersin başında ödüllendirileceği ve etkinliğe ait görsellerin sınıfa ait wordpres grubunda paylaşılacağı belirtilir.

Ek 20. On Üçüncü Etkinliğe Ait Ders Planı

DERS PLANI*BÖLÜM 1*

Tarih	09.01.2019
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Süre	40' + 40'
Tema ve Konu	Çocuk Dünyası - Kentlerde Yaşayan Çocuklar da Oyun Oynamak İster
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası
Araç ve Gereçler	6. Sınıf Eksen Yayınları Türkçe Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Kısa Filmler

BÖLÜM 2 - Dersin İşlenişi

1- Dikkat Çekme - Giriş	Öğretmen, selam vererek dersi başlatır. Ardından öğrencilere en sevdikleri çocuk oyunlarının hangileri olduğunu sorar. Gelen cevaplardan hareketle kısa bir konuşma yapılır.
2- Keşfetme	Oyunun çocuk gelişimi açısından çok önemli olduğu vurgulanır. Çocukların iletişim, işbirliği, sosyal ve kültürler arası birtakım becerileri geliştirmelerinde oyunların büyük bir role sahip olduğu aktarılır. Ardından öğrenciler gruplara ayrılır.
3- Açıklama	Öğretmen, her bir grubun "Oyunun çocuklar için önemi" konulu bir yazma çalışması yapacağını aktarır. Yapılacak çalışmanın grup yazmanı aracılığıyla yazıya geçirileceği ve grup sözcüsü yoluyla tahtada sunulacağı belirtilir.
4- Derinleştirme	Öğrencilerin sahip olduğu bilgilerin derinleştirilmesi amacıyla eski dönemdeki çocuk oyunlarını anlatan iki ayrı video (Video 19 ve 20) öğrencilere izletilir. Videoda izlenenler üzerine kısa bir konuşma gerçekleştirilir.
5- Değerlendirme	Yapılan çalışmalar grup sözcüleri tarafından tahtada sunulur. Sunumların bitiminde her bir grup diğer gruplarca puanlanarak birinci olan grup belirlenir. Öğretmen, çalışmaların fotoğrafını çekerek sınıfa ait wordpress grubunda sergileyeceğini söyler. Son olarak her bir çalışma "Yaratıcılık Panosu"nda sergilenir.

Ek 21. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adınız-Soyadınız:	Cep Telefonu Kullanıyor mu: Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>
Cinsiyetiniz: Kız <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/>	İnternet Kullanıyor mu: Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>
Kardeş Sayısı: 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 ve üzeri <input type="checkbox"/>	Sosyal Ağlara Üyeliği Var mı: Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>
Aile Gelir Durumu: 1000-1500 TL <input type="checkbox"/> 1500-2000 TL <input type="checkbox"/> 2500-3000 TL <input type="checkbox"/> 3500-4000 TL <input type="checkbox"/> 4000 TL ve üzeri <input type="checkbox"/>	Günlük Ortalama İnternet Kullanım Süresi: 0-1 Saat <input type="checkbox"/> 1-2 Saat <input type="checkbox"/> 2-3 Saat <input type="checkbox"/> 3 Saat ve Üzeri <input type="checkbox"/>
Anne Mesleği: Kamu Görevlisi <input type="checkbox"/> İşçi <input type="checkbox"/> Serbest Meslek <input type="checkbox"/> Ev Hanımı <input type="checkbox"/> Emekli <input type="checkbox"/>	Evde Kitaplık Var mı? Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>
Baba Mesleği: Kamu Görevlisi <input type="checkbox"/> İşçi <input type="checkbox"/> Serbest Meslek <input type="checkbox"/> Emekli <input type="checkbox"/>	Günlük Ortalama Kitap Okuma Süresi 0-1 Saat <input type="checkbox"/> 1-2 Saat <input type="checkbox"/> 2-3 Saat <input type="checkbox"/> 3 Saat ve Üzeri <input type="checkbox"/>
Anne Eğitim Durumu: İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>	
Baba Eğitim Durumu: İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>	

Ek 22. Öğrenci Günlüğü Örneği

10 | 12 | 2018

2. Uygulama: Bu seferki etkinliğimiz türküler ile ilgiliydi. Etkinliğimizde türkülerin kültürümüzdeki yeri ve önemiyle ilgili bir konuşma hazırladık. Sonra bütün gruplar sırayla tahtada konuşmalarımızı sunduk. Bizim grubun sunumunu ben yaptım. Bütün sunumlar bitince bizim grubumuz hariç diğer gruplara puan verdik. Bizim grubumuz 76 puanla ikinci oldu. Bu etkinlik de çok güzel geçti. Dersin nasıl geçtiğini bilemedik. Hatta bizim grup teneffüse bile çıkamadı.

Ek 23. Araştırmacı Günlüğü Örneği

X. Uygulama:

Atatürk Orman Çiftliği - Hikaye Yazma Etkinliği

Atatürk Orman Çiftliği adlı metni dersin başında sesli bir şekilde okudum. Ardından öğrenciler beyin fırtınası yoluyla metnin ana fikrini buldular: "İstenildiğinde başarılamayacak iş yoktur." Bu ana fikri tahtaya yazdım ve yönerge doğrultusunda her bir gruptan ana fikir etrafında bir hikaye yazmalarını istedim. Hikaye yazma çalışması ikinci dersin ilk on dakikasına kadar devam etti. Ardından tüm çalışmalar grup sözcükleri tarafından sunuldu ve puanlama yapıldı.

Öğrencilerin ben söylemeden gruptanma geçip çalışmalarına başlamaları iş birlikli çalışma kültürünün yerleştiiğinin bir göstergesidir. Ayrıca tüm öğrenciler yapılan çalışmalardan çok büyük keyif alıyorlar.

Ek 24. On Üçüncü Etkinliğe Ait Doküman Örneği

Oyunun Önemi: Sene 2000'lerden önce dünyada teknoloji çok fazla ilerlememişti sadece tuşlu telefon, ev telefonu, televizyon ama televizyonlarda sadece bir kanal telefonlarda da sadece arama özelliği vardı. Bu yüzden çocuklar kendilerini ders yapmak, oyun oynamak vb. eğlenceler ararlardı. Çoğu çocuk oyun oynardı. Kend başlarına oyunlar üretirlerdi. Mesela somurda bebek yapmak, saklambaç, beştaş ... gibi. Şimdiki çocuklar ise bu oyunların bir kaçını oynuyorlar. Her çocuğun hatta bebeklerin elinde bile teknolojik alet var. Bunlar yeni oyuncauklar ama tüm çocuklar bunları oyun olarak görüyorlar. Oyunun çocuklar için önemi vardır. Bunlar: çocukların can sıkıntısını giderme, dışarı çıkıp temiz hava almalarını sağlar, çocukların kaslarının ve kemiklerinin gelişmesini sağlar. Şimdiki çocuklar bilgisayara oturuyorlar yanlarında elps, kola oluyor bu da onların kilo alması, kemiklerinin gelişmesini sağlar. Oyun çocukların kemik, kasları dışında zihinlerinde gelişmesini sağlar. Oyun çocuklar için çok önemlidir. Ama günümüzde teknolojinin önemi var. Zeka oyunları, zihin geliştirici oyunlar, kelime türetme oyunları vb. önceden oyuncularda bulunmuyordu ama artık oynayacağımız bir sürü oyuncak var. Bunları iyi şekilde değerlendirmeliyiz.

Ek 26. Sınıfa Ait Kapalı Wordpress Grubu Yorum Örneği



Kasım 22, 2018,

Öğretmenim aklımda en güzeli bizim afişimiz oldu ama kendimize oy veremiyoruz değil mi:)

Bizim grup en çok 4. cüyü beğendi. Oyumuz 4:):):)

★ Beğen

↪ Cevapla



Kasım 22, 2018,

Öğretmenim hepsi de çok güzel.

Benim oyum 3'e.

★ Beğen

↪ Cevapla



Ek 27. Bilmecce Metni Gölge Oyunu Etkinlik Görseli



Ek 28. Nasrettin Hoca Fıkraları Drama Etkinliği Görseli

