

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
(EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI)  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMENİN  
TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN BAŞARI  
VE DERSE YÖNELİK TUTUM  
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

Dilek Çörek

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Uğur Altunay

**2006-İZMİR**

# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

1700'lerin sonundan bu yana sistemli olarak yapılan çalışmalarda işbirlikli öğrenmenin başarı, tutum, hatırd tutma, güdü, problem çözme becerileri vb. konularda olumlu etkileri olduğu kanıtlanmıştır. İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı birçok farklı alanda bu olumlu sonuçlar benzer özellikler göstermiştir.

Bireylerin, kendilerini en iyi ifade edebildikleri dilin ana dili olduğu gerçeğinden hareketle, bu araştırmada da işbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, sayılıtlara, sınırlamalara ve tanımlara yer verilmiştir.

## PROBLEM DURUMU

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, sayılıtlara ve tanımlara yer verilmiştir. İletişim becerilerinin dille ilişkisi, dilin tanımı, anadili öğretimi, anadili öğretiminin beceri ve konu alanları, anadili öğretiminde kullanılan yöntemler ele alınmış ve işbirlikli öğrenme tanıtılmıştır.

## İletişim ve Dil

Topluluklar halinde yaşamak, doğadaki birçok canlı gibi insanoğlunun da seçtiği bir yaşam biçimidir.

İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren insanlar birlikte yaşama gereksinimi duymuşlar ve farklı toplumlar oluşturmuşlardır. Bir toplumun oluşması için o toplumu meydana getiren bireylerin bazı yaşantıları paylaşımları, tarih, kültür, dil ortaklığı taşımaları gerekir. Bu özelliklerin aynı toplumu oluşturan bireyler tarafından paylaşılması ise aralarında kurdukları iletişim sonucu gerçekleşebilir. Birbirini tanımayan iki insan, birbiri hakkında bilgi edinmek istediğinde, sözlü veya sözsüz ifade yolu bulmaya çalışır (Gönen ve Dalkılıç, 1999).

En genel anlamıyla iletişim, davranış değişikliği meydana getirmek üzere duygu, düşünce, tutum, beceri ve bilgilerin paylaşılması sürecidir (Yazgan,1999).

Gönen ve Dalkılıç'ın (1999) aktardığı bir başka iletişim tanımı da şöyledir: “İletişim, diğer adıyla bildirişim, dil kullanarak ya da kullanmaksızın, insanlar arasındaki duyguların, düşüncelerin ve yaşantıların ifade edilme yöntemidir.

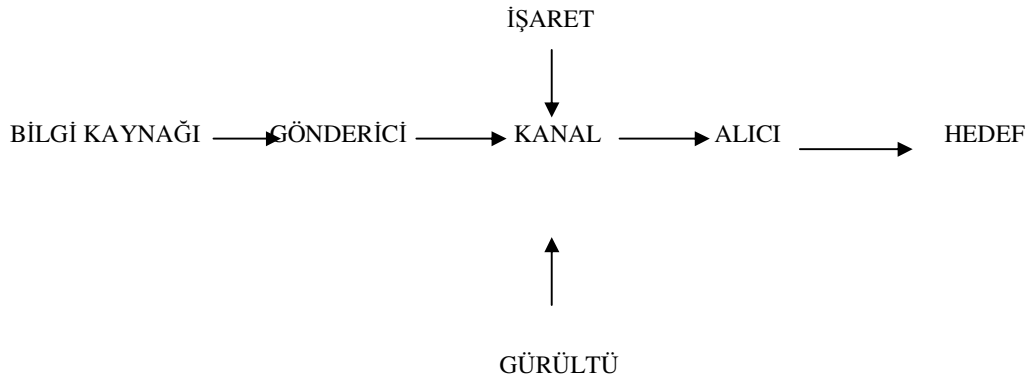
İletişim “bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci” olarak da tanımlanabilir. Örneğin bu tanıma dayanarak iki insanın karşılıklı konuşması iletişim sayılabileceği gibi araların bal bulunan yeri birbirlerine bildirmeleri de iletişim olarak kabul edilebilir.

Genel anlamda iletişimin gerçekleşmesi için iki sistem gereklidir. Bu sistemler iki insan, iki hayvan, iki makine ya da bir insan ile bir hayvan, bir insan ile bir makine (bilgisayar) olabilir. Nitelikleri ne olursa olsun iki sistem arasındaki bilgi alışverişi “iletişim” olarak kabul edilebilir (Dökmen, 2001).

İletişimde bilgi akışının iki yönlü olması beklenir. Sibernetikte bir bilgi kaynağından tek yönlü bilgi iletimine “enformasyon”, karşılıklı bilgi alışverişine ise “komünikasyon” adı verilir (Akman, 1982).

Psikoloji ile ilgili bilimsel yayınlara bakıldığında, iletişimin ne olduğu konusunda farklı tanımların bulunduğu görülür. Bunların hepsini birleştiren uzlaştırmacı bir tanım şöyle olabilir: “İletişim, katılanların, bilgi/sembol üreterek birbirlerine ilettikleri ve bu iletileri anlamaya, yorumlamaya çalıştıkları bir süreçtir” (Dökmen, 2001).

İletişimin ne olduğunu tanımlayan çeşitli iletişim modelleri vardır. Bunların en tanınmışlarından biri olan Shannon ve Weaver’a ait model Şekil-1’de görüldüğü üzere beş temel öğeden oluşmaktadır.



**Şekil .1.** ( Shannon ve Weaver’in iletişim modeli).

Kaynak: Dökmen, (2001).

Bu öğelerden bilgi kaynağı; mesajın oluştuğu yerdir. Eğer iletişimi başlatan bir insan ise bu insanın beyni bilgi kaynağı sayılabilir. Gönderici; bilgi kaynağında oluşan mesajın alıcıya gönderilmek üzere işaret şekline dönüştürüldüğü yerdir. Kanal; göndericiden yola çıkan mesajın hedefe ulaşmasını sağlayan ileticidir. Mektuplar, telefon telleri, yüz yüze konuşma ortamındaki hava, kanala örnek gösterilebilir. Alıcı; kanaldan gelen işaretleri hedefe ulaştırın yapıya verilen addır. Göz ve kulak alıcıya örnektir. Hedef ise alıcıdan iletilen işaretlerin yorumlandığı

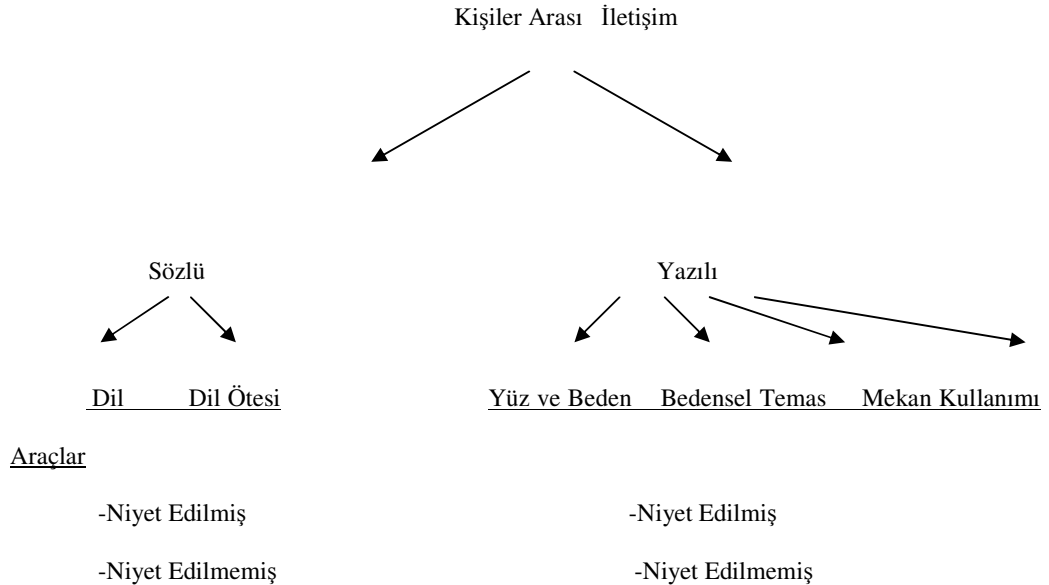
anlamlandırıldığı yerdir. Karşıdan mesaj alan kişinin beyni hedef sayılır. Modeldeki gürültü faktörü de bilgi kaynağından çıkan mesaj ile hedefe ulaşan mesaj arasındaki farkı yaratan etkidir (Dökmen, 2001).

Psikoloji kapsamında çeşitli iletişim sınıflamaları vardır. Bunlardan en yaygın olanı iletişimin dört ana gruba ayrılmasıdır: (1) kişi-içi iletişim, (2) kişiler arası iletişim, (3) örgüt-içi iletişim, (4) kitle iletişimi.

Burada sadece kişiler arası iletişimden bahsedilecektir.

Kişiler arası iletişimin ne olduğu konusunda birçok araştırmacı farklı tanımlar yapmaktadır. Fakat yapılan çok sayıdaki tanımın bulunduğu nokta kişiler arası iletişimin psikolojik nitelikli bir “ bilgi alışverişi” olduğu yolundadır.

Dökmen (2001) “İletişim Çatışmaları ve Empati” adlı eserinde kişiler arası iletişimi Şekil-2’deki gibi kendi içinde sınıflara ayırmaktadır.



**Şekil-2.** Kişiler arası iletişim sınıflaması (Dökmen, 2001).

İnsanlar arasındaki sözlü iletişim “dil” ve “dil ötesi” denilen iki alt sınıfa ayrılır. İnsanların karşılıklı konuşmaları hatta mektuplaşmaları dille iletişim olarak kabul edilebilir.

Dille iletişimde kişiler ürettikleri bilgileri birbirlerine ileterek anlamlandırır. Dille iletişimde kişilerin “ne söyledikleri”, dil-ötesi iletişimde ise “nasıl söyledikleri” önemlidir.

İletişimin önemli öğelerinden biri olan dili tanımlamak gerekirse şunlar söylenebilir: Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyüğü bir varlıktır (Aksan, 2000).

TDK'nin (1988) Türkçe Sözlüğü'nde iletişim: “1. İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma. 2. Düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı” diye tanımlanmaktadır.

Gönen ve Dalkılıç'a (1999) göre dil, iletişim sağlama aracı olarak kullanılan sesler, işaretler (semboller) ve sözcükler gibi temel birimleri olan bir sistemdir.

Yüzyıllarca süren ortak bir çalışmanın sonunda ortaya çıkan insanlar arasındaki düşünce alışverişinin en üstün aracıdır (Tanilli, 1991).

Dil, düşünce ve iletişim aracıdır. Dil toplumun bütün kültür birikimini, kültür dokusunu aktaran en etkili araçtır (Sever, 1997).

Dil, insanların düşünürülüğünden doğmuş, doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur. Bilgilerimizi, öğrenimimizi, başkalarının düşüncelerini dil yoluyla elde ederiz. Kendi düşüncelerimiz de kafamızın içinde çalışan dilin yardımıyla oluşur, olgunlaşır. Ulaşılan yeni düşünceleri yine dil biçiminde ortaya

koyar, başkalarına ulaştırırız. Böylece sürekli olarak düşünce dili, dil de düşünceyi geliştirir durur (Aksoy,1975).

Dil iletişim ve anlaşma aracı olmanın yanında aynı zamanda bir düşünme aracıdır. Düşünme etkinliği kavramlardan kavram üretmektir. Öğrenilen kavramlarla, bunların yeni bileşimleriyle yeni düşüncelere ulaşma işidir. Düşünme, kavramlar ve o kavramların yerini tutan sözcüklerle yapılır. Bu nedenle dilden soyut ya da dile dayanmayan bir düşünce olanaksızdır (Sever, 1997).

Özdemir'e (1973) göre "Dil, düşüncenin aynasıdır. Dilsiz düşünülemez. İnsan ise salt bir dilde, ancak kendi dilinde düşünebilir."

Dil aynı zamanda insanlar arası ilişkilere bağlı toplumsal bir olgudur. Duygu ve düşünceler dil aracılığıyla toplumsal etkileşim sürecinin bir ürünü durumuna gelebilir. O halde bir toplumun dili, o toplumdaki bireylerin duygu ve düşünce evrenini de oluşturan bir araçtır. Bu niteliği ile anadili; bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkaran, ulus haline getiren önemli öğelerden biridir (Kavcar ve Kantemir, 1986).

Toplumbilim alan yazınında ulus kavramı "Aynı topraklar üzerinde yaşayan dil, kültür, ülkü bakımından birlik oluşturan topluluk" diye tanımlandığına göre; dil hem ulus olmanın en temel ögesi hem de kültür birliğinin sağlanmasında ve kültür donanımının yeni kuşaklara aktarılmasında en önemli araçtır.

Akarsu'ya (1984) göre insan dille düşünür. Dilde üstünlük yaratamayan bir ulusun düşünceleri de kapalı, dar ve sınırlı kalır. Bu durum o ulusun bütün kültürü üzerinde etkili olur (Sever, 1997).

Nitekim Batı'da Rönesans denilen yaratıcı düşünüş, ulusların kendi dillerinin bilincine ulaşmalarıyla doğmuştur. Türkiye'deki "Dil Devrimi" de Türk düşüncesini,

kültürünü, kendi gerçek tabanına oturtma ve yaratıcı kılma eyleminden başka bir şey değildir. Cumhuriyet Dönemi'nin toplumu yaratıcı ve çağdaş kılma ülküsü, zorunlu olarak dil sorununu güncel duruma getirmiş, gerçekleştirilen Dil Devrimi ise eğitim ve kültür yaşamına hız ve yaygınlık kazandırmıştır (Sever, 1997).

Topluluklar halinde yaşayan insanoğlunun diğer bireylerle iletişim kurması doğal bir süreçtir. Bu iletişim ve etkileşim sonucunda da kendi aralarında ortak bir kodlama, anlamlandırma dizgesinden oluşan bir anlaşma yöntemi yani ortak bir dil kullanmaları kaçınılmazdır.

Sonuç olarak, iletişim ve dil konusunda yapılacak araştırmalar insanoğlunun tarih sahnesine çıkışından bugüne kadar geçirdiği süreçleri anlama ve insanlığın geleceği konusunda yorumlar yapmakta araştırmacılara ışık tutacaktır.

## **Anadili Öğretimi**

Bireyin kendini en iyi ifade edebildiği, en geniş iletişim olanaklarına sahip olduğu dil, anadilidir.

İnsanın duygu boyutunu işlemek, düşünce gücünü geliştirmek, onu yaşadığı toplumsal ve kültürel ortamın bir parçası yapmak, her ulusun kendi dilini o ulusun bireylerine etkince öğretmesiyle yakından ilgilidir.

Bu nedenle bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde anadili öğretimine büyük önem verildiği ve öğretimin niteliğini yükseltecek çeşitli önlemlerin alındığı görülmektedir. Çünkü anlama ve anlatma olanaklarını alabildiğince açan anadili öğretimi bunun gerçekleştiricisidir (Sever, 1997).



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

Birey ailesinden aldığı anadili eğitimini tüm yaşamı boyunca iletişim amacıyla kullanmaktadır. Aile bireye gelişigüzel kültürleme yoluyla anadiliyle ilgili ilk bilgileri vermekte, birey okulda kasıtlı kültürleme yoluyla dilin kurallarını ve doğru kullanımını öğrenmektedir (Demirel, 1999b ).

Anadili öğretimi, özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturur. Anadilini doğru ve etkili kullandıkça öğrencilerin düşünce yapısı, yorumlama yeteneği, estetik beğenisi gelişir. Öğrenci ulusal ve evrensel bir kültür birikimi edinir. Bu yetkinlikle diğer derslerde de başarılı olur.

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

Sever'e (1997) göre "Anadili öğretiminin bütün aşamaları için saptanan amaçlar, bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına yöneliktir. Bu becerilerin kazandırılması ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört ana etkinliğe dayanır.

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinin özellikleri ve birbirleriyle ilişkilerinin bilinmesi, doğru ve etkili bir anadili eğitimi yapılmasına katkı

sağlayacaktır. Bu nedenle çalışmanın bundan sonraki bölümünde, bu dört temel dil becerilerinin özellikleri üzerinde durulacaktır.

## **Temel Dil Becerileri**

### **Dinleme**

İşitme, etrafımızdaki sesleri havanın ve işitme organlarının yardımıyla duyabilmek anlamına gelir.

Wittgenstein'in “ Dilin sınırları, kişinin dünyasının sınırlarıdır.” (Aksan, 2000) sözü kişinin kendine ait bir evren yaratmasında dilin ne denli önemli olduğuna dikkat çeker.

Dilin oluşumunda işitme becerisinin önemli bir yer tuttuğu düşüncesinden hareketle, işitmenin olmadığı durumlarda bireyin sözcüklerden oluşan bir dağarcığa sahip olması güçleşir. Dolayısıyla bu da onun çevreyle iletişim kurmada güçlük çekmesine neden olur.

Dinleme ise karmaşık sesler yumağı halindeki evreni anlamaya çalışmak için seçilen bazı seslere odaklanmak, onları anlamaya çalışmaktır.

“Konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği, öğrenme ve zevk alma yollarından biri” (Demirel, 1999b) olarak da tanımlanan dinleme, bilinçli, planlı bir etkinliktir.

İşittiğimizi anlamak, saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak (Sever, 1997) şeklinde de tanımlanabilir.

Bireyin yaşamındaki ilk anadili etkinliğidir. Dinleme iletişim ve öğrenmenin en temel yoludur. Yapılan araştırmalar bir kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin

%42'sini dinlemekle geçirdiğini, öğrencilerin okulda öğretmen ve arkadaşlarını günde 2,5- 4 saat dinlediklerini, okul başarısının da öğrencinin dinleme yeteneğine sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir (Göğüş, 1978).

Konuşma konusunda beceri geliştirebilmek için bazı okullar ve programlar kurslar verirler. Ancak bunun bir parçası olan dinleme konusunda daha becerili olabilme alanında hiçbir yerde kurs verilmez. Başarılı bir iletişim açısından gerekli olan “anlayabilmek için dinleme” kişinin rastlantılara bağlı olarak kendi kendisini eğitmesine bırakılır. Bazı kişiler doğuştan iyi dinleyici olabilirler. Ne var ki bu kişilerin sayısı azdır. İyi bir dinleyici olabilmek için çoğu insanın bilinçli bir çaba harcaması ve yeni beceriler geliştirmesi gerekir (Cüceloğlu, 1996). Bu nedenle öğrencileri dinlediklerini anlamaya, ayırmaya, eleştirip değerlendirmeye götürecek beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında anadili eğitimine büyük sorumluluk düşmektedir (Sever, 1997).

Sonuç olarak dinleme becerisine sahip olmak, Türk toplumundaki yaygın kanya uygun olarak terbiyeli ve saygılı olmanın değil bu konuda bilinçli, sistemli bir eğitimden geçmiş olmanın göstergesidir.

### **Dinleme Eğitiminin Amaçları**

Dinleme anadili eğitiminin önemli bir etkinlik alanıdır. Bu önemli beceri Türk eğitim sisteminde bilinçli, planlı, programlı bir şekilde bireye öğretilmemekte, dinleme becerisini birey kendi başına geliştirmek zorunda kalmaktadır.

Ayrıca hala okullarda dinleme, sınıfta öğretilecek bir beceri olarak görülmeyip bu beceriyi kazandırma sınıf yönetimi başarısı ve öğretmen otoritesiyle eş tutulmaktadır.

Her ne kadar ‘‘Yapılandırıcı Model’’ adı altında 2005-2006 eğitim öğretim yılında, ilköğretimin 1-5. sınıflarında uygulanmaya başlanan yeni öğretim programında dinleme etkinliklerine yer ayrılmış olsa da bu konuda yeterince eğitilmemiş öğretmenler ve bu beceriyi sınıfta bir ders gibi öğrenmeye alışık olmayan öğrenciler uygulamada zorluklar yaşamaktadırlar.

Susan, problem çıkarmayan öğrencinin dinlediği sayıtlısı üzerine kurulan bir dinleme anlayışı artık geçmişte kalmalıdır. Çünkü dinleme, sınıfta ya da herhangi bir yerde sessiz kalmaktan çok daha karmaşık bir süreçtir.

Dinleme becerisini kazanmış bireyden bunun sonucunda aşağıda belirtilen hedeflere ulaşması beklenir:

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

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

## **Okuma**

Okuma sözcüğü Türkçe’de, yazının bulunuşundan sonra insanoğlunun kendi türünün ona ilettiği birtakım imleri birbirine çatarak sözcükler, sözcük dizileri oluşturma şeklinde tanımlanan okur-yazar olmak anlamının yanında, yazılı metinlerdeki mesajları kavrama anlamını da içeren geniş kapsamlı bir sözcüktür.

Özdemir’ in (1995) ünlü Alman ozanı Goethe’ den aktardığı “Okumayı öğrenmek sanatların en gücüdür. Ben bu işe yaşamımın seksen yılını verdim yine de tam olarak öğrendiğimi söyleyemem.” cümlesi okuma eyleminin bilinçli, planlı, sabır gerektiren, uzun bir süreci kapsayan zor bir iş olduğunu gösterir. Göktürk’ün (1979) Josipovici’den yaptığı aktarmaya göre “Her bilgi gösterişçisi okurun bilmek zorunda olduğu, her toy okurun da içgüdüleriyle bildiği şey, romanları da kapsayan simgesel dizgelerin birer anlam yığınağı değil, belli türden etkinliklere katılmaya birer çağrı olduğudur.” sözü, okumanın ne olduğuna dikkat çektiği için üzerinde düşünölmeye değerdir.

Göktürk’ün (1979) Lawrence’dan yaptığı aktarmaya göre “Bir kitap, iki kapaklı bir yer altı kovuğudur. Kapağın aralanmasıyla bir karanlık kovuk açırverir kendini bize.” Bu söz, kitabın ve okumanın bilinmeze açılan gizemli bir yolculuk olduğunu anlatır.

Okuma, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir ( Sezer, 1991).

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

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

- 1-Okuma bir iletişim sürecidir.
- 2-Okuma bir algılama sürecidir.
- 3-Okuma bir öğrenme sürecidir.
- 4-Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

(Sever, 1997)

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

Yukarıda birçok şekilde tanımlanmaya, açıklanmaya çalışılan bu beceri anadili eğitiminin dört temel becerisinden biridir.

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

## **Okuma Etkinliğinin Amaçları**

Anadili eğitiminin etkinlik alanlarından biri olan okuma becerisini kazanmayla, yazılı alandaki karmaşık bilgiler ve mesajlar birey için anlamlı hale gelir.

Birey edindiği bu beceri sonucunda yazılı hale dönüşmüş herhangi bir bilgiyi uygun hızda okur ve anlar.

Okuma etkinliği aşağıda belirtildiği gibi birden çok hedef içermektedir:

1-Aşağıda belirtilen alanlarda temel okuma becerilerini geliştirmek.

a-Sözcükleri tanıma.

b-Sözcüklerin anlamlarını bulma.

c-Okunan materyali kavrama ve yorumlama.

d-Materyali ve okuma amacına uygun hızda sessiz okuma.

e-Sesli okuma.

f-Kitapları etkili kullanma.

2-Okumadan zevk almak.

3-Okumayı bireysel ilgi ve ihtiyaçları karşılamada kullanma yeteneği geliştirmek.

4-Okuma yoluyla zengin ve çeşitli yaşantılar sağlamak.

5-Sürekli okuma ilgisini geliştirmek (Demirel,1999b).

Yukarıda sayılan hedefler bilinçli bir okuma eğitimi sonucunda ulaşılabilecek hedeflerdir.

Bilinçli bir eğitim süreciyle okuma becerisinin öğretilmesi ve bu becerinin bir alışkanlık haline dönüştürülmesiyle bireyin kendi bilgi dağarcığını oluşturmak, içinde yaşadığı toplum ve dünya hakkında merak ettiklerini öğrenmek için dinleme becerisinin yanında başka bir yardımcısı daha olacaktır.

## **Konuşma**

Diğer bireylerle en etkili iletişim biçimi olan konuşma, anadili eğitiminin üçüncü etkinlik alanını oluşturur.

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

Sever (1997) konuşmayı duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesi, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi olarak tanımlar. Konuşma zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısıdır.

Taşer'e (1996) göre konuşma, insanlık tarihinin herhangi bir çağında, belli bir topluluğun veya toplulukların içinde, kamunun kullanmasıyla evrim geçirerek saymaca değer kazanmış ve tanınabilir duruma gelmiş sistemlere göre düzenlenip telaffuz edilen, boğumlu seslerden oluşmuş bir anlatım ve anlaşma aracıdır.

Tanımlardan anlaşılacağı üzere, bireysel ve toplumsal yaşamda önemli bir yer tutan konuşma, okul, iş ve toplum yaşamında başarı ya da başarısızlığı belirleyen etmenlerden biridir. Konuşma, çağlar boyunca insanın insanla ilişkilerini düzenlemede, kişilerin birbirini etkilemesinde değerinden bir şey yitirmemiştir. Bir duygu ve düşünce alışveriştir (Sever,1997).



Konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi gibi çeşitli çalışma konularının da çıkış noktasıdır. Sadece Türkçe dersinin değil, aynı zamanda diğer derslerin de önemli bir parçasıdır (Öz, 2001).

Bu nedenle çocukların konuşmalarını gelişigüzelikten kurtarıp, onlara doğru ve düzgün konuşmanın kural ve teknikleriyle ilgili davranışların kazandırılması, okul eğitiminin sorumluluğudur (Sever, 1997).

Günlük yaşamda iletilerin eksik ya da yanlış anlaşılması, iletişim kazalarına neden olmaktadır. Sağlıklı iletişimin temeli, bireyin kendini doğru ifade etmesinden geçer. Bu yüzden birey, konuşurken sözcükleri gelişigüzel sarf etmeyip vereceği mesaja en uygun ifadeleri seçme sorumluluğunda olmalıdır.

Sonuç olarak günlük yaşamda iletişim kazalarına neden olmamak için etkili bir konuşma becerisine sahip olmak gerekir. Bu da iyi bir konuşma eğitimi ile mümkün olabilir.

### **Konuşma Eğitiminin Amaçları**

Anadili eğitiminin üçüncü halkasını oluşturan konuşma becerisi bireyin toplum içindeki ilişkilerini düzenler. Çevresiyle etkili bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olur.

Bireye konuşma eğitimi verilirken aşağıdaki hedeflere ulaşmak amaçlanır:

- 1- Düzgün ve doğru cümlelerle soru sorabilme, sorulara karşılık verebilme, küme içinde ya da sınıfta konuşmalara, tartışmalara katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek.
- 2- Düzeye uygun bir filmi, bir olay yazısını kısaca, sırayla anlatabilmek, ana düşüncesini belirtebilmek, okuduğu bir kitabın konusunu özetleyebilmek.

3-Yakın çevrede gördüklerini, bildiklerini, yaptıklarını, yaşadıklarını, dinlediklerini, edindiği bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilme.

4- Yakın çevresi ve kendi yaşamıyla ilgili bir konu üzerinde duygu ve düşüncelerini, düzeye uygun olarak belirtebilme.

5-Günlük yaşamda gerekli olan konuşma biçimlerini ve yöntemlerini uygulayabilme.

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

## **Yazma**

Yazı, insanoğlunun nesiller sonrasına kalma yolunda attığı önemli bir adımdır.

Yazının bulunuşuyla birlikte insanlık, deneyimlerini çağlar sonrasına aktarabilmiştir. Nitekim insanoğlu bugün ulaştığı seviyeyi çağlar öncesinden beri edindiği deneyimleri birbirine aktarabilme becerisine borçludur.

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

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

Duygu ve düşüncelerin düzgün ve etkili biçimde anlatımı demek olan kompozisyon (yazılı anlatım), her şeyden önce düzenli düşünme alışkanlığı kazandırır (Kavcar ve Kantemir, 1986). Yazmayı öğretme bir yerde düşünmeyi de

öğretme anlamına gelir (Sezer, 1991). Yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir.

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

Yazmanın temelinde düşüncelerini örgütleme becerisi yatar. Bu beceriyi kazandırma da planlı bir eğitim sürecini gerektirir. Yazma eğitimi okullarda yazılı anlatım dersi adı altında verilir. Bu eğitimi alan öğrencilerin daha düzgün yazılar yazmalarını sağlamak için onlara fazla sayıda alıştırmaya yaptırmak gerekir.

Özdil (1991) öğrenciyi yazılı anlatıma alıştıracak hazırlık çalışmalarının sözlü ve yazılı uygulamalar şeklinde olabileceğini, çeşitli konularda bilgi toplanıp notlar tutulabileceğini, edinilen bilgilerin bireysel ve grup çalışmaları biçiminde yazıya dönüştürülebileceğini belirtir.

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

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

## **Dilbilgisi Öğretimi**

Okuma, dinleme, konuşma ve yazma eğitimi anadili eğitiminin beceri alanını oluştururken dilbilgisi eğitimi konu alanını oluşturur.

Birey dilbilgisi öğretimi sırasında kendi anadiline ait sesleri, bunlar arasındaki ilişkileri öğrenir.

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

Her dilin kendine özgü bir dilbilgisine sahip olduğu görüşüne, 1957’de Noam Chomsky “Evrensel Dilbilim Teorisi” ile karşı çıkmıştır. Chomsky’ye göre diller, dili oluşturan gramer, anlam bilgisi, cümle ve kelime yapıları açısından beyinde genetik modüllü bir donanıma sahiptir. Bütün diller sözdizimi bağlamında eş düzeyde karmaşıktır. Sadece kelime çeşitliliği ve sayısı bakımından değişiklik gösterirler ([www.benbigun.com/93-psikodilbilim.html](http://www.benbigun.com/93-psikodilbilim.html)).

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

Bu nedenle Türkçe’nin yapı, kural ve olanaklarının, öğrencilere uygulamalarla kavratılması ve onlarda Türkçe’yi doğru kullanma duyarlılığı ve bilincinin oluşturulması için, anadilin temel etkinlikleriyle bütünleşmiş bir dilbilgisi öğretimine görevler düşmektedir (Sever, 1997).

Sonuç olarak böyle bir dilbilgisi öğretimiyle öğrenciler, dilin ezberlenmesi gereken bir kurallar yığını olmadığını, aksine yaşayan bir süreç olduğunu fark edeceklerdir.

### **Dilbilgisi Öğretiminin Amacı**

İyi bir dilbilgisi öğretimi, anadilinin temel becerileriyle birlikte verilen ve onları destekleyen bir eğitimidir. Bu eğitimle birey, anadili eğitimi sürecinde kazandığı dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini kullanarak bir dil bilinci kazanır.

Dolayısıyla dilbilgisi öğretiminin amacı da öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip, anadilini kullanışta güven kazandırmak ve öğrencilerin anlamı iyi kavrayıp düşünce, duygu ve isteklerini doğru anlatma bilincine varmasını amaçlayan çalışmalar yapmaktır (Göğüş, 1978).

İşlevsel bir dilbilgisi öğretimiyle öğrencilerin Türkçe'deki anlama ve anlatma güçlükleri giderilir, dilde karşılaştıkları sorunlar çözülebilir.

Bu çalışmada anadili olarak Türkçe öğretimi ele alınmıştır. Türkçe'nin anadili olarak öğretiminin iyi anlaşılması için de önce tarihsel sürecin bilinmesi gerekmektedir.

### **Anadili Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi**

Tarihsel süreci incelemek, birçok konuda, içinde bulunulan durumu anlamak için başvurulan bir yöntemdir. Bu çalışmada da tarihsel sürece bir göz atmak, anadili olarak Türkçe öğretiminin bugünkü durumunu anlamak için yararlı olacaktır.

Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Türkçe eğitimini Tanzimat Dönemi'yle başlatabiliriz. Bu dönemde, medrese dışındaki eğitim kurumlarında, anadil olarak Türkçe'nin öğretimine büyük ölçüde yer verildiği görülür (Demirel, 1999b).

Bu konuyla ilgili Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin gerekçesinde “Bir milletin eğitiminde ilerleme sağlanmasını, kendi dilinde eğitim öğretim yapmasında aramak gerekir; bir topluma yabancı dille bilim ve sanatta ilerleme yolunu göstermek zordur.” denmesi çok önemlidir (Akyüz, 1997).

Cumhuriyet Dönemi'nde 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat (öğretimin birleştirilmesi) kanunu ile bütün eğitim kurumlarında Arapça ve Farsça'nın öğretimine son verilmiş, eğitim ve bilim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir. Türkçe öğretimi hem örgün eğitim kurumlarında hem de o yıl başlatılan okuma-yazma seferberliği ile yaygın eğitim kurumlarında büyük önem kazanmıştır (Akyüz, 1997; Demirel, 1999b).

1 Kasım 1958 tarihinde, Türk harflerinin kabulü ile bugünkü Türkçe öğretiminin temeli atılmıştır.

Demirel'e (1999b) göre 1929 yılında yayınlanan Türkçe öğretim programı dil ve edebiyat öğretimini bütüncül bir yaklaşımla ele almış ve Türkçe derslerinde işlenecek yöntem konusunda açıklamalar yapmıştır.

1945 tarihindeki programda, Türkçe öğretiminde ilk ve ortaokul düzeylerinin birbirini tamamlamasına önem verilmiş, lise düzeyindeki edebiyat dersleri farklı düşünülmüştür.

1957 yılında hazırlanan Türkçe programı, bugünkü uygulamaların temelini atmıştır. Bu programın hazırlıklarına 1962 yılında başlanıp 1968 yılında

bitirilmiştir. Bu program, 1981 yılına kadar ilkokul Türkçe programı olarak yürürlükte kalmıştır.

14.06.1973 gün ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'yla zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması kararlaştırılmış, yeni açılacak temel eğitim okulları (ilköğretim ) için yeni bir Türkçe öğretimi programı hazırlanmıştır. 1991 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe Program Geliştirme Komisyonu yeni bir taslak program hazırlamış, Talim Terbiye Kurulunun incelemesine sunmuştur.

Bu program da Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun 22.9.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilmiştir. 26 Ekim 1981 tarihinde 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde de yayınlanarak yürürlüğe konulmuştur.

Program, genel ve özel amaçlar, öğrencilere kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereç ve ölçme değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır.

Bu programda anadili olarak Türkçe öğretimine ilişkin özel amaçlar ve davranışlar anlama, anlatım, dilbilgisi ve yazı alt başlıklarıyla ele alınmıştır. Anlama; dinleme ve izleme, okuma ve anlama, anlatım; sözlü ve yazılı anlatım olarak sınıflandırılmış, dilbilgisi ve yazı için herhangi bir sınıflama yapılmamıştır (MEB 22.9.1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Öğretim Programı).

Bugün Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117, 118 sayılı kararıyla kabul edilmiş olan ve ilköğretim okullarının 1-5. sınıflarında 2005- 2006 öğretim yılında “ Yapılandırıcı Yaklaşım” adı altında uygulanan yeni program yürürlükte. Bu program, yapılandırıcı eğitim modeli, çoklu zeka kuramı ve öğrenci merkezli bir anlayış dikkate alınarak hazırlanmıştır.

İlköğretim okullarının 6. sınıflarında 2006-2007 öğretim yılında yeni program uygulanacak olmasına rağmen, 7. ve 8. sınıflarda yeni programa geçiş kademeli olarak yapılacaktır.

### **Anadili Olarak Türkçe Öğretiminin Amaçları**

Nitelikli bir anadili eğitiminden geçmiş birey okuyan, düşünen, sorgulayan, eleştiren ve çevresinde olup bitenleri anlamlandıran, içinde yaşadığı topluma, çevreye ve dünyaya duyarlı, yaratıcı ve üretken bir birey olacaktır.

Anadili olarak Türkçe öğretimiyle ulaşılmak istenen hedefin anlaşılması için Talim ve Terbiye Daire Başkanlığı'nın 22.9.1981 karar tarihli Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı'nın genel amaçlarına bir göz atılması gerekir:

- 1-Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücünü kazandırmak.
- 2-Onlara görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru, amaca uygun olarak anlatma becerisi ve alışkanlığı kazandırmak.
- 3-Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kuralarını sezdirmek, onları Türkçe'yi gelişim süreci içinde bilinçli, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek.
- 4-Onlara dinleme, okuma, alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak.
- 5-Türlü etkinliklerle öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmek.
- 6-Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak.



7-Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında, Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerine yardımcı olmak.

8-Onlara bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir.

Anadili öğretiminin amaçları ve beceri alanlarına ilişkin açıklamalar incelendiğinde, bu öğretimin birey ve toplum yaşamındaki önemi görülmektedir. Ancak öğretmen yakınmaları, günlük yaşamda tanık olduğumuz olaylar, bireylerin anadiliyle doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştiremediğinde birleşmektedir. Aşağıda Türkçe'nin anadili olarak öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlara değinilmiştir.

### **Türkçe Öğretiminin Sorunları**

Türkiye'de ilköğretimin ilk sınıflarından başlamak üzere bireyler anadillerinde dinleme, okuma, yazma, konuşma becerilerini kazanmak ve kullandıkları dilin olanaklarını kavrayabilmek amacıyla bir dilbilgisi eğitimi alırlar. Eğer birey eğitime devam ederse bu yüksek öğretime kadar sürer. Bu kadar uzun bir süre, anadili ile ilgili eğitim gören bireylerin, dil eğitiminden kaynaklanan bir iletişim problemi yaşamayacakları düşünülebilir.

Oysa gerçek böyle değildir. Genele bakıldığında bireylerin kendilerini doğru ifade edemedikleri ve günlük yaşamda dil becerilerini yeterince kazanamamış olmaktan da kaynaklanan bir iletişim problemi yaşadıkları göze çarpmaktadır.

Adalı'nın (1991) görüşleri de bunu destekler niteliktedir. Türkiye'de bireylerin düşündüklerini sözlü ve yazılı olarak ifade ederlerken zorluk çektiklerini

hatta bırakın ilk ve orta öğretimi, yüksek öğretimden geçmiş bireylerin büyük çoğunluğunun bile anadillerini yanlışsız ve eksiksiz kullanamadıklarını belirtmektedir.

Sever (1997) de bireylerin anadilleriyle etkili bir iletişim kuramadıklarını, oysa gelişmiş, uygar bir toplum ölçüsünün ilköğretimi bitiren bireylerin iki bin, ortaöğretimi bitiren bireylerin ise beş bin sözcüğü, sözcük dağarcığına katmış olmasının gerektiğini belirtmektedir. Oysa Türkiye’de bu rakamın ancak yarısına ulaşabilmektedir. Bu durumda da bireyler anlama süreçlerinde sorunlar yaşamakta, anlatımları kuru, monoton ve yapay olmaktadır.

Türkiye’de anadili olarak Türkçe öğretiminin sorunlarını maddeler halinde sıralamak gerekirse şunlar söylenebilir:

1-Sınıf ve okul kitaplıklarının bulunmaması ya da olan okullarda bunların işlevsel olarak kullanılmaması sonucunda okuma etkinliklerinin sınırlı kaynaklardan yararlanılarak yapılması.

2-Her ne kadar eğitim programında, kağıt üzerinde öğrenciyi merkeze alan kararlar alınsa da uygulamada öğretmen merkezli yaklaşımın esas alınması .

3-Kalabalık sınıflar nedeniyle serbest okuma, sözlü ve yazılı anlatım derslerinin verimsiz olması ve her öğrenciye yeterli alıştırmaya ve ödev yaptırılmaması.

4-Ders kitaplarında Türk dilinin zengin anlatım olanaklarını yansıtan metinlere yer verilmemesi.

5-Dilbilgisi öğretimine bazı sınıflarda gereğinden çok zaman ayrılması, bu öğretimin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak uygulamalı nitelik taşınamaması.

6-Öğretimin değerlendirilmesinde, bilgi düzeyindeki davranışların yoklanmasına yönelik sorulara daha çok ilgi duyulması.

7-Öğretimin aşamaları arasında bir bütünlük kurulamaması.

8-Öğrencilerde, anadili duygusu ve bilincinin geliştirilmesinde istenilen amaçlara ulaşamaması.

9-Dersin aynı zamanda bir sanat dersi olduğunun yeterince anlaşılabilmesi, öğrencilerin yaratıcı yetilerinin de yeterince geliştirilememesi.

10-Öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılmasında öğretimden beklenen verimin alınamaması (Sever, 1997).

11-Yeni program konusunda yeterince bilgilendirilmemiş öğretmenlerin uygulama aşamasında zorluk yaşamaları.

12-Okur-yazarlık becerisi kazandırılmış bireylerde kalıcı bir okuma alışkanlığı oluşturulamaması.

13-Öğrencilerin okudukları metinlerdeki tüm iletileri kavramaları şeklinde bir anlama becerisi geliştirememeleri.

Sorunlara bakıldığında öğretmen yetiştirme, öğretim programının temel öğeleri (amaç, içerik, öğretim yöntemleri, ders araç gereçleri, süre ve değerlendirme) gibi farklı kaynaklara dayandığı görülmektedir.

Anadili öğretimi çok yönlü bir alan olduğu için neyin, nasıl öğretileceği konusu çok önemlidir. Bu da anadili öğretiminde yöntemlerin neler olması gerektiği sorusunu ortaya çıkarmaktadır.

Türkçe öğretiminin daha etkili olarak yapılabilmesi, verimli bir anadili öğretimi için kullanılacak yöntemlerin neler olduğunun ve bunların ne zaman

kullanılacağıının bilinmesine, öğretmenler tarafından da doğru olarak uygulanmasına bağlıdır.

Çalışmanın bu bölümünde Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemlerin bazılarından söz edilmiştir.

## **Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntemler**

Yöntem, bir tasarım ya da hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol, öğretme-öğrenme sürecini desenleme, planlama tekniğidir.

Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi uygun bir yöntemin seçilmesiyle sağlanabilir. Bu nedenle her ders için tek bir yöntem değil, çok farklı yöntemlerin kullanılması söz konusudur (Demirel, 1999a).

Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu yüzden bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal hem de zorunludur. Dil öğretimi öğrencilere bilgiden çok temel beceriler kazandırılması ilkesine dayanır. Doğru konuşma ve yazma, iyi dinleme gibi beceri ve alışkanlıklar uygun yöntemlerle elde edilebilir.

İlköğretimin 1-5. sınıflarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen okuma, yazma dinleme, konuşma gibi beceri ve alışkanlıkların, 6., 7., 8. sınıflardaki Türkçe dersleriyle geliştirilmesi hedeflenir. Derslerde kullanılacak yöntemler, öğrenci yeteneklerini geliştirmeli, onları Türkçe etkinliklerinde bilinçlendirmeli, bu alanda öğrenmeleri ve kazanmaları gereken pek çok bilgiye ihtiyaçları olduğuna inandırır nitelikte olmalıdır (Öz, 2001).

Türkçe derslerinde kullanılan yöntemlerden bazıları şunlardır: Anlatım, tartışma, soru-yanıt, sunarak öğretim, buluş yoluyla öğretim, araştırma yoluyla öğretim, dramatizasyon.

Derslerde kullanılan bu yöntemler hakkında bilgilenmenin Türkçe öğretimindeki sorunları kavramak ve etkili çözümler üretebilmek için yararlı olacağı düşüncesiyle burada kısaca bilgi verilmiştir.

### **1-Anlatım:**

Ders konularının öğretmen tarafından açıklanması ve anlatılması temeline dayanan bir öğretim yöntemidir. Öğretmeni etkin kılar.

En eski öğretim yöntemlerinden biridir. Bir konuşmacının herhangi bir konuyu açıklaması, dinleyicilerin de not alması ya da dinlemesi etkinliklerini içerir (Açıkgöz, 1998)

Bu yöntem derse giriş yaparken, konuyu özetlerken ya da bir konuyla ilgili bilgi aktarırken kullanılır (Demirel, 1999b).

Çok kullanılan fakat öğrenciyi tamamen pasif kıldığı için ilginin dağılmasına, sınıf yönetimi sorunlarının çıkmasına ortam hazırlamasından dolayı dikkatli kullanılması gereken bir yöntemdir.

### **2-Tartışma:**

Bir konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir

Bu yöntem daha çok bir konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yollarını ararken ve değerlendirme çalışmaları yaparken kullanılır (Demirel, 1999b).

Türkçe derslerinde metin incelenirken, dilbilgisi derslerinde cümle ve kelime çözümlerinde, özellikle de sözlü anlatım yapılırken kullanılır.

Tartışmanın planlı olması, bir lider tarafından yönetilmesi, belli bir amacının olması, tartışan kişi ya da grupların yüz yüze olması ve katılan herkesin ortak ilgisi olan bir konuda tartışılması gibi özellikleri onu normal konuşmalardan ayırır (Açıkgöz, 1998).

Ders süresinin azlığı, sınıfların kalabalıklığı, tartışmaya yönelik sosyal becerilerin gelişmemiş olması, sınıf disiplini sorunlar çıkmasına ve dersi hiç katılmadan geçiren öğrencilerin varolmasına neden olacaktır. Yöntem kullanılırken bunlar dikkate alınmalıdır.

### **3-Soru-yanıt:**

Bu yöntemde öğretmen, hazırladığı soruları öğrencilere yöneltir ve öğrenciler de yanıtlar. Çok yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıkları kazandırma bakımından önemlidir (Demirel, 1999a).

Öğretmen soru sorarak öğretmen öğrencinin yaşantılarını yapılandırmasına ve örgütlemesine yardımcı olur (Açıkgöz, 1998).

Soru-yanıt yöntemi öğrencilerin okuma parçası üzerine ilgilerini çekmek, bir metni çözümlerini, bir yazma konusu üzerinde düşünmelerini, bir yazının ana ve yardımcı düşüncelerini bulmalarını sağlamak amacıyla kullanılır.

Bu yöntem uygulanırken öğretmenin soruları dikkatli bir biçimde hazırlanmış olması gerekir. Ayrıca soruları yanıtlamada öğrencilere eşit söz hakkı vermeye özen göstermesi gerekir. Yine de hiç söz almayan öğrenci olabileceği unutulmamalıdır.

#### **4-Sunarak öğretme:**

Bu öğretme biçimi okullarda çok yaygın bir şekilde bilginin aktarılması, kavram, ilke ve genellemelerin açıklanmasında kullanılmaktadır ( Demirel, 1999b).

Sunarak öğretme yönteminde öğretmenin görevi, konuyu öğrenciler için en uygun biçimde organize ederek yapılandırma, uygun materyalleri seçme, daha sonra da konuyu genelden özele doğru sistemli, anlamlı bir şekilde öğrencilere sunmaktır (Senemoğlu, 1998).

Senemoğlu'na(1998) göre bu yöntem öğretmen öğrenci arasında yoğun bir etkileşimi, bol örnek vermeyi gerektirir. Öğretim genelden özele doğru hiyerarşik bir sıra izler. Ayrıca ders ön organize edicilerle başlar. Her öğrenme basamağından önce ve yeni öğrenilenler arasında yatay ve dikey ilişkiler kurulur. Böylece öğrencinin anlamlı öğrenmesi sağlanır.

Sunarak öğretme, daha çok sözel semboller aracılığıyla yapılır. Genellikle öğrencileri ezberlemeye itecek biçimde uygulandığı, öğrencilerin anlayarak öğrenmelerini engellediği ve onları pasif kıldığı için eleştirilmektedir (Açıkgöz, 1998).

Bu yöntem herhangi bir konu ile ilgili ön öğrenmelerin yeterli olmadığı, konunun yeni öğrenilmeye başlandığı durumlarda etkilidir.

#### **5-Buluş yoluyla öğretme:**

Bireyin öğrenmede aktif olması ve buluş yapmasına dayanan bir öğrenme yöntemidir. Senemoğlu'na (1998) göre öğretmenin rolü önceden paketlenmiş bilgiyi

öğrenciye sunmaktan çok, öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamı oluşturmaktır.

Buluş yoluyla öğrenmede soyutlamalar ve genellemeler önceden sunulmaz. Önce somut örnekler ve olaylara yer verilir (Açıkgöz, 1998).

#### **6-Araştırma yoluyla öğretme:**

Öğretmen öğrencilerin ilgisini çekecek sorunlar bularak, öğrencilerin bu sorunları incelemelerini ister. Öğretmen, öğrencilere problemle ilgili anlaşılmayan noktalarda inceleme sırasında ve sonuç çıkarma aşamasında yardımcı olur. Bu yöntemin amacı bağımsız düşünmeyi teşvik etmektir (Açıkgöz, 1998).

Tümüyle öğrencilerin araştırma ve inceleme yapmalarına ağırlık veren bir öğretim yöntemidir (Demirel, 1999b).

#### **7-Dramatizasyon:**

Dramatizasyon hareket, konuşma, taklit gibi öğelerden yararlanarak doğa ve toplum olaylarının hayali bir ortam içinde canlandırılmasına denir.

Çocuklara gördüklerini ya da hayal ettiklerini hareket, konuşma ve taklit yoluyla anlatma olanağı sağlar.

Bu yöntem öğrencinin, özgüven duygusunun gelişmesine, kendini başkalarının yerine koyarak çok yönlü düşünebilmesine, yaratıcı ve farklı görüş açılarına sahip olmasına yardım eder (Gönen ve Dalkılıç, 1999).

Ülkemizde ilköğretimden yüksek öğretime kadar, bütün öğretim kademelerinde Türkçe eğitimi alan bireylerin, hala anadili kullanımına yönelik bilgi ve becerilerinde eksiklikler olduğu bir gerçektir. Bunun birçok nedeni vardır. En önemli nedenlerden birinin de yöntem seçimi ve uygulaması olduğu



düşünülmektedir. Çağdaş eğitim yaklaşımlarda, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları ve öğrenme sürecine etkin olarak katılmaları düşüncesi hakimdir.

Bu özelliklere sahip olan işbirlikli öğrenmenin, bir öğretim yöntemi olarak anadili öğretimindeki birçok soruna çözüm getireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bundan sonraki bölümünde işbirlikli öğrenme yöntemi ele alınmış ve tanıtılmıştır.

## **İşbirliği Kavramı**

İşbirliği kavramı, insanlık tarihinin en eski çağlarından beri vardır. İnsanoğlu alet yapmak, avlanmak, doğanın çetin koşullarından kendini korumak, kısaca hayatta kalmak için kendi türüyle işbirliği içinde hareket etmiştir.

İşbirliği sözcüğü, TDK'nin (1988) Türkçe Sözlüğü'nde "amaç ve çıkarları bir olanların çalışma ortaklığı" diye tanımlanmaktadır.

Politzer'e (1979) göre "Üretim, insanın doğaya karşı savaşıdır. Ama insan, hiçbir yerde hiçbir zaman bir hayvan durumuna gelmek ya da boyun eğmek tehdidi altında bulunarak tek başına savaş vermez. İnsanlar doğaya karşı toplu halde savaş verirler. Koşullar ne olursa olsun üretim toplumsal bir üretimdir ve temelinde işbölümü vardır.

İnsanlar arasındaki ilk büyük işbölümünün ilkel avcılar, balıkçılar, hayvan yetiştiren kabileler ve tarımla uğraşan kabileler, ikinci büyük işbölümünün ise zanaatçılar ile tarımla uğraşan kabileler arasında olduğu söylenebilir."

Tanilli (1991), insanın insan olmasının, doğanın çetin koşullarıyla mücadele etmesinin sırrının "önce topluca alet kullanmasında sonra da daha başlardan başlayarak topluca hareket etmesinde" yattığını savunmaktadır.

Politzer (1979) ise insanlık tarihinde işbölümünün ortaya çıkışı hakkında şunları söylemektedir: “İnsanlar ortak bir işi örneğin bir ev yapım işini aralarında yardımlaşarak ve işbirliği yaparak ortaklaşa ortaya koymak, gerçekleştirmek üzere bir araya gelebilirler. O zaman, aralarındaki ilişkiler de her türlü sömürden uzak yardımlaşmaya ve işbirliğine dayanan ilişkiler olur.”

Tanilli (1991) insan topluluğunun zamanla sürüsel yapısını yitirdiğini, bunun kökeninde de üretici güçlerin gelişmesi ve işbölümünün artmasının yattığını belirtmiştir. Böylece insanlık, ilkel sürüden gelişmiş bir sosyal örgütlenmeye doğru gelişmiştir.

Açıköz'ün (1992) düşünceleri de bunları destekler niteliktedir. O, işbirliği düşüncesinin insanlık tarihi kadar eski olduğunu, ilkel toplumlarda vahşi hayvan saldırısı, doğal afet vb. olaylarla baş etmek; biyolojik yaşamı sürdürebilmek için avcılık, ot toplama vb. etkinliklerin bireyleri işbirliği yapmak zorunda bıraktığını, doktor-hasta, avukat-müşteri, öğretmen-öğrenci, amir-memur ilişkilerinin de tipik işbirliği örnekleri olduğunu belirtmektedir.

Görüldüğü gibi işbirliği kavramı insanlık tarihinin başlangıcından beri vardır. İnsanoğlu yaşamak için işbirliği yaparak, doğaya karşı mücadelesinde galip gelmiştir.

İşbirliği kavramı günlük yaşamın birçok alanında olduğu gibi eğitim alanında da kullanılan bir kavramdır. Ezberleyen, tekrarlayan, söyleneni harfi harfine uygulayan geleneksel öğrenme modeli, günümüzde yerini öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, çağdaş bir eğitim anlayışına bırakmaktadır. Geleneksel ortamlarda yapılan eğitim özgür, aktif, kendine güvenen bireylerin yetişmesine katkıda bulunmamaktadır.

İşbirliği kavramı bu şekilde açıklandıktan sonra araştırmamızın bu bölümünde de işbirlikli öğrenme hakkında bilgi verilmiştir.

## **İşbirlikli Öğrenme**

Eskinin, bilginin tek bir elde, öğretmende toplanarak, boş olduğu düşünülen öğrenci zihinlerine dağıtıldığı öğretmen merkezli öğrenme anlayışı, günümüzde yerini öğrencilerin de kendi öğrenmelerini örgütleyebilecekleri, bilgiyi yapılandırabilecekleri, öğrenci merkezli öğrenme anlayışlarına bırakmaktadır.

Çağdaş eğitim yöntemlerinden biri olan işbirlikli öğrenme, Demirel'in (1999b) Christison'dan aktardığına göre, "Öğrencilerin, küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere, ortak bir amaç uğrunda, birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenmeye çalışmalarıdır."

Açıköz'e (1992) göre ise "İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda, küçük gruplar halinde, birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarıdır." Fakat bu çalışmanın işbirlikli olabilmesi için, öğrencilerin hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak amacıyla çalışmaları gerektiğinin farkında olmaları gerekmektedir.

İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrenciler, kendilerinin ve diğerlerinin öğrenmelerini en üst seviyeye çıkarmak için çaba harcarlar. Çünkü işbirlikli çabalar ancak her bir üyenin gayretinin bütün grup üyelerinin yararına olmasıyla sonuç verir. İşbirlikli gruplarda öğrenciler, bütün grupla ortak bir yazgılarının olduğunun farkındadırlar. Bütün grup üyeleri, içlerinden birinin yaptıklarının hem kendini hem de tüm grup üyelerini ilgilendirdiğinin bilincindedirler. Bu durumu: "Senin başarın benim, benim başarım da senin için yararlıdır.", "Ya birlikte yüzeriz ya birlikte

batarız.”, “Sensiz yapamayız.” ifadeleriyle dile getirirler. Bu yüzden grubun bir üyesi başardığında ortak bir gurur ve sevinç hissederler (www.co-operation.org/pages/cl.html).

İşbirliği kavramı, 1920’lerden beri sosyal psikoloji alanında ilgi çeken konulardan biri olmuştur. Bu alanda yapılan çalışmalar, Morgan’ın (1981) Liebert’ten aktardığına göre, bireylerin paylaşım, yardımseverlik, işbirliği gibi olumlu; saldırganlık gibi olumsuz sosyal davranışlarının, büyük ölçüde çocukluk dönemlerinde, kendilerine sağlanan sosyal öğrenme yaşantılarıyla ve gördüğü modellerle bağlantılı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Fakat işbirlikli öğrenmenin tüm dünyanın ilgisini çekmesi 1970’lerden sonra olmuştur (Açıkgöz, 1996).

İşbirliğinin eğitimde nasıl kullanıldığını anlamak için önce sınıflara hakim olan amaç yapılarını kavramak gerekir. Çünkü sınıfın amaç yapısı, o sınıfta düzenlenecek öğrenme etkinliklerinin niteliğini belirleyen önemli etkenlerden biridir.

Sınıfta öğrencileri güdüleme sisteminin bir yönü olan sınıfın amaç yapısı ile ilgili son yıllarda birçok araştırma yapılmıştır. Senemoğlu’na (1998) göre sınıfta üç tür amaç yapısından söz edilebilir. Bunlar:

- 1-İşbirliğine dayalı amaç yapısı.
- 2- Yarışmaya dayalı amaç yapısı.
- 3- Bireyselleştirilmiş amaç yapısıdır.

Sınıfın amaç yapısı, bir bakıma öğrencilerin birbirleriyle yarışma, işbirliği yapma ya da bireysel çaba gösterme düzeyine işaret etmektedir.

Bireysel amaç yapısına sahip sınıflarda, bir öğrencinin öğrenmesi ya da başarısı ile diğer öğrencilerin öğrenmesi ya da başarısı arasında ilişki yoktur. Öğrencilerin tümü birden başarılı ya da başarısız olabilirler. Geleneksel olarak

sınıflarda uygulanan öğrenme durumudur. Öğrenciler bir öğretmenin liderliğinde öğrenirler. Sınıf içindeki etkinlikleri bireysel olarak gerçekleştirirler. Birbirlerini ne destekler ne de engellerler (Açıkgöz, 1992).

Sınıflara bireysel çalışmanın dışında hakim olan amaç yapılarından bir diğeri de yarışmaya dayalı amaç yapısıdır. Yarışmacı amaç yapıları öğrencilerin bir değerine yardım etmesini engellediği, başarı seviyesi düşük öğrenciye çok az başarılı olma şansı tanıdığı için eleştirilmektedir (Senemoğlu, 1998).

Ayrıca yarışmalı öğrenmede bir grubun ya da kişinin başarısı, bir değerinin başarısızlığını gerektirdiği için, işbirliği durumunda birbirini destekleyen öğrenciler yarışma durumunda birbirlerini engellemeye çalışabilmektedirler (Açıkgöz, 1992).

Okullarda çoğu zaman sportif etkinlikler, halk oyunu gösterileri, koro çalışmaları gibi grup başarısının önemli olduğu durumlarda işbirliği önerilmektedir.

Senemoğlu (1998), da okullarda bu tür sportif ve sanatsal faaliyetlerde işbirliği özendirilirken, akademik başarı için işbirliğine dayalı çalışmanın yapılmadığını ya da buna çok az yer verildiğini belirtmektedir.

Bugün işbirlikli öğrenmeyle ilgili araştırma ve uygulamalar başta ABD olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde (Avustralya, Japonya, Hollanda, Kanada, Almanya, İngiltere, İsrail, Nijerya, Norveç ) sürmektedir (Açıkgöz, 1992).

Yapılan araştırmalarda işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme uygulamalarında öğretmenler, konuya ya da etkinliğe bağlı olarak öğrencileri homojen veya heterojen gruplara ayırmaktadırlar. Benzer düzeyde yeterliliğe sahip öğrencilerin beraber çalışması gereken konularda gruplar homojen, yeni bir kavram üzerinde çalışırken veya

akademik olmayan etkinliklerde bulunurken de heterojen gruplar oluşturulduğunda öğrencilerin başarılarında artış olduğu gözlenmiştir (Melser, 1999).

Wilkinson (1994) da işbirlikli öğrenmenin, sınıfta, daha çabuk öğrenen öğrencilerin, ağır öğrenen öğrencilere, becerilerini geliştirmeleri yolunda yardım etmelerini sağladığını belirtmiştir.

Slavin, Johnson ve Johnson da işbirliğinin, özellikle düşük yetenekli öğrencilerin problem çözme ve üst düzey öğrenme becerilerini yarışmacı ortamlardan daha çok geliştirdiğini, ayrıca işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerine ve duyuşsal özelliklerine önemli katkılarda bulunduğunu söylemektedirler (Senemoğlu, 1998).

İşbirlikli öğrenme bir grup çalışmasıdır. Ancak, öğrencileri küçük gruplara ayırıp birlikte çalışmalarını söylemek işbirlikli öğrenmeyi gerçekleştirmeye yetmez. Herhangi bir işbirlikli öğrenme programının başarılı olabilmesi için bazı koşulların olması gerekmektedir. Araştırmanın bu bölümünde bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için gerekli olan koşullara değinilmiştir.

## **İşbirlikli Öğrenme İçin Gerekli Koşullar**

İşbirliği insanoğlunun çok eski çağlardan beri tanıdığı bir kavramdır. Fakat yine de bir sınıfta işbirlikli öğrenme uygulaması yapılması için önce, o sınıfın amaç yapısının işbirliğine dayalı hale getirilmesi gerekir.

Açıkgöz (1992) bunun ancak öğrencilere birlikte çalışma becerilerinin öğretilmesiyle sağlanabileceğini belirtmekte, “ kırık daireler, yap-boz oyunları, usta desenci, dört aşamalı roket” gibi uygulamalarla öğrencilerin işbirliği becerilerinin geliştirilebileceğini söylemektedir.

Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için grup ödülü, olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz yüze etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecinin değerlendirilebilmesi ve eşit başarı fırsatı gibi bazı koşulların gerçekleşmesi gerekir (Açıkgöz, 1998).

### **1-Grup ödülü**

Herhangi bir işbirlikli öğrenme programının başarısının temel öğelerinden biri grup amaçlarına sahip olmaktır. Grup amacı; başarı sertifikası, notlarını etkileyecek ek puan, özgürce kullanabilecekleri boş zaman gibi öğrenciler için önemli olan herhangi bir şey olabilir. Grup amacı, öğrencileri birbirlerine yardım etmeye ve diğerinin başarısı için el vermeye güdülemelidir (Senemoğlu, 1998).

Grup üyeleri başarılı olmak için önce grubun başarılı olmasının gerektiğine inanmalıdırlar. İşbirlikli öğrenme etkinlikleri öyle düzenlenmelidir ki, grup üyeleri ancak grup başarılı olunca başarılı olabilsinler (Açıkgöz, 1992).

İşbirliğine dayalı öğrenme modelinde grup üyeleri, grubun bir bütün olduğunu, grubun başarısından ya da başarısızlığından da her üyenin sorumlu olduğunu bilmelidirler (Demirel, 1999b).

Açıkgöz'ün (1998) Slavin'den aktardığına göre grup üyelerinin sadece grup başarılı olunca başarılı olabilmeleri işbirlikli ödül yapısı ve işbirlikli iş yapısı ile mümkün olabilmektedir. İşbirlikli ödül yapısı, grup üyelerinin grup amaçları doğrultusunda ortak bir ürün ortaya koymalarını ve grup halinde ödüllendirilmelerini gerektirir. İşbirlikli iş yapısı da öğrencilerin, sorumlu oldukları ayrı ayrı işlerden bireysel olarak aldıkları puanların toplanıp grup puanı elde edilmesine ya da hepsinin birden bir tek iş üzerinde çalışması ve ortak ürün ortaya çıkarması sonucunda bu ürünün değerlendirilmesine dayanmaktadır. Önemli olan grup ödülünün verilmesidir.

## 2-Olumlu bağımlılık

İşbirlikli öğrenme gruplarında esas olan grup üyeleri arasında amaç bağımlılığını sağlayabilmektir.

Açıkgöz (1992), bir işbirlikli öğrenme grubunda ödül bağımlılığı olmadan amaç bağımlılığının sağlanabileceğini ama amaç bağımlılığı olmadan ödül bağımlılığının sağlanmasının olanaksız olduğunu belirir.

Demirel (1999b), işbirlikli öğrenme gruplarında farklı yetenekleri, farklı bedensel gelişmeleri ve eğitim özgeçmişleri olan öğrencilerin birlikte çalışırken ortak bir amaca yönelmelerinin, hem grup içindeki arkadaşlıkları pekiştirdiğini hem de başarıyı arttırdığını söylemektedir.

Senemoğlu'nun (1998) Webb, Deering ve Melath'tan aktardığına göre grup amacı, öğrencileri grup arkadaşlarının öğrenmelerini sağlamak üzere açıklama yapmaya, onlara öğrenme stratejilerini öğretmeye, konu odaklı olarak yoğun etkileşimde bulunmaya teşvik etmekte, düşük düzeyli öğrencileri de yardım istemeye özendirir.

Açıkgöz'ün (1998) Johnson ve Johnson'dan aktardığına göre amaç bağımlılığı "olumlu bağımlılık" olarak adlandırılabilir ve bu işbirliğinin en önemli koşuludur. Çünkü olumlu bağımlılık, bireylerin ortak amaç ve ödül için çabalarını birleştirebilecekleri bir durum yaratmaktadır.

Olumlu bağımlılık, olumlu ürün ve araç bağımlılığı olmak üzere iki şekilde ele alınabilir. Olumlu ürün bağımlılığı, gruptaki üyelerin eğer birlikte çalışırlarsa başarabileceklerine inanmaları anlamına gelen amaç bağımlılığını ve ortak ürüne dayalı olarak verilen ortak ödül anlamına gelen ödül bağımlılığını içerir. Olumlu araç bağımlılığı ise grup üyelerinden her birinin öğretim malzemesinin bir kısmına sahip



olduğu kaynak, her üyenin diğer üyeleri tamamlayıcı görevler üstlendiği rol ve her bir üyenin işinin bitmesinin diğer üyelere bağlı olduğu iş bağımlılığını kapsar (Açıkgöz, 1992).

Grup halinde yapılan tüm işlerde olduğu gibi işbirlikli öğrenme çalışmalarında da grubun bir arada çalışmasını sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır. Bu nedenle işbirlikli öğrenme gruplarında olumlu bağımlılığın sağlanmasına önem verilmelidir.

### **3-Bireysel değerlendirilebilirlik**

İşbirlikli öğrenme gruplarında her ne kadar grup başarısı esas alınsa da grup başarısının aynı zamanda tek tek bireylerin başarısına da bağlı olduğu unutulmamalıdır.

Senemoğlu (1998) grup başarısının her grup üyesinin en üst düzeyde öğrenmesine bağlı olduğunu belirtir. Bu koşul da ancak her bir üyenin ortalama puanının yüksek olmasıyla sağlanır.

Slavin'e (1995) göre işbirlikli hedef yapıları bireysel hedeflerin sadece grup başarılı olursa gerçekleşebileceği bir ortam yaratır. Bu da grup amacına ulaşmak için grup üyelerinin birbirine yardımcı olmasını sağlar. Her birey hem kendini hem de diğer bireyi geliştirmeye çalışır. Çünkü bireyler grup başarısının aynı zamanda bireysel performanslara da bağlı olduğunun bilincindedirler .

Açıkgöz (1992) öğretmenlerin de her bir öğrencinin başarı düzeyini belirleyebileceğini, her öğrencinin öğrenme malzemesini öğrenme ve yapılması gerekenleri yapma sorumluluğu taşımasını sağlayabileceğini belirtir.

Bireysel değerlendirilebilirlik, işbirlikli öğrenme gruplarında hazıra konma, sömürülme etkisini azaltabileceği için üzerinde durulması gereken bir koşuldur.

#### **4-Yüz yüze (destekleyici) etkileşim**

Yüz yüze iletişim, tüm iletişim türleri arasında bireylerin kendilerini en zor sakladıkları bir iletişim biçimidir. Doğrudandır, herhangi bir aracıya ihtiyacı yoktur. Bu yüzden de etkili bir iletişim yöntemidir.

İşbirlikli öğrenme gruplarında çalışan bireyler de birbirleriyle doğrudan, yüz yüze etkileşim kurarlar. Demirel (1999b) de işbirliğine dayalı öğrenme modelinin her öğrenciye yardım etme ve yardım alma şansını verirken öğrencilerin yüz yüze etkileşimde bulunmalarını sağladığını belirtmiştir.

İşbirlikli öğrenme gruplarında grup üyeleri birbirlerini çaba harcamaları konusunda özendirirler ve birbirlerinin işlerini kolaylaştırırlar. Öğrencilerin ortak işin bir kısmını üstlenip onu bağımsız olarak yapmaları yeterli değildir. Onlar, yardım etme, dönüt verme, güvenme, yapılanları tartışma vb. davranışlarla birbirleriyle etkileşim kurarlar (Açıkgöz, 1992).

Singh (1991), işbirlikli öğrenme çalışmalarının, akademik başarıyı arttırmanın yanında bireylerin özsaygılarını ve kendilerine güvenlerini geliştirdiğini belirtmiştir.

İşbirlikli öğrenme gruplarında bireyler, hem başarıyı tatmakta hem de yüz yüze gerçekleştirilen destekleyici etkileşimle olumlu kişilik özellikleri kazanmaktadırlar.

## 5-Sosyal beceriler

Kişinin diğer insanlarla karşılıklı ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için bir takım beceriler gereklidir. Sosyal beceriler adı verilen bu beceriler sayesinde birbirleriyle iletişim kurarlar.

Sosyal beceriler , başkalarıyla başarılı iletişim kurulmasını sağlayan davranışlardır. Kişiler arası ilişkiler başlatma, sürdürme ve uygun şekilde bitirme becerileri sosyal beceriler kapsamında değerlendirilmektedir (www.sosyalbilimler.cukurova.edu).

İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrenciler birbirleriyle yüz yüze iletişim içinde olduklarından onlara, bazı sosyal becerilerin önceden kazandırılması önemlidir.

Özkal'ın ( 2000) Holubec ve Johnson ve Johnson'dan aktardığına göre, işbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilere birlikte çalışabilmeleri için, karşındakinin düşüncesini beğenerek cesaretlendirme, sessiz çalışabilme, grupla birlikte hareket edebilme, birbirlerine adlarıyla seslenme, karamsarlığa düşmekten kaçma gibi becerilerin öğretilmesi, grubun verimli bir biçimde çalışabilmesi için gereklidir.

Ashman ve Gillies (1996), işbirliği becerilerinin önceden öğretildiği grupların, becerilerin kazandırılmadığı gruplara göre birbirleriyle daha çok işbirliği yaptıkları, daha çok yardımlaştıkları ve biz dilini kullandıklarını söylemektedirler.

Açıkgöz (1998) de, öğretmenlerin işbirlikli uygulamalar sırasında sosyal ilişki üzerinde durmalarının çalışmanın etkililiğini arttıracakını belirtmektedir.

Öyleyse, işbirlikli öğrenme grupları oluşturulmadan önce, öğrencilere bazı sosyal becerileri kazandırmanın, çalışmanın başarılı olmasına etki edeceği unutulmamalıdır.

### **6-Eşit başarı fırsatı**

Eşit başarı fırsatı, öğrencilerin geçmişteki performanslarını geliştirerek grubun başarısına katkıda bulunmalarınıdır. Gruptaki her üye, grubun başarısına katkıda bulunma şansına sahip olduğunda, yapabildiğinin en iyisini yapmak için güdülenmekte, gruba yapacağı katkının değerli olduğunu düşünmektedir (Senemoğlu, 1998).

Açıkgöz'e (1992) göre bu koşulun gerçekleşmesi için öğrencilerin başarı durumuna bakılmaksızın eşit derecede gayret etmelerinin sağlanması ve her öğrencinin katkısının değerlendirilmesi gerekmektedir.

Eşit başarı şansına sahip olmanın öğrencileri başarılı olmaya güdülediği araştırmalarla da kanıtlanmıştır (Sight, 1991; Williams, 1997).

### **7-Grup sürecinin değerlendirilmesi**

Grup sürecinin değerlendirilmesi, grup üyelerinin çalışma başında belirledikleri hedeflerine ulaşıp ulaşmadıklarının, ulaşıtlarsa bunların ne kadarını gerçekleştirdiklerinin tartışıldığı bir süreçtir. Açıkgöz (1992), grup üyelerinin hangi davranışlarının gruba katkı sağladığı, hangilerinin değişmesi, hangilerinin sürmesi gerektiğinin saptandığı grup sürecinin değerlendirilmesinin işbirlikli öğrenme çalışmalarında önemli bir koşul olduğunu belirtir.

Sonuç olarak, bir öğretim yönteminin etkililiğinin onun planlanması, uygulanması kadar değerlendirilmesine de bağlı olduğu unutulmamalıdır. Grubun üyelerinin bireysel ve ortak olarak değerlendirilmesinin yanında grup sürecinin de değerlendirilmesi işbirlikli öğrenme çalışmalarındaki etkililiği arttıracaktır.

## İşbirliğini Engelleyen Durumlar

Açıköz'ün (1992) belirttiğine göre, hem her grup çalışması işbirlikli öğrenme değildir hem de işbirlikli öğrenme için bütün koşullar sağlansa da gerekli önlemler alınmadığı takdirde sağlıklı bir işbirlikli öğrenme çalışması yürütülemez.

Böyle bir çalışma şu nedenlerle verimli olmaz:

- 1- Bazı üyelerin grup çalışmasına hemen hemen hiçbir katkı getirmeden başkalarının başarısına ortak olmaları (hazıra konma).
- 2- Üyelerden bazılarının başkalarının işlerini kendisine yaptırdığını hissetmesi ve bundan rahatsız olması (sömürülme).
- 3- Başarı düzeyi yüksek üyelerin ön plana çıkarak daha fazla iş yapmaları dolayısıyla grup çalışmasından daha fazla yararlanmaları, başarı düzeyi düşük olan grup üyelerinin bunu yapamamaları ve durumlarının daha kötüye gitmesi (zengininin daha da zenginleşmesi).
- 4- Başarı düzeyi yüksek olan grup üyelerinin düşük olan grup üyelerinin açıklamalarına ve önerilerine değer vermemesi (sorumluluğun karışması) (Açıköz, 1998).

Ayrıca işlevsel olmayan iş bölümü, yıkıcı çatışma, gereksiz yere otoriteye bağlılık da işbirliğini engelleyen durumlardır.

Sınıflarda gerçek anlamda işbirliğini sağlamak için grup etkinlikleri düzenlenirken gerekli önlemler alınmalı, işbirlikli çalışmalar yapılandırılmalı, işbirliği ortamı tesadüflere bırakılmamalıdır (Açıköz,1992).

İşbirlikli öğrenme çalışmalarında başarılı olmanın diğer bir yolu da doğru işbirlikli öğrenme tekniğini seçme ve onu doğru olarak uygulayabilmektedir.

Araştırmanın bu bölümünde bazı işbirlikli öğrenme tekniklerine yer verilmiştir.

## **İşbirlikli Öğrenme Teknikleri**

İşbirlikli öğrenme tek bir yöntemden oluşmaz. Ele alınan işin yapılandırılması, ortamın düzenlenmesi gibi noktalarla farklılık gösteren birçok işbirlikli öğrenme tekniği içerir. Bu bölümde bu teknikler ele alınmıştır.

Bu araştırmada “Birlikte Öğrenme” tekniği (BÖ) kullanılmıştır. Bu yüzden önce bu teknik hakkında bilgi verilmiştir.

### **Birlikte Öğrenme**

Johnson ve Johnson tarafından geliştirilen tekniğin ilk şekliyle en önemli özellikleri; grup amacının olması, düşünce ve malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülüdür ([www.geocities.com/uaultunay.geo/dersler/tarih/ioteknik1.html](http://www.geocities.com/uaultunay.geo/dersler/tarih/ioteknik1.html)).

Johnson ve Johnson (1999) işbirlikli öğrenme tekniklerinden biri olan Birlikte Öğrenme tekniğinin kuram, araştırma ve uygulamanın birbirini desteklediği beş adımda gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Önce bu alandaki bilgileri toplamak amacıyla işbirlikli öğrenme hakkındaki araştırma sonuçları analiz edilmiştir. Sonra Deutsch ve önceki araştırma sonuçlarıyla temellendirilen ciddi bir kuramsal temel ortaya atılmıştır. Üçüncü aşamada, kuramın geçerli olması için bir araştırma programı yürütülmüştür. Dördüncü olarak, araştırmalarla temellendirilen bu ciddi teori öğretmenler tarafından denenmiştir. Beşinci olarak da, birçok ülkedeki farklı seviyedeki okullarda uygulaması yürütülmüştür. Sonuç olarak bu çalışma eğitimde bir yenileşme ve kurumsal değişiklik gerektiğini ortaya çıkarmıştır ([www.questica.com](http://www.questica.com)).

Açıköz (1992) Johnson ve Johnson'ın Birlikte Öğrenme tekniği üzerinde yoğun araştırmalar yaparak bu tekniği değiştirip geliştirdiklerini belirtmiştir.

Birlikte Öğrenme tekniğinin son şekli ve uygulaması sırasında yer alması gereken işlemler şunlardır:

- 1- Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi.
- 2- Grup büyüklüğüne karar verilmesi.
- 3- Öğrencilerin gruplara ayrılması.
- 4- Sınıfın düzenlenmesi.
- 5- Öğretim malzemelerinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması.
- 6- Bağımlılığı sağlamak için grup üyelerine roller verilmesi.
- 7- Akademik işin açıklanması.
- 8- Olumlu amaç bağımlılığının yaratılması.
- 9- Bireysel değerlendirme yapılması.
- 10- Gruplar arasında işbirliğinin sağlanması.
- 11- Başarı için gerekli ölçütlerin açıklanması.
- 12- İstendik davranışların belirlenmesi.
- 13- Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi.
- 14- Grup çalışmasına yardımcı olma.
- 15- İşbirliği becerilerini öğretebilmek için araya girme.
- 16- Dersi sona erdirme.
- 17- Öğrenci öğrenmesini nitel ve nicel olarak değerlendirme.
- 18- Grubun ne kadar iyi çalıştığının değerlendirilmesi.

### 19- Akademik çelişkiler oluşturma

([www.geocities.com/ualtunay.geo/dersler/tarih/ioteknik1.html](http://www.geocities.com/ualtunay.geo/dersler/tarih/ioteknik1.html)).

Birlikte Öğrenme tekniğinde önemli olan, öğrencilerin ortak çalışmaları ve birlikte daha iyi nasıl öğrenileceğine dair düzenli tartışmalar yapabilmeleridir ([www.edletter.org/past/issues](http://www.edletter.org/past/issues)).

### **Akademik Çelişki**

Johnson ve Johnson'a göre Akademik Çelişki tekniği güçlü, dinamik, heyecan verici, katılım sağlayıcı olmasına rağmen; çelişkinin bir öğretim stratejisi olarak daha önce tanımlanmaması, öğretmenlerin buna bağlı olarak bu tekniğin uygulanması konusunda yetiştirilmemiş olmaları ve genel olarak insanların çelişki ve çatışmadan korkmaları sonucu en az kullanılan öğrenme stratejilerinden biri durumundadır (Açıkgöz, 1992).

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



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

### **Grup Araştırması**

Bu tekniğin temelleri Dewey tarafında atılmıştır. Dewey'e göre sınıftaki işbirliği demokratik yaşam için bir ön koşuldur.

Grup Araştırması tekniği daha sonra Sharan ve Lazarowitz tarafından yoğun olarak araştırılmış ve geliştirilmiştir (Açıköz, 1992).

Bu teknik altı aşamada uygulanır:

- 1- Araştırma konusunun seçilmesi ve ilgi gruplarının oluşturulması.
- 2- Öğrenme ünitesinin incelenmesi ve ne yapılacağını planlanması.
- 3- Okul içi ve dışındaki kaynaklardan yararlanılması.
- 4- Sunulacak grup raporunun hazırlanması.
- 5- Grup raporunun sınıfa sunulması.
- 6- Grup çalışmasının sınıf tartışmasına açılması ve değerlendirilmesi.

Grup araştırması tekniği sözel iletişimi geliştirme açısından oldukça etkili bir tekniktir (Demirel, 1999b).

### **İşbirliği-İşbirliği**

İşbirliği-işbirliği tekniği Kagan tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin önce kendilerini ve dünyayı anlamalarını sonra da bunu diğerleriyle paylaşmak üzere işbirliği yapmalarını sağlamak amacıyla düzenlenmiş bir tekniktir.

Bu teknik uygulanırken önce öğrencilerin işlenecek konuya olan ilgilerini keşfetmek ve açıklamak amacıyla bir sınıf tartışması düzenlenir, görüşler listelenir. Öğrencilerden takımlar oluşturulur ve takım üyelerinden çalışacakları konuyu başta oluşturulan listeye bakarak belirlemeleri istenir. Takımın aldığı ana konu takım üyeleri tarafından araştırılacak bireysel konulara bölünür ve öğrencilerin kendi bireysel konularına hazırlanmaları sağlanır. Hazırlanan bireysel konular takım içinde sunulup tartışıldıktan sonra takım sunumları için hazırlıklar yapılır. Takımlar sunumlarını yaptıktan sonra bu sunumlar öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilir (Açıkgöz, 1992).

### **Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri**

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği Slavin tarafından geliştirilmiştir (Senemoğlu, 1998).

Bu teknik altı aşamada uygulanır:

- 1- Heterojen öğrenci gruplarının oluşturulması.
- 2- Öğrenme ünitesinin gruba verilmesi.
- 3- Hangi grup çalışmasının yapılacağı belirlenmesi.
- 4- Grup çalışmasından sonra her öğrenciye test verilmesi ve bireysel olarak cevaplamalarının istenmesi.
- 5- Öğrencilerin aldıkları puana göre başarı sırasına dizilmesi.
- 6- Bireysel başarılar sonucunda grubun topladığı puanlara göre en başarılı gruba ödül verilmesi (Demirel, 1999b).

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniğinin en önemli özelliği takımdır. Her aşamada üyelerin takım için, takımların da üyeleri için ellerinden geleni yapmaları gerekir. Tekniğin uygulanması sırasında öğrencilere birkaç oturumda bir

bireysel sınavlar uygulanır. Öğrenci eğer bir önceki sınava göre daha iyi başarı gösterirse puan alabilir. Her öğrencinin gruba eşit derecede katkıda bulunma hakkı vardır. Öğrenci daha önceki durumuna göre gelişme gösteremezse bunu yapamaz (Açıkgöz, 1992).

Sonuç olarak, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniğinde, takım ödülüne esas olarak ilerleme puanlarının kullanılması tüm öğrencileri kendilerini aşmaları yönünde güdülemektedir. Çünkü, her öğrenci geçmişte aldığından daha iyi bir puan aldığı takdirde takım başarısına katkıda bulunmakta ve ödülü almaktadır.

Bu durum da, öğrencilerin birbirleriyle değil kendileriyle yarışmalarını sağlamakta, birbirlerine yardım etmelerine neden olmaktadır. Böylece sınıfta rahat, yardım almayı ve vermeyi teşvik eden, keyifli bir öğrenme ortamı doğmaktadır (Senemoğlu, 1998).

### **Takım Oyun Turnuva**

Devries ve Slavin tarafından geliştirilmiş bir tekniktir. Bu tekniğin Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniğinden farkı, öğrencilerin takımlarının temsilcileri olarak diğer takımların üyeleri ile yarışmalarıdır (Açıkgöz, 1992).

Bu tekniğe göre öğrenciler 4-5 kişilik gruplara yetenek ve cinsiyetlerine göre dengeli ve heterojen olarak ayrılırlar. Grubun amacı turnuvada başarılı olmaktır. Öğretmen grup üyelerine hedef konuyu sunar ve turnuvadaki durumlara uygun çalışma malzemesi verir. Öğrenciler de öğrenilecek konuyla ilgili tüm kitap ve kaynakları toplayarak bir araya gelirler. Birlikte çalışarak ve birbirlerini sınyarak turnuvaya hazırlanırlar. Haftada iki kez turnuvaya hazırlık sınavları düzenlenir ve gruplara kısa cevaplı sorular yöneltilir. Turnuvalara her grubu temsilen bir öğrenci

katılır ve elde ettiği puanlar takımının puanına eklenir. En yüksek puanı alan takım turnuvanın birincisi olur (Demirel, 1999b).

Senemoğlu'nun (1998) Abrami ve Chambers'tan aktardığına göre, son yıllarda yapılan araştırmalar Takım Oyun Turnuva tekniği uygulamasının bazı sakıncalar doğurduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sakıncalar; kazanan takım üyelerinin, öğrenme ve mutluluk düzeylerinde artış olurken, kaybeden takım üyelerinin kaygı düzeyleri, başarısızlığı kabul etme eğilimleri ve öğrenilmiş çaresizlik davranışlarında artışların olmasıdır. Bu olumsuz durumun önlenmesi için Chambers ve Abrami, işbirliğinin hem takım içinde hem de takımlar arasında yapılmasını önermektedirler.

### **Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim**

Bu teknik Açık göz tarafından geliştirilmiştir. Tekniğin uygulanması için okuma parçaları, soru-yanıt kartları, temalar yaprağı, grup sunumunu değerlendirme formu, sınav kağıtları gibi malzemeler gereklidir.

Bu tekniğe göre öğrenciler 3-4 kişilik gruplara yetenek, başarı, cinsiyet, ekonomik düzey bakımından heterojen olarak dengeli bir biçimde ayrılırlar. Her öğrenci konuyla ilgili parçayı tek başına sessizce okur. Daha sonra okuduğu konu ile ilgili kavrama düzeyinde sorular hazırlar ve bir karta yazar. Bireysel sorular hazırlandıktan sonra grup üyeleri bir araya gelerek grup sorusunu oluştururlar. Grupça oluşturulan sorular da bir karta yazılarak rasgele seçilen bir başka gruba gönderilir. Grup, soruları herkesin katılımıyla yanıtlar. Yanıtlar grubun seçtiği sözcü tarafından sınıfa sunulur.

Öğretmen sözcü dışındaki üyelere de soru yöneltebilir. Konuyla ilgili bütün sınıf tartışması yapıldıktan sonra öğrencilere bireysel olarak sınavlar uygulanır.

Sınav ve sunum puanları toplanarak grup puanı elde edilir. Önceden belirlenen ölçütlere göre grup ödüllendirilir (Açıkgöz, 1992).

### **İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon**

İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon ilköğretimin üst sınıflarında okuma, yazma ve dil becerilerini öğretmek amacıyla düzenlenmiş kapsamlı bir programdır (Açıkgöz, 1992).

Bu teknik işbirlikli öğrenme teknikleri listesine son yıllarda eklenen bir tekniktir. Geleneksel olarak kullanılan yetenek temelli okuma grupları yaklaşımını desteklemek üzere geliştirilmiştir. Sınıftaki her okuma grubundan oluşturulan ikişer kişilik takımlar, karşılıklı öğretme tekniğiyle birbirlerine anlamlı okuma ve yazma becerilerini öğretmeye çalışırlar. Bu beceriler, öğrenmeyle ilgili etkinlikler; yüksek sesle okuma, okudukları ile ilgili tahminde bulunma, sorular sorma, özetleme, okudukları öykü ile ilgili kompozisyon yazma gibi temel okuma ve yazma etkinlikleridir. Takımlar, testleri hazırlama, yazma ve yazdıklarını gözden geçirme, düzeltmede birbirlerine yardım ederler. Okuma ve yazma ödevlerinin tümünde, üyelerin gösterdiği performans ortalamasına göre takımlar ödüllendirilirler. Böylece işbirliğine dayalı öğrenmenin temel özellikleri olan başarı için eşit şans, öğrenme için grup desteği ve en son ortaya konan performansta, bireysel sorumluluk gerçekleştirilmiş olur (Senemoğlu, 1998).

### **Takım Destekli Bireyselleştirme**

Slavin ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş bir başka işbirlikli öğrenme tekniğidir. Bu teknik matematik öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilmiştir.

Önce öğrencilerden Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ve Takım Oyun Turnuva tekniklerinde olduğu gibi 4 ya da 5 kişilik heterojen gruplar oluşturulur.

Öğrencilere ön test uygulanır. Test sonuçlarına bakarak öğrenciler programın uygun düzeyinden öğretime başlarlar. Öğrenciler kendi seçecekleri, yeteneklerine uygun konularda çalışırlar. Birbirlerinin yanıtlarını kontrol eder ve yardımlaşırlar. Öğretmen her gruptan aynı düzeydeki öğrencilere konuyla ilgili açıklamalar ve anlatımlar yapar. Çalışmaların bitiminden sonra öğrenciye son test uygulanır. Öğrenciler bireysel sınav alırlar. Öğretmen her hafta takım puanını hesaplar. Takımın puanları her üyenin her hafta aldığı testlerden elde ettiği test puanlarından toplanarak elde edilir. Her takım belirlenen ölçütlere göre ödüllendirilir.

Bu teknikte bir takım diğerine karşı yarışmaz, sadece takım önceden belirlenen takım standardını aşmaya çalışır ( Açıköz, 1992; Senemoğlu, 1998).

Açıköz (1992), Takım Destekli Bireyselleştirme tekniğinin hem heterojen hem de programlı öğretim, bilgisayarlı öğretim, tam öğrenme vb. bireyselleştirilmiş öğretim stratejilerinin maliyet ve uygulama ile ilgili sakıncalarını ortadan kaldıracığını ve öğrenciler grup çalışması yaparken öğretmenin de küçük homojen gruplarda dolaysız öğretim yapma fırsatı bulacağını belirtir.

### **Birleştirme I**

Bu teknik Aronson tarafından geliştirilmiştir. Bu teknik uygulanırken öğrenciler 5-6 kişiden oluşan gruplara ayrılırlar. Tüm gruplar aynı üniteyi öğrenirler. Ünite grup üyesi kadar parçaya ayrılır. Gruptaki her üye ünitenin bir bölümünü seçer (Senemoğlu, 1998).

Öğrenciler daha sonra kendi gruplarından ayrılarak aynı konuyu hazırlamaktan sorumlu diğer öğrencilerle yeni gruplar oluştururlar. Uzmanlık grubu adı verilen bu gruplar konuyu açıklığa kavuşturmaya çalışırlar. Daha sonra da asıl gruplarına dönerler (Açıköz, 1992).

Öğrenciler öğrendikleri konuyu diğer grup arkadaşlarına öğretmeye çalışırlar. Grup içinde ünitenin tüm bölümlerini birbirlerine öğreten öğrencilere tüm üniteyi kapsayan bir izleme testi uygulanır. İzleme testinden elde edilen puanlar bireysel olarak değerlendirilir (Senemoğlu, 1998).

Birleştirme tekniği, herkesin öğrenmek için birbirine muhtaç olmasından dolayı, olumlu bağımlılığın yüksek olduğu bir ortam yaratır. Öğrencilerin, öne geçmek, herkesten üstün olmak yerine, birbirine yardım etme eğilimlerini destekler (Açıkgöz, 1992).

### **Birleştirme II**

Slavin, Birleştirme tekniğini daha kullanışlı hale getirmek amacıyla düzenleyerek Birleştirme II tekniğini geliştirmiştir (Açıkgöz, 1992).

Bu tekniğe göre, öğrenciler başlangıçta ünitenin belli bir konusunu seçmezler. Önce gruptaki tüm öğrenciler ünitenin tüm konularını okurlar. Daha sonra uzmanlaşacakları konuyu seçerler. Değişik gruplardan aynı konuda uzmanlaşacak öğrenciler, konularını tartışmak üzere uzmanlık gruplarında bir araya gelip konularını tam olarak öğrenmeye çalışırlar. Uzmanlık gruplarındaki öğrenciler öğrenmelerini tamamladıktan sonra kendi gruplarına dönüp diğer arkadaşlarına kendi konularını öğretirler. Bunun ardında öğrencilere tüm konuyu kapsayan bir izleme testi uygulanır. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniğinde geliştirilen puanlama sistemi kullanılarak takım puanları hesaplanır. En yüksek puanı alan gruplar çeşitli şekilde ödüllendirilirler (Senemoğlu, 1998).

## **İşbirlikli Öğrenmenin Yararları**

Günümüz toplumlarının rekabeti öneren, destekleyen anlayışı içinde iyice yalnızlaşan bireyler için işbirliği, ortak bir hedef uğruna birlikte hareket etme, harcanan çabanın başkaları için de değerli olması, kendinden başkasının da işine yaradığını hissetme, birilerini yok ederek değil onlarla birlikte başarılı olma anlamlarına gelmektedir. Bu yüzden işbirlikli çalışmalar bireyleri olumlu yönde etkilemektedir.

İşbirlikli, rekabete dayanan ve bireysel çalışmalar hakkında uzun bir araştırmalar tarihi vardır. Bu konuda yapılan ilk araştırmaya kadar yaklaşık 600 tane deneysel, 100'den fazla da karşılaştırmalı çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmalar üç büyük kategoride yapılmıştır:

- 1-Başarı/verimlilik.
- 2-Olumlu ilişkiler.
- 3-Psikolojik sağlık.

Araştırma sonuçları işbirlikli çalışmaların rekabet ve bireyselliğe oranla daha fazla verimlilik elde edilmesine neden olduğunu, daha yüksek seviyede bağlılık ve destekleyicilik oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca işbirliği yapan bireylerin psikolojik sağlıklarının daha iyi olduğu, daha fazla özsaygıya sahip oldukları ve sosyal becerilerinin daha fazla geliştiği görülmüştür ([www.co-operation.org/pages/cl.html](http://www.co-operation.org/pages/cl.html)).

Bu konuda yapılan araştırmalar göz önünde bulundurularak işbirlikli öğrenmenin yararları aşağıdaki maddelerde toplanabilir:



- 1- İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerini ve dikkatlerini sürdürmelerine yardım etmektedir (Açıkgöz, 1992; Bilen, 1995; Kasap, 1996; Özer, 1999).
- 2- Düşük yetenekli öğrencilere problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkili olmaktadır (Açıkgöz, 1992).
- 3- Farklı eğitim düzeylerinde yapılan araştırmalar işbirlikli öğrenmenin başarıyı arttırdığını ortaya çıkarmıştır (Açıkgöz, 1992; Kasap, 1996; Öcal, 1996; Yıldız, 1998; Özkal, 2000; Tonbul, 2001).
- 4- İşbirlikli öğrenmenin hatıra tutma üzerinde olumlu etkilerinin olduğu yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (Açıkgöz, 1992; Kasap, 1996; Karaoğlu, 1998).
- 5- İşbirliğine dayalı öğrenme, gruptaki her bireyin katkısını gerektirdiğinden öğrencilerin öz saygı ve öz yeterlilik duygularının gelişmesine yardım etmektedir (Açıkgöz, 1992; Melser, 1999).
- 6- Öğrencilerin hata yapma korkusu ve kaygı düzeyini en aza indirerek öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlar (Açıkgöz, 1992).
- 7- Vaughan (2002), Cohen, Davidson, Devries ve Slavin, Johnson ve Johnson, Okebukola, Reid'in yaptıkları araştırmalarda işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunduğu sonucuna vardıklarını belirtmiştir (www.questica.com).
- 8- İşbirlikli öğrenme kompleks düşünebilmeyi sağlama, farklı fikirleri kabul edebilme ve öğrenciler arasındaki duygusal iletişimi artırma açısından da etkilidir (Williams, 1997).

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

Bu çalışmada işbirlikli öğrenmenin akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri araştırıldığı için burada tutum kavramı tanıtılmış, tutum ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur.

## **Tutum**

Byrne'a göre tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesnelere konu edindir (Cüceloğlu, 2000).

TDK'nin (1988) Türkçe Sözlüğü'nde tutulan yol, davranış olarak tanımlanan tutumlar, doğrudan gözlenemezler, ancak bireylerin yaptıklarından onların tutumlarına ilişkin sonuçlar çıkarılabilir. "Ondan hoşlanmam." şeklindeki belirleyici bir yanı olmayan, basit bir tepkiye işaret eden tutumlar olabileceği gibi bir çok öge içeren karmaşık tutumlar da vardır. Tutumlar bireyin normal koşullarda uyuşmayan veya tutarsız duygu ve tepki eğilimlerine tutarlılık kazandırır (Morgan, 1981).

Tutumların ne olduğunu anlamak için önce nasıl geliştiklerini anlamak gerekir.

## **Tutumların Gelişimi**

Bireyin içinde yer alan süreçlerden biri de tutumlardır. Tutumların kaynağı, davranışa etkisi ve zaman içinde değişimi, sosyal psikologların ilgisini sürekli çekmiş ve tutum konusunda sayısız araştırma yapılmıştır (Cüceloğlu, 2000).

Tutumlar doğarken sahip olduğumuz özellikler değillerdir. Doğumdan yetişkinliğe kadar zaman içinde öğrenilir, değişip gelişirler. Ergenlik dönemine kadar çocukların tutumları, hemen hemen tamamen ana-babaları tarafından şekillendirilir.

Kritik dönem adı verilen 12-30 yaş arasındaki tutumların gelişiminde ise akranlar, kitle iletişim araçları ve eğitim etkili olmaktadır (Morgan, 1981).

Tutumlar bireylerin hayatını doğrudan etkilerler. Bireyin kendine, içinde yaşadığı topluma ve dünyaya karşı nasıl bir tutum içinde olduğu onun nasıl bir insan olacağını da belirler. Bu yüzden tutumlar, üzerinde daha çok araştırma yapılması ve önemsenmesi gereken süreçlerdir.

### **Tutumlar ve Akademik Başarı**

Eğitimde başarıyı etkileyen değişkenlerden biri de öğrencinin konu, okul, öğretmen vb. öğelere ilişkin tutumudur. Öğrencinin eğitimle ilgili tutumlarının olumlu olması onun başarısını arttıracaktır (Açıkgöz, 1992).

Özkal'a (2000) göre tutumlarla başarı arasındaki anlamlı korelasyonlar, tutumların en az bilişsel alan davranışları kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Yapılan araştırmalar tutumun fen, matematik, müzik, İngilizce, sosyal bilgiler vb. çeşitli derslerdeki başarıyı etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Bilen, 1995; Kocabaş, 1995; Özkal, 2000).

Görüldüğü gibi tutumlar bireylerin derslerdeki başarısını doğru orantılı olarak etkilemektedir. Öğrencinin o derse yönelik olumlu tutumu, öğrenciyi güdülemekte ve dersi anlamaya çalışmasını sağlamaktadır. Bu da onun bu dersteki akademik başarısını yükseltmektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin derslere ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanırsa bunun başarılarına da yansıtacağı unutulmamalıdır.

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Türkiye’de anadili öğretimi önemli bir sorun teşkil etmektedir. Öğrenciler ilköğretimden yükseköğretime kadar öğrenim hayatlarının tamamında anadili öğretimiyle ilgili eğitimden geçmekte fakat bu yıllarca süren eğitimin sonuçları hiç de iç açıcı olamamaktadır. Ne anadiline yönelik okuma, yazma, konuşma ve dinleme ile ilgili becerilerde ne de dilbilgisi gibi konu alanlarında istenilen başarı bir türlü yakalanamamaktadır.

Bu durum anadili öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkili olup olmadığı sorusunu akla getirmektedir.

Bir çok farklı alanda yapılan araştırmalarla etkililiği kanıtlanmış olan işbirlikli öğrenme yönteminin, anadili öğretiminde uygulanmasının, anadili öğretimindeki sorunları aşmada katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrenciler ilköğretimin ilk sınıflarından yükseköğretime kadar anadilleriyle ilgili yaş, yetenek ve ilgilerine göre değişen fakat öğretilen beceri ve konu açısından benzerlik taşıyan bir anadili eğitiminden geçerler. Her yıl birbirine benzeyen, bir öncekini geliştirerek tekrarlayan konuları işlemek, öğrencilere sıkıcı, yararsız bir tekrar izlenimi vermektedir. Hele bu beceri ve konuların işlenmesi aşamasında öğrencinin pasif bir dinleyici konumunda olduğu düşünülürse, anadili eğitimindeki başarısızlığın nedeni anlaşılacaktır. İşbirlikli öğrenme öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve bunu sürdürmelerini sağlayacak, öğrencilerin konuları isteyerek çalışmasında etkili olacaktır. Derse yönelik tutum başarıyı doğrudan etkilemektedir. İşbirlikli öğrenme öğrencilerin Türkçe dersini sevmelerini,

etkinliklere katılmalarını sağlayacağı için öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecektir.

Anadili öğretiminin konu alanı olan dilbilgisi öğretimi, kuralları ezberlemek ve uygulamaya çalışmakla sağlanamaz. Öğrenciler dilbilgisine yönelik kuralları bilip bunları uygulayabilecekleri yüz yüze iletişime ihtiyaç duymaktadırlar. İşbirlikli öğrenme bu gereksinimi karşılayacaktır.

Öğrencilerin derse yönelik tutumu başarıyı etkiler. Olumlu tutum geliştiren öğrenci başarılı olacaktır. İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencinin derse yönelik tutumunun olumlu olmasını sağlayacaktır.

Ayrıca öğrencilerin öğrendikleri bilgileri çabuk unuttukları bir gerçektir. Oysa anadili insanın yaşamı boyunca gereksinim duyduğu bir beceriler toplamıdır. Hatırda tutmanın en yüksek düzeyde olmasını sağlamak, etkili bir anadili eğitimi için gerekli bir koşuldur. İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin hatırda tutma seviyelerini de arttıracaktır.

Yukarıda ele alınan nedenlerle bu araştırmada işbirlikli öğrenmenin anadili öğretimindeki başarı ve tutum üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Bu araştırmanın anadili dersi ile ilgili yeni yöntem ve teknikler kazandıracığı ve anadili öğretimi sorunlarının çözümüne katkıda bulunacağı, konuyla ilgili bilimsel çalışmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

### **Problem**

İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarıları ve tutumları üzerindeki etkileri nelerdir?

**Alt Problemler**

1-İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarıları üzerinde anlamlı farklılıklar yaratmakta mıdır?

2-İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki tutumları üzerinde anlamlı farklılıklar yaratmakta mıdır?

**Sınırlılıklar**

1-Bu araştırma ilköğretimin 7. sınıf Türkçe dersinde yürütülmüştür.

2-Bu araştırmada sadece işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme” tekniği kullanılmıştır.

3-Bu araştırmada sadece ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersinin haber kipleri, dilek kipleri, olumlu, olumsuz, soru biçimleri ve fiillerdeki kişi konularını içeren ünite uygulanmıştır.

**Sayıtlar**

1-Araştırma sırasında deney ve kontrol gruplarındaki denekler ek çalışma yapmamışlardır.

2-Araştırma sırasında öğrenciler uygulanan ölçekleri içtenlikle yanıtlamışlardır.

**Kısaltmalar**

BÖ: Birlikte Öğrenme

n: Denek Sayısı

P: Olasılık

SD: Serbestlik Derecesi

SS: Standart Sapma

TBT: Türkçe Başarı Testi

TDTÖ: Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

—  
X: Aritmetik Ortalama

**Tanımlar**

*İşbirlikli Öğrenme:* Öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek, hem kendilerinin hem de gruptaki diğer öğrencilerin öğrenmesini en üst

düzeğe çıkarmaya çalışma çabalarına dayalı bir öğrenmedir (Açıkgöz, 1992).

*Geleneksel Öğretim:* Genel olarak öğretmenin liderliğinde gerçekleştirilen, öğretmenin etkin, öğrencilerin pasif oldukları, alıştırma vb. etkinliklerin bireysel çalışma ile sürdürüldüğü öğretim sürecidir (Açıkgöz, 1990).

## 2. BÖLÜM

### İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde önce genel olarak işbirlikli öğrenmeyle ilgili dünyada ve Türkiye’de yapılan yayın ve araştırmalara, sonra da anadili eğitiminde işbirlikli öğrenme ilgili dünyada ve Türkiye’de yapılan yayın ve araştırmalara yer verilmektedir.

### İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMEYLE İLGİLİ DÜNYADAKİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

İşbirlikli öğrenme çağdaş öğretim yöntemleri içerisinde yer almaktadır.

Slavin (1995), işbirlikli öğrenme hakkında 1900’lerin başlarından itibaren araştırmalar yapılmaya başlandığını fakat bu araştırmaların kalite ve miktarının 1970’lerden sonra arttığını, bu araştırmaların, öğrenmede güdüyü arttırma, çok yönlü düşünebilmeyi sağlama, farklı fikirleri kabul edebilme, öğrenciler arasında duygusal iletişimi geliştirme, özsaygıyı ve başarıyı arttırma, güveni ve sosyal becerileri geliştirme gibi birçok konuda yapıldığını belirtmiştir

Açıkgöz (1992), işbirlikli öğrenme kavramının eskiye dayandığını, hatta birçok öğretmenin işbirlikli öğrenme kavramını bilmeden bunu uygulamış olabileceğini söylemiştir. Türkiye’de, Köy Enstitüleri’nde ve birleştirilmiş sınıflarda, üst sınıflardaki öğrencilerin alt sınıflardakilerin öğrenmesine yardımcı olmalarını da buna örnek olarak göstermiştir.



Görüldüğü gibi işbirliği kavramı, oldukça ilgi çeken, etkililiği ve daha etkili hale nasıl getirilebileceği hakkında birçok araştırma yapılan bir kavramdır.

Dünyada işbirlikli öğrenmeyle ilgili çalışmalar, çok farklı alanlarda ve farklı seviyelerde yürütülmüştür. Johnson ve Johnson, Maruyuma, Nelson ve Skon Kuzey Amerika örneğinde, işbirliği verimliliği, gruplar arası yarışma ile işbirliği, bireyler arası yarışma ve bireyselleşmiş hedef yapılarının geçerliliğine ilişkin yapılan 122 çalışmayı yeniden gözden geçirerek işbirlikli, yarışmacı ve bireysel hedef yapılarının başarı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Bu çalışmalarında 286 bulgu kabul edilmiş ve 3 meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz yöntemi, işbirliğinin bireyler arası yarışma ve bireysel çabalardan çok daha fazla etkili olduğunu, gruplar arası yarışma ile işbirliği, bireyler arası yarışma ve bireysel çabaya göre daha üstün olduğunu, bireyler arası yarışma ve bireysel çabalar arasında fark olmadığını ortaya çıkarmıştır (Yıldız, 1998).

Ashman ve Gillies (1996) 192, 6. sınıf öğrencisinin katıldığı işbirliği becerilerinin önceden kazandırılmasının başarı ve davranışsal etkileşimler üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma birbirlerinin öğrenmelerini kolaylaştırmaları için işbirliği becerileri önceden öğretilen işbirlikli gruplarla, işbirliği becerileri öğretilmeyen işbirlikli gruplar üzerinde yapılmıştır. Gruplar rasgele seçilen 1 çok başarılı, 2 orta düzeyde ve 1 düşük düzeyde öğrenciden oluşmuştur. Araştırma sonucunda önceden işbirliği becerilerinin öğretildiği grupların, becerilerin kazandırılmadığı gruplara göre birbirleriyle daha çok işbirliği yaptıkları, daha çok yardımlaştıkları, biz dilini kullandıkları ve diğerlerine göre daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Sight (1991) “Önyargıyı Azaltmak ve Bütün Öğrencilerin Akademik Başarılarını Arttırmak İçin Yöntemlerin Öğretilmesi” adlı makalesinde işbirlikli öğrenme ve okulu sevme, ırklar arası ön yargıları azaltma, özsaygının gelişimi, akademik başarı ve eşit fırsat paylaşımı üzerinde durmuştur. Makalede Aronson ve arkadaşlarının Jigsaw tekniğini kullanarak okula ilgideki düşüşü önlemede yardımcı olacağına ilişkin araştırmalarına yer vermiştir. Araştırmada veriler öğrencilere “Okulu ne kadar seviyorsun?”, “Sınıfta kendini hangi durumlarda mutlu hissediyorsun?”, “Hangi durumlarda sıkılıyorsun?” şeklinde sorular sorularak toplanmıştır. Araştırma 6 hafta sürmüştür. Sonunda kontrol grubundaki öğrenciler okulu başlangıçtakinden daha az severken Jigsaw tekniği kullanılan öğrencilerin okulu sevmeye devam ettikleri saptanmıştır.

Hall, Sidio-Hall ve Saling (1996) genel psikoloji sınıfında 95 öğrenci üzerinde yaptıkları bir araştırmada, öğrencilerden üç öğretim stratejisinden birini kullanarak duyuşsal beceriler hakkında yazılmış olan 1000 kelimelik bir metni kavramaya çalışmaları istenmiştir. Öğrencilerden 30 tanesi işbirlikli öğrenme, 30 tanesi öğrenmede bireysel kavram haritalama yöntemini, diğer öğrenciler de kendi seçtikleri bir öğrenme stratejisini kullanarak yazıyı kavramaya çalışmışlardır. İki gün sonra öğrencilere bireysel olarak sınav uygulanmıştır. Daha sonra ilk metinde öğrendiklerini transfer etmeleri gereken başka bir metin üzerinde çalışmışlar ve iki gün sonra tekrar bireysel bir test uygulamasından geçmişlerdir. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme tekniğini kullanan öğrencilerin her iki metni de, bireysel kavram haritalama ve bireysel çalışma yöntemini kullanan öğrencilerden daha iyi kavradıkları ve daha fazla hatırd tuttukları görülmüştür (web. umr.edu).

Hall, Mancini ve Hall (1996) ortaokul düzeyindeki öğrenciler üzerinde sınıfta kullanılan işbirlikli öğrenme ve işbirlikli test tekniklerinin etkililiğini araştırmak için bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin yakın zamanda öğrenilenleri hatırd tutmada, işbirlikli test stratejilerinin ise daha önce öğrenilenleri hatırd tutmada daha etkili olduğunu saptamışlardır. Araştırmacılar bu konuda bir kişiyle beraber çalışmanın etkililiği kadar geri bildirim de etkili olduğunu belirtmişlerdir (web.umr.edu).

Hall, Mancini (1997) Genel psikoloji sınıfında, gerçek yaşamda yürütülen işbirlikli etkinliklerle ilgili bir çalışma yapmışlardır. Etkinliklerin esası, günlük yaşamda sınıflarında meydana gelen olaylarla ilgili olarak öğrencilere yöneltilen, yaratıcı ve çözüme yönelik düşünmeyi teşvik eden açık uçlu soruları, öğrencilerin işbirlikli olarak yanıtlamasına dayanmaktadır. Bu araştırma işbirlikli öğrenmenin öğrencilere geleneksel konuşma biçimlerinden daha derinlikli ve cesaretlendirici konuşma biçimleri kazandırdığını ve dönem sonunda öğrencilerin hem psikoloji hakkında birbirlerini yüreklendirmelerine hem de sorgulayıcı düşünme becerileri kazanmalarına yardımcı olduğunu, öğrenciler arasında bir sosyal etkileşim oluşturduğunu göstermiştir (web.umr.edu).

Williams'ın (1997) Hassard'dan yaptığı aktarmada işbirlikli öğrenme öğrencilerin hem akademik hem de akademik olmayan etkinliklerinde başarıyı arttırmaktadır. Ayrıca Williams (1997) işbirlikli öğrenmenin başarının yanında karışık etnik özelliklere sahip sınıflarda başarılı ilişkiler kurmayı, bireysel rekabet yerine birbirlerine öğretmeyi sağladığı için alternatif bir eğitim modeli olduğunu ve öğrencilerin hatırd tutma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Melser (1999) tarafından yapılan bir araştırmada yetenekli öğrencilerin homojen ya da heterojen olarak gruplandırılmalarının başarı ve özsaygıları üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada veriler Gates-Mac Ginite Okuma Testi ve Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Kullanılarak toplanmıştır. Öğrenciler ön testin ardından 10 haftalık bir işbirlikli öğrenme programına tabi tutulmuşlardır. Programın ardından son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda homojen ve heterojen grupta çalışan yetenekli öğrencilerin başarılarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Fakat heterojen grupta çalışan öğrencilerin benlik saygısı düzeyinin homojen gruptaki öğrencilere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Dünyada farklı konu alanlarında ve farklı düzeylerde yapılan araştırmalar işbirlikli öğrenmenin akademik başarı, duyuşsal becerilerin gelişimi, benlik saygısı ve sosyal becerilerin gelişimi gibi konulardaki etkililiğini ortaya koyma amacıyla yapılmaktadır.

Yapılan bu araştırmalar sonucunda genellikle işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu, olumlu benlik kavramı, derse yönelik tutum ve olumlu sınıf atmosferi yarattığı ortaya çıkmıştır.

## **İŞBİRLİKLI ÖĞRENMEYLE İLGİLİ TÜRKİYE’DE YAPILAN YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR**

Tüm dünyanın ilgisini çeken işbirlikli öğrenme kavramıyla ilgili Türkiye’de de araştırmalar yapılmaktadır. Bu konudaki ilk çalışmalar Açıkgöz tarafından yapılmıştır. İşbirliği kavramıyla ilgili ulaşılabilen ilk yayın “Öğrenmede işbirliği mi yarışma mı?” adlı makaledir (Açıkgöz, 1992).

Türkiye’de yapılan işbirlikli öğrenmeyle ilgili araştırmaları, bu çalışmanın da asıl konusu olan işbirlikli öğrenme yönteminin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkililiği ve işbirlikli öğrenme yönteminin eğitimin diğer alanları üzerindeki etkililiği olarak iki başlık altında incelemek daha doğru olacaktır.

### **İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Başarı ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkililiği Konulu Yayınlar ve Araştırmalar**

Bilindiği gibi başarı; zeka, etkili öğrenme stratejileri, güdü, öğrenilenlerin transferi, öğretim yöntemleri, tutum, fiziksel koşullar gibi bir çok etkene bağlıdır.

Bu alışma işbirlikli öğrenme yönteminin başarı ve derse yönelik olumlu tutum geliştirme üzerindeki etkililiğini araştırmak amacını taşımaktadır. Bu nedenle önce işbirlikli öğrenmenin başarı ve tutumlar üzerindeki etkililiği konulu araştırmalara yer verilmiştir.

Açıkgoz (1990a) yapılandırılmış işbirliği, yapılandırılmamış işbirliği, gruplar arası yarışma ve geleneksel bütün sınıf öğretimi etkinliklerinin, yabancı dilde dilbilgisi kurallarını uygulama becerilerinin kazanılması ve hatırda tutma üzerindeki etkilerini incelemek ve bu etkilerin cinsiyete göre değişip değişmediğine bakmak amacıyla 1989-1990 öğretim yılında Malatya Gazi İlkokulu’na devam etmekte olan 80 tane 5. sınıf öğrencisi üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonunda yabancı dilde dilbilgisi kurallarını uygulama becerisinin kazanılması ve hatırda tutulmasında, gruplar arası yarışma ve grup üyelerine bireysel sorumluluk dağılımı yapılarak uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin, bireysel çalışmaya yer veren geleneksel öğretim ve bireysel sorumluluk dağılımı yapılmadan uygulanan işbirlikli öğrenme etkinliklerinden daha etkili olduğu, gruplar arası yarışma ile bireysel sorumluluk dağılımının yapıldığı işbirlikli öğrenmenin etkililiği arasında

önemli bir fark bulunmadığı, bireysel sorumluluk dağılımı yapılan işbirlikli öğrenmenin, bireysel sorumluluk dağılımı yapılmayan işbirlikli öğrenmeye göre daha etkili olduğu ve geleneksel öğretim, gruplar arası yarışma, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış işbirlikli etkinliklerin cinsiyete göre önemli farklılıklar gösterdiği saptanmıştır.

Açıköz (1990b) işbirlikli öğrenme (birlikte sorulmuş birlikte öğrenim ) ve geleneksel bütün sınıf öğretiminin, başarı, hatırd tutma ve duyuşsal özellikler üzerindeki etkilerini saptamak amacıyla 1989-1990 bahar döneminde İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde “öğrenme psikolojisi” dersine devam eden 48 öğrencinin katıldığı bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda BSBÖ tekniği çerçevesinde uygulanan işbirlikli öğrenmenin başarı düzeyi, duyuşsal özellikler ve hatırd tutma düzeyleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.

Bilen (1995), yaptığı araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin müzik bilgilerinin öğrenilmesi, güzel şarkı söyleyebilme ve müziksel işitme becerilerinin gelişmesi, müziğe ilişkin tutumlar ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerini nota ile öğrenme ve kulaktan notalı öğrenme yöntemleri ile karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma temel eğitim 4. sınıflardan oluşan 3 grup üzerinde yapılmıştır. Araştırma sırasında sınıflardan birinde işbirlikli öğrenme yöntemi, ikincisinde nota ile öğrenme yöntemi, üçüncüsünde kulaktan notalı öğrenme yöntemi kullanılmıştır. Veriler ön test, son test, gözlem, ölçek ve denel işlemden sonra yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin müzik bilgilerinin öğrenilmesinde nota ile öğrenme yöntemine göre önemli farklılık oluşturmadığı, kulaktan notalı öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu

görülmüştür. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin güzel şarkı söyleyebilme becerisinin, müziksel işitme becerilerinin, müziğe ilişkin olumlu tutumların, müziğe ilişkin güdünün gelişmesi üzerinde daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerde coşku yaratarak derse ilgi ve katılımı artırmakta, öğrencilerin işbirlikli öğrenme yaşantılarını diğer öğrenme yaşantılarına tercih ettikleri, müzik öğretmenlerini işbirlikli öğrenme ortamı yaratılmasına yönlendirdikleri saptanmıştır.

Erçelebi (1995) tarafından işbirlikli öğrenme yöntemiyle geleneksel öğretim yöntemlerinin akademik başarı, hatırd tutma üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Denekler Denizli'deki okullar içinden rasgele seçilen ve araştırma 3. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına 20 çoktan seçmeli sorudan meydana gelen test verilmiştir. Bu test deneklere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Sonuç olarak işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki denekler başarı ve hatırd tutma testinde, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki deneklerden daha başarılı olmuştur.

Kocabaş (1995) işbirlikli öğrenmenin blok flüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir Dokuz Eylül Orta Okulu, orta 1. sınıfında 1994-1995 öğretim yılı 1.döneminde okumakta olan 155 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada 2 deney, 2 kontrol grubu kullanılmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden "Birleştirme I" ve "Birlikte Öğrenme" teknikleri kullanılmıştır. Veriler müziğe ilişkin tutum ölçeği, müziksel alan bilgisi testi, blok flüt çalma becerileri gözlem formu, müziği öğrenme stratejileri ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda

işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, müziği öğrenme stratejileri ve blok flüt çalma becerileri üzerinde geleneksel öğrenme tekniklerinden, anlamlı derecede, olumlu yönde etkili olduğu görülmüştür. Kız ve erkek öğrenciler arasında da anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Pala (1995) işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin yabancı dil başarısı ve işbirlikli öğrenme yönteminin duyuşsal özellikler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Denekler Adnan Menderes Üniversitesi Ziraat Fakültesi 1. sınıf öğrencileridir. Araştırma rasgele belirlenen 2 deney ve 1 kontrol grubu olmak üzere 3 grup üzerinde 30 ders saati devam etmiştir. Araştırmada veriler 60 çoktan seçmeli sorudan oluşan İngilizce dilbilgisi ve 60 sözcükten oluşan sözcük bilgisi testi olmak üzere iki test kullanılarak toplanmıştır. Bu testler ön test ve son test olarak kullanılmıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminin duyuşsal özellikler üzerindeki etkilerini saptamak için gerekli veriler, öğrenci kompozisyonları aracılığıyla toplanmıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney gruplarından birindeki denekler, sözcük bilgisi testinde geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki deneklere göre daha başarılı olmuşlardır. Fakat diğer deney grubundaki denekler ile kontrol grubundaki deneklerin başarı düzeyinin farklı olmadığı görülmüştür. İşbirlikli öğrenmenin duyuşsal özellikler üzerindeki etkilerini saptamak için verilen öğrenci kompozisyonlarının değerlendirilmesi sonucu, işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin, bu yöntemden hoşlandıkları ve bu yöntemin başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu doğrultusunda görüş bildirdikleri saptanmıştır. Ayrıca öğrenciler işbirlikli öğrenme yönteminin daha sonraki İngilizce derslerinde ve diğer derslerde de uygulanmasını istediklerini belirtmişlerdir.



Akın (1996) işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Denekler İzmir'deki okullar içinden rasgele seçilmiş ilkokul 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına 25 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir test uygulanmıştır. Bu test deneklere ön test ve son test olarak verilmiştir. Araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki denekler başarı testinde geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki deneklerden daha başarılı olmuşlardır.

Gürcan (1996) tarafından fen öğretiminde bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi adlı bir araştırma yapılmıştır. Araştırma fen öğretiminde bilgisayarın alıştırmaya-tekrar ve ders sunu aracı olarak kullanım biçimlerinde bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğrenme uygulaması ile bilgisayar destekli eşli ve bireysel öğrenme uygulamalarının etkililiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ön test-son test gruplu model uygulanan bu araştırmanın denekleri Eskişehir Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma 1994-1995 öğretim yılının 2. döneminde yürütülmüştür. Araştırma sonunda bilgisayarın alıştırmaya-tekrar aracı olarak kullanıldığı bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğretim uygulamasının, bilgisayar destekli eşli ve bireysel öğretim uygulamalarına göre öğrenci başarısını ve öğrenmede kalıcılığı sağlamada daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca bilgisayarın ders sunu aracı olarak kullanılmasında bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğretim uygulaması ile bilgisayar destekli eşli ve bireysel öğretim uygulamaları arasında öğrencinin başarısını etkileme yönünde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Ancak öğrenmede kalıcılığı sağlamada bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğretim uygulamasının diğer iki uygulamaya göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Kasap'ın (1996) yaptığı araştırma işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin fen başarısı, hatırd tutma ve öğrenci yüklemeleri üzerindeki etkilerini ve öğrenci yüklemeleri ile işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerinin ilişkilerini incelemiştir. Araştırma 1995-1996 öğretim yılı 2. döneminde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinden 74 öğrenci üzerinde fen bilgisi dersinde 8 haftalık süreyle yürütülmüştür. Veriler ön test son test, yükleme ölçeği ve öğrencilere uygulanan derinlemesine görüşme kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma sonunda fen başarısı, hatırd tutma üzerinde işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarısızlık yüklemeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Öcal (1996) işbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemlerinin tarih başarısı, güdü ve öğrenci değerlendirmeleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Denekler İzmir Beştepeler Lisesi 4. dönem öğrencileridir. Araştırma 40 deney, 43 kontrol grubu olmak üzere 83 kişi üzerinde yapılmıştır. Veriler denel işlemlerden önce ve sonra uygulanan test, yazılı sınav, gözlem ve öğrenci kompozisyonları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki denekler Tarih dersi başarı testinde ve yazılı sınavda geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki deneklere göre daha başarılı olmuşlardır. Öğrencilerin tarih dersleri ile ilgili görüşlerini içeren kompozisyonların değerlendirilmesi sonucu, işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin bu yöntemden hoşlandıkları ve bu yöntemin başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Yıldız (1998) işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okul öncesi çocuklarının temel matematik başarıları üzerindeki etkileri ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test araştırma deseni ve betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırma 3 grup üzerinde gerçekleşmiştir. Deney grubunda işbirlikli öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Veriler, Matematik Başarısı Gözlem Formu, Matematik Öğretimi Ölçeği ve görüşme kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenmenin okul öncesi çocukların temel matematik becerilerinin gelişimi üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu bulunmuştur. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okul öncesi çocukların temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği ortaya çıkmıştır. Çalışmalar gözleyen öğretmenlerde işbirlikli öğrenme yönteminin başarıyı yükselterek sosyal becerilerinin gelişimini desteklediği görüşündedirler.

Akpınar (1999) iş ve teknik eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kapsamındaki Birleşme (Jigsaw) tekniğinin öğrenme ve beceriye dönük davranışların gerçekleşme düzeyindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın deneklerini Muğla / Yatağan TEK Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma 1998-1999 öğretim yılının 2. döneminde yürütülmüştür. Araştırmada, öğrenci bilişsel başarıları ve öğrencilerin beceriye dönük davranışlarının gerçekleştirilmesi düzeyi bakımından Birleştirme (Jigsaw) tekniğinin geleneksel öğretimden daha etkili olduğu saptanmıştır.

Oral (2000) ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan “Güzel Yurdumuz Türkiye” ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerinin erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenmenin Birleştirme II tekniği, kontrol grubunda ise küme çalışması yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde, öğrencilerin erişilerinde ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında, küme çalışmasından daha etkili olduğu saptanmıştır (www.egitim.aku.edu).

Özkal (2000) tarafından yapılan bir araştırmada işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları, benlik kavramları ve tutumları üzerindeki etkileri ve akademik başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyet ile ilişkileri incelenmiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deney deseni uygulanmıştır. Araştırma deney 1, 2 ve 3 olmak üzere üç aşamada ve deney 1 ve 2’de üç grup, deney 3’te farklı üç grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney 1 ve 2’ye 1998-1999 öğretim yılı ikinci yarı yılında resmi bir ilköğretim okulu 5. sınıfına devam etmekte olan 122 öğrenci deney, 3’e ise 1999-2000 öğretim yılı birinci yarı yılında başka bir resmi ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencilerinden 128 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği, Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği ve Sosyal Bilgiler Başarı Testiyle toplanmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde başarıları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu, başarı üzerindeki etkilerin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği saptanmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme tekniklerinden BÖ

Tekniğinin öğrencilerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ve benlik kavramları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Tonbul (2001) işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarıları, doyumları ve hatırda tutmaları üzerindeki etkilerini, başarıları üzerindeki etkilerin cinsiyet ile ilişkilerini ve işbirlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini incelemek için bir araştırma yapmıştır.

Araştırma verileri İngilizce Dersi Doyum Ölçeği, İngilizce Başarı Testi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak ses kayıtları ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları üzerinde daha etkili olduğu, bu etkilerin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği saptanmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin doyumları üzerindeki etkilerinin önemli farklılıklar göstermediği, fakat hatırda tutma açısından işbirlikli öğrenmenin daha etkili olduğu saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme çalışmalarında yer alan öğrenciler bu çalışmanın öğrenme, arkadaş ilişkileri, derse katılmayla sosyal becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görüşündedirler. İşbirlikli öğrenmenin diğer derslerde de uygulanmasını istemektedirler.

Sarıtaş (2002) işbirlikli ve geleneksel sınıflardaki başarılı ve başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejileri, tutumları ve edim düzeylerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırma sırasında deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden

“Birlikte Öğrenme” tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Yedi haftalık bir uygulama yapılmıştır. Başarılı ve başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek için problem çözme strateji ölçeği, video kaydı ve öğrencilerin müsveddelerinden yararlanılmıştır. Kullanılan bu veri toplama araçları hem ön test hem de son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Deneklerin problem çözmeye karşı tutumları açısından da deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Başarılı ve başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejilerinde ön test sonucunda hem deney grubunda hem de kontrol grubunda anlamlı farklılıklar görülmüştür. Son test sonucunda ise deney grubundaki başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin, başarılı öğrencilerin kullandığı stratejilere benzerlik gösterdiği gözlenmiştir.

Hevedanlı (2003) Diyarbakır ili Ziya Gökalp Lisesi 1. sınıf öğrencilerinden oluşan iki grup üzerinde biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin başarı, hatırd tutma ve derse yönelik tutum üzerindeki etkilerini araştırmak için bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin başarı, hatırd tutma ve derse yönelik olumlu tutum geliştirme açısından geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Sucuoğlu (2003) işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin öğrencilerin yüklemeleri, edimi ve öğrenme stratejisi kullanımını üzerindeki etkilerini ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada kontrol grubu, ön test-son test deneysel araştırma modeli

kullanılmıştır. Araştırmada deney 1 ve deney 2 olmak üzere iki uygulama yapılmıştır. deney gruplarında işbirlikli öğrenme, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ortaöğretim kurumunda yapılmıştır. Araştırmanın denekleri çalışmaya gönüllü olarak katılan bir öğretmenin öğrencileri arasından seçilmiştir. Araştırmanın verileri başarı testleri, Başarı/ Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği, Biyolojide Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve ses kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin biyoloji başarısını arttırdığı saptanmıştır. Deney 1’de öğrenciler başarılarını öğretmene, başarısızlıklarını ise aileye yüklerken, deney 2’de öğrencilerin öğretmenden yardım alıp almamalarına bağlı olarak başarı ya da başarısızlık yüklemelerinde bulunduğu saptanmıştır. Deney 1’de işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yüklemelerini etkilediği, deney 2’de ise etkilemediği saptanmıştır. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme stratejilerini çok fazla değiştirmedeği, ancak bazı tekniklerin öğrenme stratejileri üzerinde etkili olabileceği görülmüştür. İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin genel olarak birbirlerine emir verdikleri ve grubu yönetme isteklerinin çok fazla olduğu görülmüştür. Bu davranışları dışsal öğrencilerin içsellere göre daha fazla yaptıkları saptanmıştır.

Altınok (2004) işbirlikli kavram haritalama, bireysel kavram haritalama, geleneksel öğretim yöntemlerinin ve öğrencilerin kavram haritalamaya yönelik tutumlarının öğrencilerin fen başarısı, strateji kullanımı ve derse yönelik tutumları; işbirlikli kavram haritalama ve bireysel kavram haritalamanın, öğrencilerin kavram haritalamaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma ilköğretim 5.sınıf fen bilgisi dersleri sırasında, 122 (52 kız, 70 erkek) beşinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön

test- son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmış, araştırma gruplarından biri işbirlikli kavram haritalama; biri bireysel kavram haritalama; diğeri ise geleneksel öğretim yapmıştır. Uygulama öncesi kavram haritalama gruplarındaki öğrenciler kavram haritalama stratejisi konusunda yetiştirilmiştir. Yapılan araştırmada, araştırma verileri Fen Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Başarı Testi ve Kavram Haritalamaya Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmış, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileriyle ilgili olarak görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda kavram haritalama stratejisinin öğrencilerin fen başarısı üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu, işbirlikli ve bireysel kavram haritalama grupları arasında fen başarısı açısından fark bulunmadığı, kavram haritalama stratejisinin öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanımları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu, işbirlikli öğrenme grubunun uygulamadan daha olumlu etkilendiği, işbirlikli kavram haritalama grubundaki öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının diğer iki gruba göre daha olumlu olduğu, bireysel kavram haritalama grubuyla geleneksel öğretim grubu arasında tutum açısından fark bulunmadığı, öğrencilerin fen başarısı, öğrenme stratejisi kullanımı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının kavram haritalamaya yönelik tutumlarından etkilendiği, işbirlikli kavram haritalamanın bireysel kavram haritalamaya göre öğrencilerin kavram haritalamaya yönelik tutumlarını daha olumlu etkilediği saptanmıştır.

Ateş (2004) işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin fen bilgisi derslerindeki başarısı ile fen bilgisi dersine karşı olan tutumlarına etkisini araştırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmada ilköğretim 7 fen bilgisi müfredatında bulunan “madde ve özellikleri” konusunda işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak



bir öğretim süreci hazırlanmıştır. Madde ve özellikleri konusu geleneksel ve işbirlikli öğrenme yöntemi ile anlatılmadan önce, öğrencilere konuyla ilgili başarı testi ve fen bilgisi tutum ölçeği testi uygulanmıştır. Araştırma 2003-2004 eğitim öğretim yılında 13-15 yaş grubunda bulunan 102 ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler kontrol grubu (KG) ve deney grubu (DG) olmak üzere ikiye ayrılmış, KG'ye geleneksel, DG'ye işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Bulgular, DG'de bulunan öğrencilerin  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyinde, fen bilgisine karşı tutumlarında ve fen bilgisi dersindeki başarılarında KG'de bulunan öğrencilere kıyasla anlamlı ve pozitif yönde bir değişme olduğunu göstermiştir.

Gökdağ (2004) işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin, öğrencilerin öğrenme stilleri, akademik başarıları üzerindeki etkilerini ve öğrenme stillerine göre işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerinin neler olduğunu ve bu etkilerin cinsiyete ve öğrenme stillerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bir inceleme yapmıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön test- son test deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın denekleri çalışmaya gönüllü olarak katılan bir öğretmenin öğrencileri arasından seçilmiştir. Araştırmanın verileri, başarı testi, yazılı yoklama, Öğrenme Stilleri Ölçeği ve ses kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarısını artırdığı saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin öğrenme stillerini değiştirmediği ancak öğretim grubundaki görsel stile sahip öğrencilerin ortalamalarında bir gerileme

olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin öğrenme stilleri üzerindeki etkilerinin cinsiyetlere göre farklılık göstermediği, işbirlikli öğrenme gruplarındaki görsel stile sahip öğrencilerin işitsel ve hareketsel stile sahip öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme gruplarında genel olarak, ders dışı konularda çatışma, konu ile ilgili çatışma, grubu yönetme ve emir verme gibi etkileşimlerin yaşandığı ve bu etkileşimlerin öğrenme stillerine göre değişmediği saptanmıştır.

Araştırmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları, derse ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmeleri yönünde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

### **İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Eğitimin Diğer Alanları Üzerindeki Etkililiği İle İlgili Araştırmalar**

İşbirlikli öğrenme yönteminin eğitimde başarı ve tutumlar üzerindeki etkililiği dışında güdü, öğrenme stilleri, özsaygı ve güven gelişimi, sınıf yönetimi gibi birçok konu üzerinde etkililiği de araştırılmıştır. Yapılan araştırmalarda işbirlikli öğrenme yönteminin aynı anda birden fazla konu üzerindeki etkililiği saptanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada her ne kadar işbirlikli öğrenmenin başarı ve tutum üzerindeki etkililiği konulu araştırmalara daha geniş yer ayrılmış olsa da, işbirlikli öğrenmenin eğitimin diğer alanlarındaki etkililiği konusuna da ulaşılabilen araştırmalar ölçüsünde yer verilmiştir.

Açıkgöz (1996) işbirlikli öğrenme konusunda eğitim programından geçirilen 15 öğretmenin uyguladıkları işbirlikli öğrenme çalışmalarıyla ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenler 25 saatlik bir işbirlikli öğrenme

programından geçmişlerdir. Öğretmenler programın tamamlanmasından sonra görevli oldukları okullara dönmüşler ve çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Araştırma verileri derinlemesine görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşmede, öğretmenlere işbirlikli öğrenme yöntemini uygulayıp uygulamadıkları, nedenleriyle sorulmuştur. Öğretmenlere ayrıca, uygulamalar sırasında karşılaştıkları zorluklar, öğrencilerin tepkileri ve yaşadıkları ilginç deneyimler sorulmuştur. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yöntemini uygulamayan öğretmenlerin, henüz bu yöntemi denemedikleri, denememe nedenlerinin de yeterli boşluk olmaması, öğrencilerin düşük sosyo-ekonomik düzeyde olmaları ve işbirlikli öğrenme uygulamalarına hazır olmamaları, öğretmenlerin iyi konuşma ve bazı diğer konuları öğretme gibi üstü örtülü amaçları çalışma yükü, sınıfın büyüklüğü, ses ve harcanan zaman olarak belirlenmiştir. Bu yöntemi uygulayanlar ise bunları ciddi sorunlar olarak görmemişlerdir. Araştırmaya katılan bütün öğretmenler işbirlikli öğrenme ile ilgili olumlu görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin işbirlikli öğrenmeyi sevdikleri ve başarıyı arttırdığı görüşündedirler.

Açıkgöz, Kasap, Sucuoğlu ve Gökdağ (1999) öğretmenlerin etkin öğrenmenin acemilik dönemlerinde karşılaştıkları sorunlar ve baş etme stratejileri konusunda bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın denekleri özel bir ilköğretim okulundan seçilen 12 öğretmendir. Araştırmanın verileri öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmelerin teyp kayıtları ile toplanmıştır. Denekler 20 saat süren bir temel eğitim öğrenme programından geçirilmişlerdir. Araştırma sonunda öğretmenlerin acemilik sorunlarını, öğretmenlerin kaygıları ve sürenin uzaması gibi sorunlar oluştururken, öğretmenlerin meslektaş işbirliği, eksiklerini fark etme,

yetiştirme programlarının uygulamalı olması, öğrencilerin tutumu, gayret etme gibi stratejilerinin de baş etme stratejileri olarak kullanıldığı görülmüştür.

Yıldız (2002) işbirlikli öğrenme yöntemini kullanarak Türkiye’de tarih öğretiminde, yöntemden kaynaklanan sorunlara çözüm üretmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin ne demek olduğu detaylı olarak açıklanmıştır. İşbirlikli öğrenmenin gerçekleştirilmesinde çok önemli olan işbirlikli öğrenme yönteminin temel ilkeleri örneklerle anlatılmıştır. 14 işbirlikli öğrenme tekniği ayrıntılı olarak belirtilmiş, dünyada ve Türkiye’de bu tekniklerin nasıl uygulandığı ders örnekleriyle açıklanmıştır. Dünyada son otuz yılda kullanımında önemli bir artış olan işbirlikli öğrenme yönteminin, tarih derslerinde de kolayca kullanılabilceği yapılan araştırmada belirtilmiştir. Bu yöntemin tarih derslerinde yaygınlaşması tarih öğretmeni adaylarına yöntemin etkili bir şekilde öğretilmesiyle gerçekleşecektir. Yine çeşitli seminerler ve kurslarla tarih öğretmenleri işbirlikli öğrenme yöntemi hakkında bilgilendirilmelidir. Tarih öğretmenleri bu yöntemi sınıflarında kullanan öğretmenlerle işbirliği yapmalı ve yöntemin uygulanmasını gözleyerek işbirlikli öğrenme yöntemini anlamaya çalışmalıdır. Özellikle bu araştırmanın beşinci bölümünde, Milli Eğitim Bakanlığı müfredatındaki konulara göre örnekler verilmiştir ve bu tekniğin Türkiye’de tarih derslerinde kolayca kullanılabilceği görülmüştür. Tablolarla, resimlerle ve öğretmenlerin kullanabilecekleri çeşitli formlarla desteklenen çalışmada bu teknikler detaylı olarak anlatılmıştır. Araştırmanın sonunda bu yöntemin Türkiye’de tarih derslerinde kullanılması ile tarih öğretiminde yöntemden kaynaklanan sorunların çözülebileceği, tarih derslerinin sevilen bir ders haline geleceği, öğretmen ve öğrencilerin tarih dersine bakış açılarının değişebileceği sonucuna varılmıştır.

Uysal (2003) işbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretiminde öğrencilerin sürekli ve durumluk kaygılarına ve erişilerine etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada bir deney bir de kontrol grubu kullanılmıştır. 18 öğrenciden oluşan deney grubuna işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme” tekniği, 22 öğrenciden oluşan kontrol grubuna geleneksel öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Araştırma verileri geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan İngilizce Dersi Başarı Testi, Sürekli Kaygı Ölçeği, Durumluluk Kaygı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin erişileri ve durumluk kaygıları üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre, anlamlı derecede etkili olduğu bulunurken; sürekli kaygı düzeyleri üzerinde ve cinsiyet etkeni bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Uysal (2004) ilköğretimde işbirlikli öğrenmenin müzik öğretiminde sınıf atmosferi ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir ili, Kiraz ilçesi, Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, 5. sınıflarında 2003-2004 eğitim öğretim yılında okumakta olan 140 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada iki deney, iki kontrol grubu kullanılmıştır. 70 öğrenciden oluşan deney gruplarına işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I tekniği, 70 öğrenciden oluşan kontrol gruplarına geleneksel öğretim yöntemlerinden Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan Müziksel Alan Bilgisi, Şarkı Söyleme Becerileri Gözlem Formu ve Sınıf Atmosferi Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Kontrol gruplu öntest sontest deseninin uygulandığı araştırmada, araştırmanın ilk ve son haftalarında Müziksel Alan Bilgi Testi, 7. haftasında Sınıf Atmosferi Ölçeği, son testi vermeden önceki iki haftada ise

Şarkı Söyleme Becerileri Gözlem Formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin sınıf atmosferi, öğrencilerin şarkı söyleme becerileri ve müziksel alan bilgileri üzerinde Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniği'ne göre anlamlı derecede farklılık bulunurken; bu etkilerin cinsiyet etkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Türkiye'de de işbirlikli öğrenme ile ilgili farklı düzeylerde ve alanlarda yapılan araştırmalar hızla artmaktadır. Yapılan araştırmalar işbirlikli öğrenmenin hem bilişsel, hem duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları işbirlikli öğrenme tekniklerinin gruplar arası etkileşim, bireyin kendine olan güveninin artması, bireyler arası saygı ve okula karşı olumlu tutum geliştirme gibi birçok konuda etkili olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın bu bölümünde işbirlikli öğrenme yönteminin anadili öğretimi üzerindeki etkililiği hakkında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

## **ANADİLİ ÖĞRETİMİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMEYLE İLGİLİ YAPILAN YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR**

Anadili öğretimiyle ilgili olarak yapılan araştırmalarda işbirlikli öğrenme yönteminin düşünme becerileri, okuma, yazma, dilbilgisi konuları üzerinde yapıldığı görülmektedir.

Wohl ve Wohl (1999) yazdıkları makalede, işbirlikli öğrenme yönteminin eğer öğretmenler alıştıkları yöntemleri uygulamakta ısrar etmezlerse, dil öğretiminin kalitesini arttıracığı ve bunun da etkili iletişim becerileri kazandırmak yolunda önemli bir adım olacağını belirtmişlerdir ([www.questica.com](http://www.questica.com)).

Shackman ilkokullarda anadil çalışmaları üzerinde bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada Takım-Oyun-Turnuva tekniği kullanılmış ve araştırmanın sonucu işbirlikli öğrenmeyi destekler nitelikte çıkmıştır.

Kagan'ın temel eğitim okullarında yazma konusunda yaptığı bir araştırmada Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri, Takım-Oyun-Turnuva teknikleri kullanılmıştır. Bu uygulama sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin diğer yöntemlerden farklı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tomblin ve Davis temel eğitim okullarında Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniğini uygulamış ve bu yöntemin diğer yöntemlerden daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Lew ve arkadaşlarının ABD'de orta okullarda okuma becerileri konusunda yaptıkları araştırmada Birlikte Öğrenme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenmenin daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Slavin ve Oickle'ın orta okullar düzeyinde yaptıkları anadil becerilerine yönelik bu araştırmada Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenmenin daha etkili olduğu saptanmıştır (Açıkgöz, 1992).

Gömleksiz ve Özyürek (1994) "Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Uygulanan Kubaşık Öğrenme Yönteminin Erişiyeye, Demokratik Tutumlara ve Benlik Saygısına Etkisi" konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırma 1993-1994 öğretim yılı 1. döneminde Adana Anadolu Lisesi 1. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Deney grubunda "Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri" tekniği kullanılmış ve araştırmanın verileri başarı testi, tutum testi ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney

grupları geleneksel öğretimin yapıldığı sınıflara göre daha başarılı olmuştur. Demokratik tutum açısından 1. deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gözlenmezken 2. deney ve kontrol grupları arasındaki fark anlamlı çıkmıştır. Benlik saygıları açısından ise 1. deney ve kontrol grubu lehine anlamlı bir fark saptanmamıştır.

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

Özer (1999) tarafından yapılan “İşbirlikli Öğrenme ve Öğrenci Güdülenmesi” adlı araştırmada işbirlikli öğrenmenin öğrenci güdülenmesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada veriler 5. sınıf öğrencilerine yönelik Türkçe Başarı Testi ve Başarı Güdüsü Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin Türkçe başarılarını ve başarı güdülerini arttırmada geleneksel öğretimden daha etkili olduğu saptanmıştır.

Sakal (2002) İlköğretim 4. sınıf Türkçe eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretime göre etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada, dil kullanımını önceleyen işlevsel bir anadili eğitimi gibi kavramlar dilbilimsel açıdan betimlenmiştir. Araştırma öncesinde, ilköğretim 4. sınıf izlencesi hazırlanmış, her iki grupta bu izleneye göre uygulama yapılmıştır. Araştırmada



okuma eğitimi odak alınmış, okuma etkinlikleri, konuşma, yazma, dinleme etkinlikleriyle birlikte yapılmıştır. Araştırmada, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun “okuduğunu anlama başarısı” ile geleneksel öğretiminin uygulandığı kontrol grubunun “okuduğunu anlama başarısı” arasında deney grubu lehine olumlu farklar olduğu sonucuna varılmıştır.

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

Sonuç olarak, ulaşılabilen araştırmalar, işbirlikli öğrenme yönteminin diğer alanlarda olduğu gibi anadili öğretiminde de etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Bu alanda yapılacak daha fazla araştırmayla da yöntemin etkililiğinin nasıl arttırılabileceği konusunda önemli verilere ulaşılabilecektir.

## 3. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın denekleri, araştırmada kullanılan deney deseni, denel işlemler, veri toplama araçları, araştırmada izlenen yol ve veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

#### **Araştırma Modeli**

Araştırmada deneysel modellerden “ön test-son test kontrol gruplu model” (Karasar, 1998) kullanılmıştır. Model 2001-2002 öğretim yılında MEB’e bağlı resmi bir ilköğretim okulunda şubeler halinde yapılandırılmış iki yedinci sınıfta uygulanmıştır. Doğal sınıf koşullarının bozulmamasını sağlamak amacıyla sınıflardaki öğrenciler arasında seçme yapılmadan tüm öğrenciler araştırmaya katılmıştır.

#### **Denekler**

Bu araştırmada deneye 2001-2002 öğretim yılı 1.yarı yılında resmi bir ilköğretim okuluna devam etmekte olan iki yedinci sınıf şubesinden 70 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol grupları kura yöntemiyle belirlenmiştir. Buna göre 7-B sınıfı deney grubu, 7-A sınıfı da kontrol grubunu oluşturmuştur.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin dağılımı Tablo1.1’de verilmektedir.

**Tablo1.1** Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı

<b>Cinsiyet Grubu</b>	<b>Kontrol Grubu Geleneksel Öğretim</b>	<b>Deney BÖ</b>
<b>Kız</b>	16	13
<b>Erkek</b>	19	22
<b>Toplam</b>	35	35

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veriler Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ), 7. sınıf Türkçe dersinde işlenen “Fiil Kipleri” (haber ve dilek kipleri), bunların olumlu, olumsuz, soru biçimleri ve fiillerde kişi konularının yer aldığı üniteyi kapsayan Türkçe Dersi Başarı Testi (TDBT) ile toplanmıştır.

### **Türkçe Dersi Tutum Ölçeği**

Bu ölçek 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını saptamak amacıyla geliştirilmiştir.

Bu ölçeğin geliştirilmesi için ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesine temel olması açısından 2000-2001 öğretim yılının 2.yarıyılında Pınarbaşı İlköğretim Okulu öğrencilerinden 100, Reşat Turhan İlköğretim Okulu öğrencilerinden 70 kişiye “Türkçe dersini seviyorum, çünkü...; Türkçe dersini sevmiyorum, çünkü...” şeklinde yarım cümleler verilmiş, kendilerine uygun olanları seçip kompozisyon yazmaları istenmiştir.

Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar maddelenmiştir. Bu maddeler ilgili alan yazın göz önünde bulundurularak düzeltilmiş ve 41 madde saptanmıştır. Bu

maddeler İzmir ilinde çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 6., 7., 8. sınıf okutmuş olan 5 Türkçe öğretmeni, öğretmenlik deneyimi olan ve şu anda üniversitede öğretim elemanı olarak çalışan 3 öğretim elemanı, 1 ölçme değerlendirme uzmanı tarafından gözden geçirilmiş ve düzeltilmeye çalışılmış, böylece ölçeğin kapsam geçerliliğine ilişkin kanıtlar elde edilmeye çalışılmıştır.

23'ü olumsuz, 19'u olumlu 41 maddelik deneme formu İzmir ilinde Bornova ilçesinde yer alan Pınarbaşı İlköğretim Okulu, Reşat Turhan İlköğretim Okulu, Gürpınar İlköğretim Okulu, Kars Halil Atilla İlköğretim Okulu, Hilal Necmiye Hüsnü Ataberk İlköğretim Okulu, Yavuz Selim İlköğretim Okulu 7.sınıf öğrencilerinden 241 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamalardan sonra elde edilen verilerden faktör çözümlemesi, madde ölçek korelasyonu, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen verilerden hesaplanan faktör analizi sonunda faktör yükü düşük olan madde bulunmadığı görülmüştür. 23'ü olumsuz 19'u olumlu toplam 41 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı 92,20 bulunmuştur. Buna göre ölçeğin güvenilir olduğu saptanmıştır.

Ölçek dörtlü likert tipinde hazırlanmıştır. Değerlendirme, TDTÖ' de yer alan olumlu cümlelerde TK: Tamamen Katılıyorum 4, KK: Kısmen Katılıyorum 3, KM : Katılmıyorum 2, HK: Hiç Katılmıyorum 1, şeklinde puanlar verilerek yapılmıştır. Olumsuz cümlelerde bunun tersi puanlama yapılmıştır. Buna göre bir öğrencinin TDTÖ'den alabileceği puan 41 ile 164 arasında değişmektedir.

### **Türkçe Dersi Başarı Testi**

Bu test ilköğretim 7. sınıfta işlenen fiil kipleri (haber ve dilek kipleri ), olumlu, olumsuz, soru biçimleri, fiillerde kişi konularını kapsayan çoktan seçmeli 43

sorudan oluşmuştur. Bu testi geliştirmek için ilköğretim okulu 7.sınıf Türkçe Öğretim Programı (1981) temel alınarak hedef ve hedef davranışları yazılmış ve belirtke çizelgesi oluşturulmuştur. Bunlara uygun olarak tüm hedefleri kapsayan çoktan seçmeli 45 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan bu sorular 6 Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. 45 maddeden oluşan test 2001-2002 öğretim yılı 1. yarı yılında 6 resmi ilköğretim okulunda konuları daha önceden öğrenmiş 256 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilerden testin güvenilirlik katsayıları (KR-20), testte yer alan her maddenin madde ayıricılık indisleri uygun formül kullanılarak hesaplanmıştır (Özçelik, 1992). Bu hesaplamalar sonunda madde ayıricılık indisleri 30'un altındaki sorular testten çıkarılmıştır. Test madde ayıricılık indisleri 30 ile 56 arasında değişen test 43 soru ile son şeklini almıştır.

Tablo1.2 başarı testinin güvenilirlik sonuçları verilmektedir.

**Tablo1.2** Türkçe Dersi Başarı Testi Güvenirlik Çalışması Sonuçları

<b>Test</b>	<b>Madde sayısı</b>	<b>KR-20</b>
Türkçe Başarı Testi	45	0.89

Tablo1.2'deki Türkçe Başarı Testi sonuçları testin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Türkçe Başarı Testi Ek 2'de verilmektedir.

## **Deney Deseni**

Bu araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deney deseni kullanılmıştır. Araştırma iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneyde gruplardan A şubesine

geleneksel öğretim yöntemleri, B şubesinde işbirlikli öğrenme yönteminin Birlikte Öğrenme tekniği uygulanmıştır.

Deney deseni Tablo1.3’de verilmektedir.

**Tablo 1.3** Deney Deseni

<b>Grubun Adı</b>	<b>Deney Öncesi</b>	<b>Deney Süreci</b>	<b>Deney Sonrası</b>
<b>Denel İşlemler</b>			
Grup A (Kontrol Grubu)	TBT TDTÖ	Geleneksel Öğretim	TBT TDTÖ
Grup B (Deney Grubu)	TBT TDTÖ	BÖ TDTÖ	TBT TDTÖ

## **İşlem Yolu**

Deney sırasında veri toplama araçlarının kullanımı ve işlemlerin gerçekleşmesi sırasında aşağıdaki basamaklar izlenmiştir.

1. Veri toplama araçları hazırlanmıştır.
2. Deneye başlamadan önce ünitenin hedef ve hedef davranışları, içeriği, öğretim malzemeleri ve ders planları hazırlanmıştır.
3. Deney ve kontrol grupları, okulda bulunan 7. sınıf şubelerinden rasgele belirlenmiştir.

4. Çalışmalar sürdürülürken okulun haftalık ders programında belirlenen Türkçe ders saati sürelerine (haftada 7 ders saati) uyulmuştur.
5. Deney ve kontrol gruplarından ön ölçümler toplanmıştır.
6. BÖ tekniğinin uygulanacağı sınıfta 12.11.2001- 23.11.2001 tarihleri arasında işbirliği becerilerini geliştirmek amacıyla alıştırmalar yapılmıştır. Kırık Daireler (Açıkgöz, 1992) oyunu ve yap-boz oyunları oynatılmıştır.
7. Denel işlemin uygulanması. Deney grubunu oluşturan 7-B sınıfında işbirlikli öğrenme yönteminin Birlikte Öğrenme tekniği, kontrol grubunda grubunu oluşturan 7-A sınıfında ise geleneksel öğretim yöntemlerinden anlatım, soru-cevap yöntemleri uygulanmıştır.
8. Denel işlemlerden hemen sonra son ölçümler toplanmıştır.
9. Denel işlemlerden 1 ay sonra TBT tekrar uygulanmıştır.

## **Denel İşlemler**

Araştırmacı 1999-2000 öğretim yılı bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'nde Prof. Dr. Kamile Ün Açıkgöz'ün işbirlikli öğrenme uygulamalarına katılarak işbirlikli öğrenme konusunda yetiştirilmiştir.

Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniğinin uygulandığı deney grubunda ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunda konular aynı zamanda işlenmeye başlanmış ve aynı zamanda bitirilmiştir. Her iki grupta da aynı konular işlenmiştir. Denel işlemler, araştırmacının mesleki deneyime sahip olması ve işbirlikli öğrenme konusunda yetişmiş olması nedeniyle araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Denel işlemler sırasıyla aşağıda verilmiştir:

1. Deney grubunda her uygulamada farklı kişilerden oluşmak üzere rasgele 4'er kişilik gruplar belirlenmiştir.
2. Sınıf grup üyelerinin birbirleri ile rahat iletişim kurabilecekleri ve bu esnada diğer grupları rahatsız etmeyecekleri bir şekilde düzenlenmiştir. Bunun için sıralar çevrilerek masa şekline dönüştürülmüş ve grup üyelerinin birbirine yakın bir şekilde oturmaları sağlanmıştır
3. Gruplar kendilerine birer isim bulmuşlardır.
4. Grup üyelerine sözcü, okuyucu, bağ kurucu, yazıcı gibi roller verilerek ne yapacakları açıklanmıştır. Bu roller her uygulamada değişik öğrencilere vermeye çalışılmıştır.
5. Her dersin başlangıcında her bir gruba çalışma malzemesi bağımlılık yaratacak biçimde dağıtılarak, bunlara grupta yer alan öğrencilerin adlarını ve rollerini yazmaları istenmiştir. Ayrıca grup adının da kağıtta belirtilmesi istenmiştir. Çalışma malzemeleri araştırmacı tarafından işlenecek olan konunun özelliğine göre önceden hazırlanmıştır.
6. Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından öğrencilere ne yapmaları ve bu işi nasıl yapmaları gerektiği açıklanmış ve öğrencilere ne yapmaları gerektiğini anlayıp anlamadıklarına ilişkin bazı sorular sorulmuştur.
7. Araştırmacı öğrencilerin çalışmaları sırasında onları izlemiş ve sorularını yanıtlamış, öğrencilerin arasında dolaşarak gerekli yardımları yapmıştır.
8. Grupların oluşturduğu grup ürünleri sınıfa sunulmuştur.
9. Çalışmaların sonunda gruptan herhangi bir öğrenciye sorular sorularak grup notu verilmiştir.



10. Geleneksel öğretimin uygulandığı sınıfta ise o günkü konu sınıfta araştırmacı tarafından düz anlatım yöntemi ile sunulmuştur.Öğrenciler anlamadıkları yerlere ilişkin sorular sormuşlardır.Sonra araştırmacı sınıftan öğrencileri seçerek onlara konu ile ilgili sorular sormuştur.

11. Deney ve kontrol grubunda deney sürecinde etkinliklerde aynı konular işlenmiştir.

### **Veri Çözümleme Teknikleri**

Araştırma sürecinde kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS for Windows 9.00 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmada problemlere yanıt bulabilmek için her alt problemle ilgili olarak aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

1. Alt Problem: Ortalama, Standart Sapma, t-Testi, Farklar Arası Farkın Önemlilik Testi

2. Alt Problem: Ortalama, Standart Sapma, t-Testi

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde toplanan verilerin, her alt problemle ilgili olarak yapılan istatistiksel çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır.

#### **İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Türkçe Dersindeki Öğrenci Başarısına Etkileri**

İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin Türkçe dersindeki öğrenci başarısına etkilerini inceleyebilmek için deney ve kontrol gruplarının başlangıçtaki Türkçe bilgilerinin hangi düzeyde olduğuna ve birbirlerine eşit olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla deney ve kontrol grubunun ön test puanlarından Aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve her iki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını saptamak için t-testi yapılmıştır.

Aşağıda grupların ön testte aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 2.1 verilmiştir.

**Tablo 2.1** Kontrol ve Deneysel Gruplarının Ön Test Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	SS	SD	t-değeri	Önem denetimi
Deneysel	35	11,77	3,49	68	4,42	P=,66
Kontrol	35	11,80	3,60			Fark Önemsiz

$P > 0,05$

Tablo 2.1' e bakıldığında kontrol grubunun ortalama puanı ( $X=11,80$ ), deneysel grubunun ortalama puanı ( $\bar{X}= 11,77$ ) dir. İki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-testi sonucunda fark önemsiz çıkmıştır. Bu sonuçlar deneysel ve kontrol gruplarının deneysel işlemlere başlamadan önce Türkçe bilgisinin ilgili ünitesinde başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Deneysel sonrasında grupların Türkçe başarısının hangi düzeyde olduğuna ve gruplar arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, iki grubun arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır.

Deneysel ve kontrol grubunun son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 2.2 de verilmiştir.

**Tablo 2.2** Deney ve Kontrol gruplarının son test puanlarına göre aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	SS	SD	t-değeri	Önem denetimi
Deney	35	26,42	9,36			
Kontrol	35	19,77	8,71	68	3,13	p=,004
						Fark Önemli

P< 0,05

Tablo 2.2'ye bakıldığında deney grubunun son test ortalamasının ( $\bar{X}=9,36$ ), kontrol grubunun son test ortalamasından ( $\bar{X}=8,71$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t-testi sonucunda fark önemli çıkmıştır.  $t(1,67) = 3,13, P<0,05$ . Bu sonuca göre işbirlikli öğrenme yönteminin Türkçe başarısını arttırdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının başarısının denel işlemlerde ne kadar arttığını belirlemek için denel işlemler öncesi ve sonrasındaki Türkçe başarısı farkına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test puanlarının ortalaması ve standart sapması hesaplanmış, farkın önemli olup olmadığını bulmak için t-testi uygulanmıştır.

Aşağıda Tablo 2.3 deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testten aldıkları puanların ortalamaları standart sapmaları ve t-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 2.3** Deney Ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanlara Göre Farklar Arası Farkın Önemlilik Testi Sonuçları

Gruplar	n	Öntest Ort.	Sontest Ort.	Öntest SS	Sontest SS	SD	t-Değeri	Önem Denetimi
Deney	35	11,77	26,42	3,49	9,36	34	8,87	Fark önemli P=,000
Kontrol	35	11,80	19,77	3,60	8,71	34	4,60	Fark önemli P=,000

P< 0,01

Tablo 2.3'e bakıldığında deney grubunun ön test ortalamasının ( $\bar{X}=11,77$ ), son test ortalamasının ( $\bar{X}=26,42$ ) olduğu görülmektedir.  $t(1,70) = 8,87$   $P<0,05$

Kontrol grubunun ön test ortalamasının ( $\bar{X}=11,80$ ), son test ortalamasının ( $\bar{X}=19,77$ ) olduğu görülmektedir.  $t(1,70) = 4,60$   $P<0,05$

Tablo 2.3'e bakıldığında her iki grubun da başarısında farklılıklar olduğu, fakat işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki başarının kontrol grubundakine oranla daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu da işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemine göre Türkçe başarısında daha etkili olduğunu göstermektedir.

### **İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Türkçe Dersinde Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri**

İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin Türkçe dersinde öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerinin önemli olup olmadığını bulmak için deney

öncesinde iki gruptaki öğrencilerin başlangıçtaki tutum düzeylerine ve düzeyleri arasındaki farkın önemli olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının deney öncesinde TDTÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır.

Tablo 2.4'te deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesinde TDTÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 2.4** Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi TDTÖ'den Aldıkları Puanlara Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	SS	SD	t-Değeri	Önem Denetimi
Deney	35	105	5,63	68	1,43	p =,160
Kontrol	35	105,05	5,81			Fark önemsiz

$P > 0,05$

Tablo 2.4 de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin deney öncesinde uygulanan TDTÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=105$ ), kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması ise ( $\bar{X}=105,05$ )'dir. Farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda fark önemsiz bulunmuştur. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında önemli bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Denel işlemler sonucunda Türkçe dersine yönelik öğrenci tutumlarının artıp artmadığını bulmak için deney ve kontrol gruplarının deney sonrasında TDTÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır. Gruplar arasındaki farkın önemli olup olmadığını saptamak için t-testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının deney sonrasında TDTÖ'den aldıkları puanlara göre aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 2.5'de verilmektedir.

**Tablo 2.5** Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Sonunda TDTÖ'den Aldıkları Puanlara Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

<b>Gruplar Denetimi</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>SS</b>	<b>SD</b>	<b>t-Değeri</b>	<b>Önem</b>
Deney	35	140,82	19,52	68		P=,005
Kontrol	35	128,20	16,28		3,01	Fark Önemli

P< 0,05

Tablo 2.5 incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalamasının ( $X=140,82$ ), kontrol grubunun aritmetik ortalamasına göre ( $X=128,20$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki farkın önemli olup olmadığını bulmak için t-testi yapılmıştır. t-testi sonucunda fark önemli çıkmıştır.

Tablo 2.4 ve Tablo 2.5'e bakıldığında her iki grupta da Türkçe dersine yönelik tutumlarda olumlu yönde artış olduğu görülmektedir. Bu artışın önemli olup olmadığını bulmak için deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası TDTÖ'den aldıkları puanlara göre aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve t-testi uygulanmıştır.

Tablo 2.6'da deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası TDTÖ'den aldıkları puanlara göre aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları verilmiştir

**Tablo 2.6** Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Deney Sonrası TDTÖ'den Aldıkları Puanlara Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	Kaynak	n	$\bar{X}$	SS	SD	t-Testi	Önem Denetimi
Deney	Ön Test	35	105	5,63	34	10,92	P=,000
	Son Test	35	140,82	19,52			Fark önemli
Kontrol	Ön Test	35	105,05	5,81	34	8,88	P=,000
	Son Test	35	128,20	16,28			Fark önemli

$P < 0,05$

Tablo 2.6 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin deney sonrası TDTÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması, deney öncesi TDTÖ'den aldıkları aritmetik ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın önemli olup olmadığını bulmak için yapılan t-testi sonucunda fark önemli çıkmıştır.  $t(1,67) = 8,88$   $P < 0,05$

Kontrol grubundaki öğrencilerin deney sonrası TDTÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması deney öncesi aldıkları puanların aritmetik ortalamasından yüksektir. Uygulanan t-testi sonucunda farkın önemli olduğu bulunmuştur.

$t(1,67) = 10,92$   $P < 0,05$

Bu sonuçlara göre her iki grupta da Türkçe dersine yönelik tutumda olumlu artışlar olduğu, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarının, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir.



## 5. BÖLÜM

### SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde işbirlikli öğrenme yönteminin Türkçe dersinde başarı ve derse yönelik tutumlar üzerindeki etkilerini saptamak amacıyla yapılan bu araştırmada ulaşılan bulgulara dayalı sonuçlar ve tartışmalar yer almaktadır. Ayrıca araştırma bulguları çerçevesinde geliştirilen önerilere de yer verilmektedir.

#### Sonuçlar

Bu araştırmada işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin Türkçe dersinde başarı ve derse yönelik tutumlar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde aşağıda belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu ile işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu arasında Türkçe dersindeki başarıda önemli farklılıklar saptanmıştır. İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu , geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. İşbirlikli öğrenme Türkçe başarısı üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olmuştur.
2. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin Türkçe dersine yönelik tutumdaki etkileri arasında da önemli farklılıklar saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi uygulanan deney grubunun puanı geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun puanından daha yüksek çıkmıştır. Bu da derse yönelik tutum açısından da işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu anlamına gelmektedir.

## **Tartışma**

Araştırma sonuçları incelediğinde işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre Türkçe dersi başarısında daha etkili olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Türkiye’de ve dünyada farklı düzeylerde ve alanlarda yapılan araştırma bulgularını desteklemektedir

Araştırmada işbirlikli öğrenmenin uygulandığı grup geleneksel öğretimin yapıldığı gruba göre daha başarılı olmuştur.

Derse yönelik tutumlarda ise her iki grupta da deney öncesi ile deney sonrası arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Son testler arasında yapılan farklar arası farkın önemlilik testi sonucu işbirlikli öğrenme yönteminin derse yönelik tutumlar üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

## **Öneriler**

Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak program geliştirmecilere, Türkçe öğretmeni yetiştiren kurumlara, Türkçe öğretmenlerine ve bu alanda çalışan araştırmacılara şunlar önerilebilir:

1. Türkçe öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılmalıdır.
2. Öğretmenlere hizmet içi eğitim programları düzenlenerek işbirlikli öğrenme yöntemi öğretilmeli, bu konuda uzmanlaşmaları sağlanmalıdır.
3. Türkçe öğretmeni yetiştiren kurumların ilgili bölümlerinin ders programlarında işbirlikli öğrenme yöntemine yer verilmeli, öğretmen adayları okullarından işbirlikli öğrenme konusunda yetişmiş olarak mezun olmalıdırlar.

4. İşbirlikli öğrenme uygulamaları sırasında karşılaşılan sorunların nasıl giderileceği üzerinde araştırmalar yapılmalıdır.
5. Anadili eğitiminin beceri alanlarına ilişkin (okuma, yazma, konuşma, dinleme ) işbirlikli öğrenme yönteminin uygun teknikleri kullanılarak araştırmalar yapılmalıdır.
6. İşbirlikli öğrenmenin güdü, benlik kavramı, derse yönelik tutum, öğrenci doyumunu, yaratıcılık vb. konulardaki etkililiği üzerinde daha fazla araştırma yapılmalıdır.
7. Anadili öğretiminde işbirlikli öğrenmenin farklı teknikleri kullanılarak etkilerinin neler olduğu araştırılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. (1990a). İşbirlikli öğrenme, gruplar arası yarışma ve bütün sınıf öğretimi etkinliklerinin yabancı dil başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri. (Yayımlanmamış araştırma raporu).
- Açıkgöz, Ü. K. (1990b). İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarı, hatırd tutma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri. *Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi*. Ankara.
- Açıkgöz, Ü. K. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram , Araştırma ve Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası .
- Açıkgöz , Ü. K. (1996). Training teachers for cooperative classes. *Teacher training for the twenty first century*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayını. S. 20-38.
- Açıkgöz,Ü. K. (1998). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, Ü. K., Sucuoğlu, K. H.,ve Gökdağ, M.(1999). Öğretmenlerin etkin öğrenmenin acemilik döneminde karşılaştıkları sorunlar ve baş etme stratejileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayını. S. 1-301-312.
- Adalı, O. (1991). Anadili Eğitimi. *Yazma Uğraşı*. İstanbul: Ç.Y.D.D. Yayınları. S. 31-41
- Akın, N. S. (1996). İşbirlikli öğrenme yönteminin temel eğitim fen bilgisi başarısı ve başarı güdüsü üzerine etkiler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akman, T. (1982). *Sibernetik*. İstanbul: Karacan Yayınları.

- Akpınar, S. (1999). İş ve teknik eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin etkililiği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. No: 439
- Aksoy, Ö. A. (1975). *Gelişen ve Özleşen Dilimiz*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyüz, Y. (1997). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1997'ye)*. İstanbul: Kültür Üniversitesi Yayınları No: 1.
- Altınok, H. (2004). İşbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanımı ve tutum. (Yayımlanmamış doktora tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ashman, A. F., Gillies, R. M. (1996). Teaching collaborative skills to teach and how to teach them. *Intervention in School and Clinic*. 35 (1) S. 29-34.
- Ateş, M. (2004). İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim II. kademedeki madde ve özellikleri ünitesinde öğrenci başarısına etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilen, S. (1995). İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri. (Yayınlanmamış doktora tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cüceloğlu, D. (1996). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Demirel, Ö. (1999a). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999b). *Planlamadan Değerlendirmeye , Öğretim Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demirel, Ö. (1999c). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2001). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul:Sistem Yayıncılık.
- Erçelebi, E. (1995). Geleneksel öğretim yöntemleri ve işbirlikli öğrenme yönteminin matematik öğretimi üzerindeki etkileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göktürk, A. (1979). *Okuma Uğraşı*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Gökdağ, M. (2004). Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet ilişkileri. (Yayımlanmamış doktora tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gömlüksiz, M. ve Özyürek D. (1994). Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Uygulanan Kubaşık Öğrenme Yönteminin Erişkiye, Demokratik Tutumlara ve Benlik Saygısına Etkisi. 1.Eğitim Bilimleri Kongresi , Kuram - Uygulama Araştırma: Bildiriler. Adana: Çukurova Üniversitesi , S. 476-493.
- Gönen, M.ve Dalkılıç, U. N. (1999). *Çocuk Eğitiminde Drama Yöntem ve Uygulamalar*.İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Gürcan, A. (1996). Fen öğretiminde bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Hall, R. H. ; Hall, M. A. & Saling, C. B. (1996). A comparison of learning strategies within the context of a post-secondary class: Effects on initial learning and transfer. *Presentation at the annual meeting of the American Educational Research Association*. Newyork: NY. (web.umn.edu).
- Hall, R. H. ; Mancini, B. M. & Hall, J. L. (1996). Scripted cooperative learning and testing in a post-secondary class. *Presentation at the annual meeting of the American Psychological Association*. Toronto (web.umn.edu).
- Hall, R. H. & Mancini, B. M. (1997). “Real life” scripted collaborative discussion within the context of a general psychology class. *Cooperative Learning and College Teaching*. 8 (1). S. 9-10 (web.umn.edu).
- Hevedanlı, M.; Akbayın, H. (2003) Biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin başarı, hatırd tutma ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri. (www.dicle.edu.tr)
- Johnson, D. W. ; Johnson, R. T. (1999). Learning together. *Handbook of Cooperative Learning Methods* (Ed. S. Sharan). Westport: Praeger. S. 51-52. (www.questica.com).
- Karasar, Niyazi. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaoğlu, B. K. (1998). Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı, hatırd tutma ve sınıf yönetimi üzerindeki etkileri.

(Yayımlanmamış doktora tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kasap, H. (1996). İşbirlikli öğrenme fen başarısı, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kavcar, C. ve Kantemir, E. (1986). *Türk Dili*. İstanbul: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.

Kavcar, C. ve Oğuzkan, A. F. (1987). *Türkçe Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.

Kılıç, A. G. (2004). İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum. (Yayımlanmamış doktora tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kocabaş, A. (1995). İşbirlikli öğrenmenin blok flüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri. (Yayımlanmamış doktora tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Melser, N. A. (1999). Gifted students and cooperative learning: study of grouping strategies. *Roepers Review* 21 (4). S. 315-316.

Morgan, C. T. (1981). *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları No:1.

Oral, B. (2000). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin



kalıcılığı üzerindeki etkileri. *Ç. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (19). S. 43-49. ([www.egitim.aku.edu](http://www.egitim.aku.edu)).

Öcal, M. G. (1996). Akademik çelişki tekniğinin tarih dersindeki başarı ile güdü üzerindeki etkileri ve öğrencilerin değerlendirmeleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

Özdemir, E. (1973). *Dil ve Yazar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Özgül, Ş. (1991). Yazma Öğrenilebilir mi? *Yazma Uğraşı*. İstanbul: ÇYDD Yayınları.

Özer, Ö. (1999). İşbirlikli öğrenme ve öğrenci güdülenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Özkal, N. (2000). İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri. (Yayımlanmamış doktora tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Pala, A. (1995). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki etkililiği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Politzer, G. (1979). *Felsefenin Temel İlkeleri*. Ankara: Şahin Matbaası.

Sakal, Ö. D. (2002). İşbirlikli öğrenme yönteminin anadili (Türkçe) eğitimine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sarıtaş, E. (2002). İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki başarılı ve başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejileri, tutumları ve edim düzeyleri.

(Yayımlanmamış doktora tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Özsen Matbaası.

Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sezer, A. (1991). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Singh, B. R. (1991). Teaching methods for reducing prejudice and enhancing academic achievement for all children. *Educational Studies*, 17 (2). S. 157-172.

Slavin, R. E. (1995). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know What We Need to Know. *Center for Research on the Education of Students Placed at Risk*. Johns Hopkins University

Sucuoğlu, H. (2003). İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri. (Yayımlanmamış doktora tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sümbüloğlu, K. , Sümbüloğlu, V. (1998). *Biyoistatistik*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

*Türkçe Sözlük*. (1988). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, No: 549.

Tanilli, S. (1991). *Yüzyılların Gerçeği ve Mirası.( İnsanlık Tarihine Giriş- İlk Çağ)*. İstanbul: Say Yayıncılık.

Taşer, S. (1996). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayıncılık.

- Tonbul, C. (2001). İşbirlikli öğrenmenin İngilizce dersine ilişkin doyum, başarı ile hatırd tutma üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme uygulamaları ile ilgili öğrenci görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Uysal, G. (2004). İlköğretimde işbirlikli öğrenmenin müzik öğretiminde sınıf atmosferi ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uysal, M. E. (2003). İşbirlikli öğrenmenin İngilizce öğretiminde sürekli ve durumluk kaygı ile erişimi üzerindeki etkileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir:Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzamaz, F. (2000). Ergenlerde sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6 (6). (www.sosyalbilimler.cukurova.edu.tr)
- Vaughan, W. (2002). Effect of cooperative learning on achievement and attitude among students of color. *Journal of Educational Research*. 95 S. 1.
- Wilkinson, M. (1994). Using student stories to build vocabulary in cooperative learning groups. *Clearing House*. 67 (4) S. 3-221.
- Williams, A. M. (1997). Making the most of assigned readings: some alternative strategies. *Journal of Geography in Higher Education*. 21 (3) S. 9-363.
- Wohl, A. ; Wohl, E. K. (1999) Teaching and learning the language arts with cooperative learning methods. *Handbook of Cooperative Learning Methods* (Ed.S. Sharan). Wesport: Praeger. S.177. (www.questica.com).

[www.benbigun.com/93-psikodilbilim.html](http://www.benbigun.com/93-psikodilbilim.html)

[www.co-operation.org/pages/cl.html](http://www.co-operation.org/pages/cl.html)

[www.edletter.org/past/issues](http://www.edletter.org/past/issues)

[www.geocities.com/ualtunay.geo/dersler/tarih/ioteknik1.html](http://www.geocities.com/ualtunay.geo/dersler/tarih/ioteknik1.html)

Yazgan, B. (1999). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı-Türkçe Öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.

Yıldız, Ö. (2002). Türkiye’de tarih öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, V. (1998). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okul öncesi çocuklarının temel matematik başarıları üzerindeki etkileri ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış doktora tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

**EK: 1****TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ****(ÖRNEK MADDELER)**

<b>TK:Tamamen Katılıyorum KK:Kısmen Katılıyorum KM:Katılmıyorum HK:Hiç Katılmıyorum</b>					
<b>Aşağıdaki ifadelere ne derece katılmaktasınız</b>					
1	Türkçe dersini severim	TK	KK	KM	HK
2	Türkçe dersi beni rahatlatır	TK	KK	KM	HK
3	Türkçe dersinde canım sıkılır	TK	KK	KM	HK
4	Türkçe dersini kolay ve eğlenceli bulurum	TK	KK	KM	HK
5	Türkçe dersinden sonra kendimi yorgun hissederim	TK	KK	KM	HK
6	Türkçe dersi önemli bir derstir	TK	KK	KM	HK
7	Türkçe dersinde ilgimi toplayamam	TK	KK	KM	HK
8	Türkçe dersinden korkarım	TK	KK	KM	HK
9	Türkçe ders saatlerinin artırılmasını isterim	TK	KK	KM	HK
10	Türkçe'yi sadece sınıf geçmek için çalışırım	TK	KK	KM	HK
11	Türkçe dersini çalışmak beni dinlendirir	TK	KK	KM	HK
12	Boş zamanlarımda Türkçe dersi ile ilgili soru çözerim	TK	KK	KM	HK
13	Programda Türkçe ders saatlerinin azaltılmasını isterim	TK	KK	KM	HK
14	Türkçe dersinde uykum gelir	TK	KK	KM	HK
15	Türkçe dersini sonuna kadar ilgiyle dinleyemem	TK	KK	KM	HK
16	Türkçe dersinde saatler geçmek bilmiyor	TK	KK	KM	HK
17	Türkçe dersinde kullanılan öğretim yöntemleri beni rahatsız ediyor	TK	KK	KM	HK
18	Türkçe öğretmenim başarısız olduğum hissini veriyor	TK	KK	KM	HK
19	Türkçe dersinde konular azaltılırsa sevinirim	TK	KK	KM	HK
20	Türkçe dersiyle ilgili her şey ilgimi çeker	TK	KK	KM	HK

EK: 2

**TÜRKÇE DERSİ BAŞARI TESTİ****(ÖRNEK SORULAR)**

- 1- Aşağıdaki cümlelerin hangisinin yüklemde çekimli fiil yoktur?
- Hatır için çiğ tavuk bile yenir.
  - Bugün hava bulutludur.
  - Pikniğe gitmek için ödevlerimi bitirmeliyim.
  - Artık onunla görüşmeyeceksin.
- 2- “Az yiyeyim de şişmanlamayayım.” cümlesindeki altı çizili kelime için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?
- Emir kipi, olumlu
  - Gereklilik kipi, olumlu
  - Gereklilik kipi, olumsuz
  - İstek kipi, olumsuz
- 3-Aşağıdaki cümlelerin hangisinde gelecekte yapılacak bir iş anlatılmaktadır?
- Seyahat için bavulumu hazırlayacağım.
  - Birkaç gün önce sizi aradık.
  - Hayır, hayır hemen gelirim.
  - İşte, Arif de bu tarafa doğru geliyor.
- 4- Aşağıdakilerden hangisi “uyumak” fiilinin istek kipinin olumsuz çekimidir?
- Uyumalıyım.
  - Uyumadık.
  - Uyumayacağız.
  - Uyumuyoruz.
- 5- Aşağıdakilerden hangisinin yüklemde zaman kavramı vardır?
- Tanınmak gibi bir kaygım olmadı.
  - Şiirlerimi çözümleyebilmek için okuyucu uğraşmalı
  - Kitaplarımı kaygısızca piyasaya sunayım.
  - Okur da benim harcadığım çabanın hiç olmazsa yarısını harcasa.

**EK: 3**

**İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME TEKNİKLERİNDEN BİRLİKTE ÖĞRENME  
TEKNİĞİNİN UYGULANDIĞI TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN  
GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ**

**Öğretmenin Adı:** Dilek Çörek

**Dersin Adı:** Türkçe

**Sınıf:** 7

**Süre:** 40 Dakika

**Konu:** Fiillerin mastar haliyle ilgili temel olgular bilgisi

**Hedef:** Fiillerin mastar halini kavrayabilme

**Araç:** Türkçe Kitabı, 7 Sınıf Dilbilgisi Kitabı, Çalışma yaprakları

**Yöntem:** İşbirlikli Öğrenme (Birlikte Öğrenme Tekniği)

**Konunun İşlenişi:**

- 1- Raslantısal olarak 4'er kişilik gruplar oluşturulur.
- 2- Grup üyelerinin aynı masaya oturmaları sağlanır.
- 3- Grup üyelerine okuyucu, özetleyici, sözcü, bağ kurucu gibi görevler verilir.
- 4- Her bir gruba bir tane olacak şekilde öğrenme malzemesi ve çalışma yaprakları dağıtılır. Gruptaki öğrencilere öğrenme malzemesinden ortak yararlanmaları söylenir.
- 5- Okuyucu görevindeki öğrencilerden konuyu okumaları istenir.
- 6- Okuma işleminden sonra gruptaki öğrencilerin konuda geçen temel olguları birbirlerine sıra ile anlatmaları istenir.
- 7- Öğretmen öğrencilerin arasında dolaşarak varsa sorulara açıklamalar getirir.
- 8- Gruptaki öğrencilerden verilen çalışma yaprakları üzerinde grupça çalışmaları istenir.
- 9- Raslantısal olarak oluşturulan grupların çalışmalarını sınıfa sunmaları sağlanır.

10- Öğretmen seçtiği gruptan herhangi bir üyeye ya da tüm grup üyelerine konu ile ilgili olarak sorular sorar.

11- Grupların ve öğrencilerin verdikleri cevaplara ve çalışma yapraklarına göre önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirme yapılır.



**EK: 4****GELENEKSEL ÖĞRETİMİN YAPILDIĞI TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ****Öğretmenin Adı:** Dilek Çörek**Dersin Adı:** Türkçe**Sınıf:** 7**Süre:** 40+40 Dakika**Konu:** Haber Kiplerinden Şimdiki Zaman ile ilgili temel olgular bilgisi**Hedef:** Haber Kiplerinden Şimdiki Zamanı Kavrayabilme**Araç:** Türkçe Ders Kitabı, Dilbilgisi Kitabı**Yöntem:** Anlatım, Soru-Yanıt**Konunun İşlenişi:**

- 1- Öğretmen konu ile ilgili giriş yapar.
- 2- Fiilleri şimdiki zaman kipiyle çekimlenmiş bir okuma parçasını tahtaya yazarak şimdiki zamanla çekimlenmiş fiillerin bulunmasını ister.
- 3- Öğrencilerden buldukları fiillerle şimdiki zamanın soru,olumlu ve olumsuz biçimlerinde cümleler kurmaları istenir.
- 4- Öğrencilerden şimdiki zamanın soru, olumlu ve olumsuz biçimlerini kullanarak bir paragraf yazmaları istenir.

**Değerlendirme:**

- 1- Öğrencilere örnek cümleler verilir. Bu cümleleri şimdiki zamanın soru, olumlu ve olumsuz biçimlerine dönüştürmeleri istenir.
- 2-Öğrencilerden yetenekleri doğrultusunda şimdiki zamanın soru, olumlu ve olumsuz biçimlerini kullanarak küçük bir öykü yazmaları istenir.

**EK: 5**

## **FIİL KONUSUNDA KULLANILAN ÖĞRENME MALZEMELERİ**

### **FIİL NEDİR?**

İsimler varlıkları tanıtır. Sıfatlar varlıkları niteler, zamirler ise isimlerin yerini tutar. Bu tür sözcükler anlatmak istediklerimizi tam olarak ifade etmezler. Duygu, düşünce ve isteklerimizi anlatabilmek için fiillere ihtiyaç duyarız.

Fiiller sözcük türlerinin en önemli öğelerinden biridir. Olay, hareket, oluş kısacası olup biten her şey fiillerle anlatılır.

Fiiller bir iş, bir oluş ya da hareketi kişi ve zamana bağlayarak anlatan sözcüklerdir.

Aşağıda verilen altı çizili sözcüklere dikkat ediniz.

Örnek: Arkadaşlarımı çok seviyorum.

Derslerde başarılı olmak istiyorum.

Dayım bana doğum günümde bir köpek aldı.

Fiil köklerinin sonuna -mek, -mak eki getirilerek söylenmesine fiilin mastar hali denir.

Örnek: gelmek, çalışmak, büyümek.

Mastar eki atıldıktan sonra geriye kalan kısım fiilin kökü ya da gövdesidir.

Örnek: büyümek = büyü - mek  
(kök) (mastar eki)

yazdırmak= yazdır - mak  
(gövde) (mastar eki)

EK: 6

**GELENEKSEL DİLBİLGİSİNE GÖRE  
FİİL KONUSUNDA KULLANILAN ÖĞRENİM  
MALZEMELERİ**

**FİİL KİPLERİ**

<b>BİLDİRME (HABER) KİPLERİ- ZAMANLAR</b>
<b>1-GEÇMİŞ ZAMAN</b>
<b>Görülen Geçmiş Zaman( Di’li geçmiş zaman):-dı, -di,- du,- dü -tı, -ti, -tu, - tü</b>
<b>b) Öğrenilen Geçmiş Zaman(Miş’li geçmiş zaman):-mış, - miş</b>
<b>2-ŞİMDİKİ ZAMAN: - yor</b>
<b>3-GELECEK ZAMAN: -ecek, -acak</b>
<b>4-GENİŞ ZAMAN: -r, -ar, -er, -ır, -ir</b>

<b>DİLEK KİPLERİ</b>
<b>1-GEREKLİLİK KİPİ: -meli, -malı</b>
<b>2- İSTEK KİPİ: -e, -a</b>
<b>3-DİLEK ŞART: -se, -sa</b>
<b>4-EMİR: 1 . tekil kişi ile 1. çoğul kişide çekimi yapılmaz. 2. tekil kişide ek yoktur. Sadece fiil kökü kullanılır. 3. tekil kişi: -sın, -sin, -sun, -sün 2. çoğul kişi: -ın/-ımız, in/-iniz, -un/-unuz, -ün/-ünüz 3. çoğul kişi: -sınlar, -sinler</b>

**EK: 7****ÇALIŞMA YAPRAĞI**

Aşağıdaki çalışma yaprağındaki boşlukları doldurunuz.

<b>FİİL</b>	<b>KÖK</b>	<b>MASTAR</b>
<b>GELDİK</b>	.....	.....
<b>SEVİYORUZ</b>	.....	.....
<b>YAPMIŞSIN</b>	.....	.....
<b>ALIRLAR</b>	.....	.....
<b>YATACAĞIM</b>	.....	.....
<b>UYUSAN</b>	.....	.....
<b>GİTMELİSİNİZ</b>	.....	.....
<b>GÜLSÜNLER</b>	.....	.....
<b>GEZEYİM</b>	.....	.....
<b>BAKSIN</b>	.....	.....
<b>KOŞUYORUM</b>	.....	.....
<b>OKUMUŞSUNUZ</b>	.....	.....
<b>BAŞARACAKSINIZ</b>	.....	.....

## ÇALIŞMA YAPRAĞI

### EMİR KİPİ

Aşağıda mastar hali ve kişisi verilen fiillerin olumlu ve olumsuz biçimini

boşluklara yazınız.

fiil	kişi	olumlu	olumsuz
ARAMAK	2.T.K.	.....	.....
YAZMAK	3.TK	.....	.....
KIZMAK	2.Ç.K	.....	.....
BULMAK	3.TK	.....	.....
GÖRMEK	3.T.K	.....	.....
DUYMAK	2.Ç.K	.....	.....
BAKMAK	3.Ç.K	.....	.....
KOKLAMAK	2.T.K	.....	.....
ANLAMAK	2.Ç.K	.....	.....
DİNLEMEK	3.T.K	.....	.....

## ÇALIŞMA YAPRAĞI

Aşağıdaki parçada geçen fiilleri bulup olumlu, olumsuz ya da soru biçiminde mi olduklarını belirtiniz.

“Adamın biri kendini darı sanır. Kimse onu insan olduğuna inandıramaz. Sonunda akıl hastanesine yatırılır. Uzun süre hastanede kalır. Sağlığına kavuştuğuna inanılır ve taburcu edilir.

Adam hastaneden çıkar. Evinin yolunu tutar. Tam evine yaklaşırken tavuklar la karşılaşmasın mı? Hemen geri döner. Hastaneye gelir.

Doktorlar:

-Hani sen iyileşmiştin? Darı olduğunu düşünmeyecektin, derler.

Adam:

-İyi ama , der. Ben darı olmadığımı biliyorum da bakalım tavuklar biliyorlar mı?”

olumlu fiiller

olumsuz fiiller

soru biçimindeki

fiiller

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## FİİL KİPLERİ İLE İLGİLİ BİREYSEL SINAV KAĞIDI

### ÖRNEĞİ

Aşağıdaki cümlelerde yer alan fiillerin kipini, kişisini, olumlu, olumsuz, soru durumunda olup olmadıklarını bulup altlarına yazınız.

1- En iyisi ben sizinle geleyim.

.....

2- Söylenenleri sen de işittin mi?

.....

3- Biz yarın geziye çıkmayacak mıyız?

.....

4- Şöyle güzel bir uyku çeksem.

.....

5- Yine de dikkat etmelisiniz.

.....

6- Dur yolcu!

.....

7- Hiç bu tatlıya can dayanır mı?

.....

8- Dün akşam çok eğlenmişsiniz.

.....

9- Gelmediler mi daha?

.....

10- Size güveniyorum.

.....

**Başarılar dilerim.**





EFSANE KÜMESİ

6. Küme

A

FiİL	KÖK	MASTAR HALİ
Geldik	Gel	Gelmek
Sevıyoruz	Sev	Sevmek
Yapmışsın	Yap	Yapmak
Alırlar	Al	Almak
Yatacağım	Yat	Yatmak
Uyusan	Uyu	Uyumak
Gitmelisiniz	Git	Gitmek
Gülsünler	Gül	Gölmek
Gezeyim	Gez	Gezmek
Baksın	Bak	Bakmak
Koşuyorum	Koş	Koşmak
Okumuşsunuz	Oku	Okumak
Başaracaksınız	Başar	Başarmak

Sözcü = ESRA TÜRK

Özetleyici = ERGON KURAN

Araştırmacı = OĞUŞ AYDIN

Bağ Kurucu = MİRAY İZMAK

7. Kısım

B

Şeker Portakalı  
Kümesi

FİİL	KİŞİ	EMİR KİPİ	
		OLUMLU	OLUMSUZ
Aramak	2.t.k.	Ara	Arama
Yazmak	3.t.k.	Yazsın	Yazmasın
Kızmak	2.ç.k.	Kızın	Kızmayın
Bulmak	3.ç.k.	Bulsunlar	Bulmasınlar
Görmek	3.t.k.	Görsün	Görmesin
Duyamak	2.ç.k.	Düysün	Düymayın
Bakmak	3.ç.k.	Baksınlar	Bakmasınlar
Koklamak	2.t.k.	Kokla	Koklama
Anlamak	2.ç.k.	Anlayın	Anlamayın
Dinlemek	3.t.k.	Dinlesin	Dinlemesin

Özetleyici → Elif

Sözcü → Yasemin

Baş Küçük → Enis

Okuyucu → Mustafa

## DALTON KARDESLER

## KÜMESİ

15. Grup

Aşağıdaki parçada geçen fiilleri bulup olumlu, olumsuz ya da soru biçiminde olduklarını belirtiniz.

"Adamın biri kendisini darı sanır. Kimse onu insan olduğuna inandıramaz. Sonunda akıl hastanesine yattırılır. Uzun süre hastanede kalır. Sağlığına kavuştuğuna inanılır ve taburcu edilir.

Adam hastaneden çıkır. Evinin yolunu tutar. Tam evine yaklaşırken tavuklarla karşılaşması mı? Hemer geri döner. Hastaneye gelir.

Doktorlar:

- Hani sen iyileşmiştin? Darı olduğunu düşünmeyecektin? derler.

Adam:

- İyi ama, der. Ben darı olmadığımı biliyorum da bakalım tavuklar biliyorlar mı?"

Olumlu fiiller

Olumsuz fiiller

Soru fiilleri

...sarmak.....

...inandırmamak.....

...karşılaşma mı?

...yattırılmak.....

...olmamak.....

...iyileşmiştin?

...kalmak.....

.....

...düşünmeyecektin?

...kavuşmak.....

.....

...biliyorlar mı?

...etmek.....

.....

.....

...inapmak.....

.....

.....

...çıkarmak.....

.....

.....

...tutmak.....

.....

.....

...yaklaşmak.....

.....

.....

...dönmek.....

.....

.....

...gelmek.....

.....

.....

...olmak.....

.....

.....

...bilmek.....

.....

.....

...bakmak.....

.....

.....

= Görevliler =

Özdeleyici → ELİF KAHRAMAN

Bağ Kurucu → SAHİN DEMİRBAŞ

Araştırmacı → KAAN SUNAR

Gözetimci → TÜRKAN ŞEN

Timuçin CEYHAN = Bağ Kurucu  
 Bilâl EZBERCİ = Okuyucu  
 Erhan KÜREN = Sözcü  
 Sakine YILMAZ = Özetleyici

6. Küm e

D



Fillerde Zaman neye denir?

Fillerde işin yapıldığı süreye fillerde zaman denir.

İş yapıp bitmişse → geçmiş zaman

İş yapılmaya devam ediyorsa → şimdi ki //

İş daha sonra yapılacaksa → gelecek //

İş her zaman yapıyorsa → geniş zaman adı verilir.

İl köklerine işin yapıldığı zamanı belirten ekler ekler  
 c. Bunlara zaman ekleri denir.

Di'li geçmiş zaman (Görülen geçmiş zaman)

İilde belirten işin yapıldığına bir tonik olmuştuk

anı yapıldığını görmüşsek bu zamanı kullanırız.

(-di, -dı, -du, -dü, -tı, -tı; -tu, -tü) olur.

Yastar köli	Köç köli	1. T. k	2. T. k	3. T. k	4. T. k	2. G. k	3. G. k
gelmek	get	geldi-m	gel-di-n	geldi	gel-ti	geldi-niz	geldiler

## **ÖĞRENCİ ÇALIŞMALARINDAN ÖRNEKLER**