



**7. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE JİGSAW TEKNİĞİNİN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE DERSE KARŞI
TUTUMLARINA ETKİSİ**

Sinan AKBULUT

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Yasin KILIÇ

AĞRI-2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

Sinan AKBULUT

7. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE JİGSAW TEKNİĞİNİN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE DERSE
KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Prof. Dr. Yasin KILIÇ

Jüri: Prof. Dr. Yasin KILIÇ
Doç. Dr. Halil SAĞLAM
Dr. Öğr. Üyesi Müzahir KILIÇ

AĞRI-2025

.../.../2025

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “7. Sınıf Türkçe Dersinde Jigsaw Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntı için kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin bu anlamda fizikî ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

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

- ☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tarih ve
İmza

Sinan
AKBULUT

	LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	Doküman No	FR-211
		İlk Yayın Tarihi	26.02.2024
		Revizyon Tarihi	
		Revizyon No	00
		Sayfa No	1/1

7. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE JİGSAW TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE DERSE KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ

Prof. Dr. Yasin KILIÇ danışmanlığında, Sinan AKBULUT'un tarafından hazırlanan bu çalışma, 28/08/2025 tarihinde aşağıda isimleri belirtilen jüri tarafından değerlendirilmiş olup **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitim** Anabilim Dalı **Türkçe Eğitimi** Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak **oybirliği** ile kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Halil Sağlam			İmza :
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Müzahir KILIÇ			İmza :
Üye : Prof. Dr. Yasin KILIÇ			İmza :
Üye :			İmza :
Üye :			İmza :

Yukarıdaki sonuç;

Enstitü Yönetim Kurulu .../.../... tarih ve /.....numaralı kararı ile onaylanmıştır.

.....

Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaklardan yapılan bildiriş, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak olarak kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

HAZIRLAYAN	KONTROL EDEN	ONAYLAYAN

	LİSANSÜSTÜ EĞİTİM	Doküman No	FR-213
---	--------------------------	------------	--------

	ENSTİTÜSÜ TEZ BENZERLİK RAPORU	İlk Yayın Tarihi	26.02.2024
		Revizyon Tarihi	
		Revizyon No	00
		Sayfa No	4 / 169

BenzerlikOranlarına Dair Beyannamedir		
ÖğrenciAdıSoyadı	Sinan AKBULUT	
Numarası	220601117	
Ana BilimDalı	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	
BilimDalı	Türkçe Eğitimi	
Programı	Türkçe Eğitimi	
DanışmanUnvanıAdıSoyadı	Prof.Dr. Yasin KILIÇ	
Tez Başlığı	7. Sınıf Türkçe Dersinde Jigsaw Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi	
Bölümler	Turnitin Sonucu	En Yüksek Değer
Giriş	%9	% 25
KuramsalTemeller/KavramsalÇerçeve	%8	% 30
MateryalveYöntem	%20	% 30
AraştırmaBulguları	%20	% 20
Sonuç/Tartışma/Öneri	%1	% 20
TEZ (GENEL)	%17	% 25

28/8/2025

Yukarıda bilgileri yazılı tez çalışmasının benzerlik oranları Turnitin raporundan alındığı haliyle yazılmış olup tüm bilgilerin doğru olduğunu, aksi halde doğacak hukuki sorumlulukları kabul ve beyan ederiz.

Öğrenci
Sinan AKBULUT

Danışman
Prof.Dr. Yasin KILIÇ

HAZIRLAYAN	KONTROL EDEN	ONAYLAYAN
------------	--------------	-----------

ÖZET

7. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE JIGSAW TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE DERSE KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ

Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Yasin KILIÇ

2025, 152 sayfa

Jüri: Prof. Dr. Yasin KILIÇ

Doç. Dr. Halil SAĞLAM

Dr. Öğr. Üyesi Müzahir KILIÇ

Bu araştırmanın amacı, Türkçe dersinde Jigsaw IV tekniğinin, öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışma, yarı deneysel desen kullanılarak ön test-son test kontrol gruplu model çerçevesinde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Bu doğrultuda, deney grubunda Jigsaw IV tekniğiyle, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli, düz anlatım ve soru-cevap gibi geleneksel yöntemlerle öğretim süreci yürütülmüştür.

Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Ağrı ili Patnos ilçesinde bulunan Dedeli Sebahattin Yıldız Ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen 35 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma altı hafta sürmüş ve her iki gruptaki öğrencilere belirlenen konular iki farklı öğretim yaklaşımıyla sunulmuştur. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini ölçmek amacıyla, geçmiş yıllarda uygulanan SBS, OKS ve Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavları gibi merkezi sınavlardan seçilen sorular temel alınarak geliştirilen 20 soruluk Fiil Başarı Testi kullanılmıştır. Testin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak ölçme aracının bilimsel yeterliliği sağlanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarını değerlendirmek amacıyla Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

Deney grubunda uygulanan Jigsaw IV tekniği kapsamında, öğrenciler küçük gruplara ayrılmış ve her grup üyesine bir alt konu atanmıştır. Öğrenciler, önce bireysel olarak çalıştıkları konuları, ardından grup içinde birbirleriyle paylaşarak ortak bir öğrenme süreci oluşturmuşlardır. Bu süreç, öğrencilerin hem bireysel hem de grup çalışmaları yoluyla konulara daha derinlemesine nüfuz etmelerini ve akran öğrenmesi yoluyla bilgilerini pekiştirmelerini hedeflemiştir. Öte yandan, kontrol grubunda öğretim, öğretmen merkezli düz anlatım yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Her iki gruba da “Fiil çekim ekleri (kip ve kişi)” ile “Fiilde anlam kayması” konuları işlenmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 30.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ön test ve son test puanları arasındaki farklar hem deney hem de kontrol grubu için ayrı ayrı değerlendirilmiş; verilerin analizinde hem parametrik hem de parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulguların güvenilirliğini artırmak amacıyla

aritmetik ortalama, standart sapma ve sıra ortalamaları gibi temel istatistiksel ölçütler kullanılmıştır.

Çalışmanın sonuçları, Jigsaw IV tekniğiyle gerçekleştirilen öğretimin, geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin akademik başarılarını artırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını göstermiştir. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, iş birlikli öğrenme yönteminin akademik başarı üzerinde istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmasa da olumlu yönde bir etkisinin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları açısından değerlendirildiğinde, deney grubundaki öğrencilerin genel tutum puanlarının kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Dolayısıyla Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği yönünde kesin bir yargıya varmak mümkün değildir. Bununla birlikte, elde edilen bulgular, yöntemin öğrencilerde olumlu tutum gelişimini destekleyebileceğine dair ipuçları sunmakta ve bu konuda daha geniş örneklemeler üzerinde yapılacak araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma Jigsaw IV tekniğinin, Türkçe dersinde ‘Fiil çekim ekleri (kip ve kişi)’ ile ‘Fiilde anlam kayması’ konularının öğretiminde doğrudan anlamlı bir akademik başarı artışı sağlamasa da, öğrencilerin başarı düzeyleri ve ders tutumlarında olumlu eğilimler yarattığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, iş birlikli öğrenme yöntemlerinin geleneksel öğretim yaklaşımlarına alternatif olarak ele alınmasının ve özellikle öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik edecek şekilde eğitim ortamlarında daha yaygın biçimde uygulanmasının önemini göstermektedir. Ayrıca, Jigsaw IV tekniğinin farklı öğrenci profilleri, ders içerikleri ve uzun vadeli etkiler bağlamında daha kapsamlı araştırmalarla incelenmesi, yöntemin eğitimdeki potansiyel katkılarının daha net biçimde anlaşılmasına olanak sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemleri, Jigsaw IV Tekniği, Tutum Değişikliği.

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE JIGSAW TECHNIQUE ON 7TH GRADE STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDES TOWARDS THE TURKISH COURSE

Thesis Advisor: Prof. Dr. Yasin KILIÇ

2025, 152 page

Jury Members: Prof. Dr. Yasin KILIÇ

Doç. Dr. Halil SAĞLAM

Dr. Öğr. Üyesi Müzahir KILIÇ

The aim of this study is to examine the effects of the Jigsaw IV technique, one of the cooperative learning methods, on 7th-grade students' academic achievement and their attitudes toward the Turkish course, specifically in the teaching of "verb inflection suffixes (tense and person)" and "semantic shift in verbs" topics. The study was designed and conducted within the framework of a quasi-experimental model using a pre-test-post-test control group design. Accordingly, the experimental group was taught using the Jigsaw IV technique, while the control group received instruction through traditional teaching methods.

The research was carried out with 35 randomly selected 7th-grade students from Dedeli Sebahattin Yıldız Secondary School, located in Patnos district of Ağrı province, during the 2024–2025 academic year. The study lasted for eight weeks, during which students in both groups were taught the targeted subjects through different instructional approaches. To measure students' academic achievement levels, a 20-item "Verb Achievement Test" was developed based on questions from past national exams such as SBS, OKS, and the Free Boarding and Scholarship Examinations. Validity and reliability analyses were conducted to ensure the scientific adequacy of the test. In addition, the "Attitude Scale Toward the Turkish Course" was used to assess students' attitudes toward the subject.

Within the experimental group, the Jigsaw IV technique was implemented by dividing students into small groups, with each member assigned a subtopic. Students first studied their assigned subtopics individually and then shared their knowledge within their groups, creating a collaborative learning environment. This process aimed to foster deeper understanding of the topics and reinforce knowledge through peer learning. In contrast, the control group was taught through a traditional, teacher-centered lecture method. Both groups covered the topics of "verb inflection suffixes (tense and person)" and "semantic shift in verbs."

The data obtained during the study were analyzed using SPSS 30.0 software. Differences between pre-test and post-test scores were evaluated separately for both the experimental and control groups. Both parametric and non-parametric statistical methods were employed in the data analysis. Basic statistical measures such as arithmetic mean, standard deviation, and rank averages were used to enhance the reliability of the findings.

The results revealed that instruction using the Jigsaw IV technique did not lead

to a statistically significant difference in improving students' academic achievement compared to traditional teaching methods. However, an examination of rank averages showed that the post-test scores of the experimental group were higher than those of the control group. This suggests that cooperative learning methods may have a positive effect on academic achievement.

In terms of students' attitudes toward the Turkish course, it was observed that students in the experimental group exhibited more positive attitudes compared to the control group, although the difference was not statistically significant. This indicates that cooperative learning techniques like Jigsaw IV can contribute to creating a more positive classroom atmosphere and supporting learning motivation.

In conclusion, while the Jigsaw IV technique did not result in a statistically significant direct improvement in academic achievement in the teaching of "verb inflection suffixes (tense and person)" and "semantic shift in verbs," it positively influenced students' achievement levels and attitudes toward the course. These findings suggest that cooperative learning methods should be considered as valuable alternatives to traditional instructional approaches and should be more widely used to promote active student engagement in educational settings. Furthermore, more comprehensive studies examining the effects of the Jigsaw IV technique across different student profiles, course contents, and over longer periods are recommended to better understand the method's potential contributions to education.

Keywords: Turkish Language Education, Cooperative Learning Methods, Jigsaw IV Technique, Academic Achievement, Attitude Change

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca, her aşamada yanımda olan, bilgi ve deneyimiyle bana yol gösteren kıymetli danışmanım Prof. Dr. Yasin KILIÇ'a en içten şükranlarımı sunarım. Kendisi yalnızca tez sürecimde rehberlik eden bir akademisyen değil, aynı zamanda vizyonumu genişleten, akademik gelişimime ilham veren bir mentor olmuştur. Tez çalışmamın her aşamasında gösterdiği titizlik, özveri ve yapıcı yönlendirmeleri, bu çalışmanın bilimsel bir zeminde ilerlemesinde büyük katkı sağlamıştır. Sayın hocamın akademik birikimi ve tecrübesi, bu süreci benim için son derece verimli ve anlamlı kılmıştır.

Bu zorlu süreçte manevi destekleriyle bana güç veren sevgili annem Güverçin AKBULUT'a da sonsuz teşekkür ederim. Onun bitmek bilmeyen sevgisi, sabrı ve inancı, en zor anlarda dahi motivasyonumu korumamı sağlamış, akademik hedeflerime ulaşma yolunda bana her zaman moral kaynağı olmuştur. Varlığı ve desteği, bu yolculukta bana güçlü bir dayanak olmuştur.

Ayrıca, kıymetli kardeşlerim Kadir AKBULUT ve Dilek AKBULUT'a da teşekkürü bir borç bilirim. Akademik serüvenim boyunca, onların gösterdiği anlayış, destek ve cesaret verici tutum, karşılaştığım güçlükleri aşmamda önemli bir rol oynamıştır. Kendi başarılarıyla bana her zaman ilham olmuş ve varlıklarıyla güven duygumu pekiştirmişlerdir.

Bu süreçte emeği, desteği ve katkısıyla yanımda olan tüm değerli aile bireylerime, akademik ve kişisel gelişimimde oynadıkları büyük rol için en derin teşekkürlerimi sunarım. Sağladıkları manevi destek, yüksek lisans eğitimim süresince ilerlememi ve hedeflerime ulaşmamı mümkün kılmıştır.

.../09/2025

Sinan AKBULUT

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
TEŞEKKÜR.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
TABLolar DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Önemi.....	4
1.2. Problem Durumu	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Alt Problemler	8
1.5. Sayıtlılar	10
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. Tanımlar	13
2.2. Türkçe ve Öğretimi	15
2.3. Türkçe Öğretiminin Özel Amaçları	17
2.4. Türkçede Kullanılan Yöntem ve Teknikler	18
2.5. İş birliğine Dayalı Öğrenme	21
2.6. İş birlikli Öğrenme Tarihçesi.....	22
2.7. İş birlikli Öğrenme Yönteminin Faydaları	23
2.8. İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Sınırlılıkları	24
2.9. İş birliğine Dayalı Öğrenme Temel İlkeler	26
2.9.1. Olumlu Bağımlılık	29
2.9.2. Sosyal Beceriler	30
2.9.3. Bireysel Değerlendirilebilmek	31
2.9.4. Yüz Yüze (Destekleyici) Etkileşim.....	32
2.9.5. Grup Süreci.....	33
2.9.6. Eşit Başarı Fırsatı.....	34
2.9.7. Grup Ödülü.....	34
2.10. İş birliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri	35
2.10.1. Birlikte Öğrenme.....	37

2.10.2. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri.....	39
2.10.3. Takım Destekli Bireyselleştirme	40
2.10.4. Takım-Oyun-Turnuva.....	41
2.10.5. İş Birliği.....	42
2.10.6. İş Birliğine Dayalı Bütünleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon	43
2.10.7. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim.....	44
2.10.8. Grup Araştırması	45
2.10.9. Yapıcı Tartışma Tekniği.....	46
2.10.10. Akademik Çelişki.....	48
2.10.11. Jigsaw (Ayrılıp-Birleşme) Tekniği	48
2.10.12. Jigsaw (Ayrılıp-Birleşme) II Tekniği.....	51
2.10.13. Jigsaw (Ayrılıp-Birleşme) III Tekniği.....	52
2.10.14. Jigsaw (Ayrılıp-Birleşme) IV Tekniği	54
2.10.15. Ters Jigsaw Tekniği	60
2.10.16. Konu Jigsawı Tekniği	61
2.11. Jigsaw (Ayrılıp-Birleşme) Tekniği İle İlgili Yapılan Yurtiçi Çalışmalar	62
2.12. Jigsaw (Ayrılıp-Birleşme) Tekniği İle İlgili Yapılan Yurtdışı Çalışmalar	69
3.YÖNTEM	76
3.1. Araştırma Yöntemi ve Deseni	77
3.2. Çalışmanın Evren ve Örneklemi.....	78
3.3. Veri Toplama Araçları	80
3.3.1. Akademik Başarı Testi	81
3.3.2. Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	83
3.4. Geçerlilik ve Güvenirlilik.....	85
3.5. Uygulama Süreci	86
3.5.1. Deney Grubu Jigsaw IV Tekniği Uygulama Süreci.....	90
3.5.2. Kontrol Grubuna Mevcut Öğretim Programı Uygulama Süreci.....	95
3.6. Veri Analizi	97
4.ARAŞTIRMA BULGULARI.....	99
4.1. Akademik Başarı Testine Bağlı Hipotezler.....	101
4.1.1. Araştırma Gruplarının Akademik Başarı Ön Testi Puanlarına Yönelik İstatistiksel Bulgular	102

4.1.2.	Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Son Testi Performanslarına Yönelik İstatistiksel Bulgular.....	105
4.1.3.	Deney Grubunun Akademik Başarı Testine İlişkin Ön ve Son Puanlarına Dair İstatistiksel Analiz Sonuçları	108
4.1.4.	Kontrol Grubunun Akademik Başarı Testinden Elde Edilen Ön ve Son Test Performans Sonuçları	112
4.2.	Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Denenceler	114
4.2.1.	Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Ön Test Performanslarının Analiz Bulguları	116
4.2.2.	Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına Dair Analiz Bulguları	117
4.2.3.	Uygulama Grubunun Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	119
4.2.4.	Kontrol Edilen Grubun Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Dair Bulgular	121
5.	TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	123
5.1.	Tartışma.....	123
5.2.	Sonuç	124
5.3.	Öneriler	127
6.	KAYNAKLAR.....	130
7.	EKLER.....	139
	ÖZGEÇMİŞ.....	153

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

TDİTÖ	Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği
ABT	Akademik Başarı Testi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
PYBS	Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
DYK	Destekleme ve Yetiştirme Kursu
OKS	Orta Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavları
TOT	Takım-Oyun-Turnuva
OTBG	Öğrenci Takımları-Başarı Grupları
CIRC	Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Yöntemi

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Jigsaw Tekniğinin Uygulama Biçimi.....	44
Şekil 2. Asıl Grupların Oluşturulması.....	89
Şekil 3. Uzman Grupların Oluşturulması.....	94



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Öğretimde Kullanılan Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler	16
Tablo 2. Bazı araştırmacılara Göre İşbirlikçi Öğrenmede Bulunması Gereken Öğeler.....	29
Tablo 3. Jigsaw Tekniklerinin Geliştirildiği Tarih ve Tekniği Geliştiren Araştırmacılar	37
Tablo 4. Jigsaw Tekniklerinin Karşılaştırılması.....	57
Tablo 5. Araştırmanın Deneysel Planı.....	78
Tablo 6. 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla Dedeli Sebahattin Yıldız Ortaokulunda 7. sınıf düzeyinde yer alan şubelerdeki öğrenci sayıları	80
Tablo 7. Akademik Başarı Testine İlişkin Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri	82
Tablo 8. Deney Grubuna Yapılan Çalışmaların Planı.....	88
Tablo 9. Uzman Grupların Haftalık Ders Konuları.....	91
Tablo10. Uzman Grupların Haftalık Çalışma Programı.....	95
Tablo 11. Deney ve kontrol gruplarının verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine dair Shapiro-Wilk testi bulguları.	100
Tablo 12. Kontrol ve deney gruplarının birinci döneme ait ağırlıklı başarı puanları üzerine yapılan t-Testi bulguları.	100
Tablo 13. Deney ve kontrol grupların Shapiro-Wilk normallik testi ile değerlendirilen ABT puanlarının istatistiksel dağılımı.	102
Tablo 14. Deney ve kontrol gruplarının başlangıç başarı puanlarına ilişkin istatistiksel karşılaştırma	104
Tablo 15. ABT son test puanları bazında deney ve kontrol gruplarının t-Testi bulguları	107
Tablo 16. Deney grubunun akademik başarı testi ön ve son test puanlarına yönelik eşleştirilmiş örneklem t-Testi bulguları.....	110
Tablo 17. Kontrol Grubunun Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Performanslarının Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Analizi	113
Tablo 18. Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği puanlarının dağılımına ilişkin Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları: Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırmalı incelemesi.....	115
Tablo 19. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ön test puanlarına ilişkin deney ve kontrol grupları arası t-Testi analizi	116
Tablo 20. Deney ve kontrol gruplarına ait Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği son test sonuçlarının t-Testi analizi.....	118
Tablo 21. Deney Grubunun Türkçe Dersine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları.....	120
Tablo 22. Kontrol Grubuna Ait Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Paired Samples t-Test Analizi.....	12

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu araştırmada, günümüz eğitim anlayışının gerektirdiği öğrenci merkezli yaklaşımlar doğrultusunda geliştirilen öğretim yöntemlerinden biri olan iş birlikli öğrenmenin, özellikle Türkçe eğitimi bağlamında öğrencilerin akademik başarıları ve tutum değişimleri üzerindeki etkileri ele alınmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin aktif katılımını, kalıcı öğrenmeyi ve olumlu tutum geliştirmeyi desteklemede çoğu zaman yetersiz kalması, Türkçe öğretiminde alternatif yöntemlerin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel problem cümlesi, “iş birlikli öğrenme yönteminin Türkçe eğitimi sürecinde öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde nasıl bir etki oluşturduğu” sorusuna dayanmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada, iş birlikli öğrenmenin Türkçe derslerinde uygulanmasının öğrencilerin hem akademik performanslarını hem de derse yönelik tutumlarını nasıl değiştirdiği sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, amacı, önemi, alt amaçları, varsayımları, sınırlılıkları ve kavramsal tanımlamalar ele alınmıştır. Böylece çalışma, Türkçe öğretiminde iş birlikli öğrenmenin öğrenme sürecine sağlayabileceği katkıları kuramsal ve uygulamalı yönleriyle ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Modern eğitim sistemlerinin temel amacı, yalnızca bilginin ezberlenmesini sağlamak değil, aynı zamanda bireylerin bilgiye erişim yollarını öğrenmeleri ve problem çözme becerilerini geliştirmeleridir. Bu hedef doğrultusunda geliştirilen çağdaş öğretim yöntemlerinden biri olan iş birlikli öğrenme, bireylerin aktif katılımını ve sosyal etkileşimini esas alan etkili bir pedagojik yaklaşımdır (Tarım ve Akdeniz, 2003). Rozmajzl ve Alexander (2000) tarafından, farklı bilgi düzeylerine sahip bireylerin küçük gruplar hâlinde iş birliği yaparak ortak bir hedefe ulaşmalarını sağlayan bir

yöntem olarak tanımlanan iş birlikli öğrenme (akt. Şengül ve Katrancı, 2014), öğrenme sürecini bireyler arası karşılıklı destek üzerine kurmaktadır.

Geleneksel öğretim anlayışlarında öğretmen, bilgiyi aktaran merkezi figür konumunda bulunurken; öğrenci ise çoğunlukla pasif bir alıcı rolü üstlenmektedir. Geleneksel öğretim yöntemleri, öğretmenin bilgi kaynağı olarak ön planda olduğu, dersin genellikle anlatım ve tekrar yoluyla yürütüldüğü, öğrencilerin ise dinleyici konumunda kaldığı bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bu anlayışta öğrenme, bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılması süreci olarak görülmekte; öğrencinin bireysel farklılıkları, öğrenme stilleri ve aktif katılımı çoğu zaman göz ardı edilmektedir (Demirel, 2012; Sönmez, 2015). Bu çerçevede öğretmen merkezli yapının baskınlığı, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi üst düzey becerilerini geliştirmede sınırlılıklar yaratmaktadır.

Teknolojik araçlar (örneğin akıllı tahtalar, bilgisayarlar, projeksiyonlar) öğretim sürecini görsel ve işitsel açıdan zenginleştirse de, bilgi aktarımına dayalı geleneksel yapının dışına çıkmakta çoğu zaman yetersiz kalmaktadır (Kılıç, 2013). Bu durum, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine duyulan ihtiyacı daha da belirgin hale getirmektedir. İş birlikli öğrenme yöntemi, yapılandırmacı öğrenme kuramı ile uyumlu olarak, bireylerin karşılıklı etkileşim yoluyla anlam oluşturmalarına ve öğrenmelerine imkân tanımakta; böylece öğrenme sürecini aktif, katılımcı ve kalıcı bir yapıya dönüştürmektedir (Açıkgöz, 2007).

Eğitim, yalnızca bilgi aktarmayı değil, aynı zamanda bireyin toplumsal hayata uyum sağlamasını, sosyal beceriler kazanmasını ve kültürel değerleri içselleştirmesini de amaçlamaktadır. Türkçe eğitimi, bu bağlamda yalnızca dil öğretimiyle sınırlı kalmamakta; bireylerin eleştirel düşünme, analiz etme, kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme gibi üst düzey zihinsel becerilerini de geliştirmeyi hedeflemektedir (Atıcı ve Bora, 2004). Dolayısıyla, Türkçe derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin niteliği, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de sosyal-duygusal gelişimlerini

doğrudan etkilemektedir.

İş birlikli öğrenmenin uygulanması, öğrencilerin sorumluluk alma, empati kurma, iletişim becerilerini geliştirme ve grup içi etkileşimlerle öğrenmeye daha aktif katılım sağlama açısından oldukça önemlidir (Akçöltekin, 2013). Bu yöntemin etkili olabilmesi için olumlu bağımlılık, bireysel sorumluluk, yüz yüze etkileşim, sosyal beceriler ve grup değerlendirmesi gibi temel ilkelerin dikkate alınması gerekmektedir (Kılınç, 2014).

Türkiye’de özellikle 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımın eğitim sistemine entegre edilmesiyle birlikte, öğrenci merkezli yöntemler yaygınlık kazanmıştır (Teyfur ve Teyfur, 2012). Bu çerçevede, iş birlikli öğrenme teknikleri sosyal bilgiler, fen bilimleri ve Türkçe gibi birçok derste etkili biçimde uygulanmaya başlanmıştır. Ortaokul çağındaki öğrenciler için oldukça kritik bir dönem olan bu süreçte, öğrenme deneyimlerinin kalitesi bireyin ileri yaşam becerilerini doğrudan etkilemektedir.

Öte yandan, genel eğitim sınıflarında yer alan özel gereksinimli bireylerin eğitimi de ayrı bir önem taşımaktadır. Bu öğrencilerin, bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş programlar aracılığıyla desteklenmeleri gerektiği açıktır. Bu kapsamda, birebir ya da küçük gruplar hâlinde eğitim verilen destek eğitim odaları, kaynaştırma eğitiminin tamamlayıcı bir unsuru olarak öne çıkmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB, 2015) göre destek eğitim odaları, özel gereksinimli bireyin okul gününün en az %21’ini ve en fazla %60’ını kapsayacak şekilde bireyselleştirilmiş eğitim aldığı ortamlardır.

Destek eğitim hizmetlerinde özellikle Türkçe eğitimi açısından yeterli kaynak bulunmaması, öğretmenlerin kendi çabalarıyla içerik üretmek zorunda kalmalarına neden olmaktadır. Bu durum, bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerinde tutarlılık ve nitelik açısından bazı sorunları beraberinde getirmektedir. Kana ve Akça’nın (2022) yaptığı çalışma, Türkçe öğretmenlerinin destek odalarında yürüttükleri okuma-yazma etkinliklerinin etkili olduğunu ortaya koysa da, alanyazında bu konuda hâlen sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle, destek eğitim

odalarında Türkçe eğitimi bağlamında iş birlikli öğrenme yöntemlerinin kullanımı üzerine yapılacak çalışmalar, alana önemli katkılar sağlayacaktır.

Sonuç olarak, hem genel eğitim sınıflarında hem de destek eğitim ortamlarında iş birlikli öğrenmenin kullanılması, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil; aynı zamanda iş birliği, iletişim, empati ve sorumluluk gibi temel yaşam becerilerini geliştirmelerine de olanak sunmaktadır. Türkçe eğitimi gibi temel alanlarda bu yaklaşımın uygulanması, bireylerin hem bireysel gelişimlerini desteklemekte hem de toplumsal uyum süreçlerine katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın ortaya koyacağı veriler hem eğitimcilere hem de politika yapıcılara yol gösterici nitelikte olacaktır.

1.1. Araştırmanın Önemi

Yapılan incelemelerde, iş birlikli öğrenme yöntemlerine dair çalışmaların çoğunlukla fen ve matematik derslerinde yoğunlaştığı, buna karşın Türkçe dersinde özellikle dil bilgisi alanında bu yöntemlerin yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Oysa Türkçe öğretim programı, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda öğrencilerin aktif katılımını önceleyerek dil bilgisi öğretimini yalnızca kural ezberine indirgemeyen, anlam kurma ve dili işlevsel biçimde kullanma süreci olarak tasarlamaktadır. Bu çerçevede, yapılandırmacı anlayışla uyumlu olan iş birlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin biçimde katılımını sağlamakta ve dil bilgisi öğretiminde güçlü bir alternatif sunmaktadır. Nitekim Yönez (2012), iş birlikli öğrenmenin akademik başarı ve tutumları geleneksel yöntemle kıyasla anlamlı biçimde geliştirdiğini; Arslan ve Engin (2021), yöntemin motivasyon ve öğrenme kalıcılığı üzerinde olumlu etkiler yarattığını; Kaldırım ve Tavşanlı'nın meta-analizi ise Türkçe derslerinde iş birlikli öğrenmenin akademik başarı üzerinde güçlü ve pozitif bir etki gösterdiğini ortaya koymuştur.

Özellikle Jigsaw tekniği, öğrenciler arasında bilgi paylaşımına dayalı işbirlikçi bir ortam yaratarak öğrenmeyi hem derinleştirici hem de kalıcı hale getirmeyi amaçlar. Ancak bu tekniğin Türkçe dersi özelinde, özellikle dil

bilgisi konularında uygulanmasına yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırma, Jigsaw IV modelinin 7. sınıf düzeyinde "Fiil Çekim Ekleri" ve "Fiilde Anlam Kayması" konularında nasıl bir etki yarattığını; hem akademik başarı hem de derse karşı tutumlar açısından kapsamlı biçimde değerlendirmeyi hedeflemektedir.

Çalışma yalnızca öğrencilerin başarı düzeylerine değil, aynı zamanda Türkçe dersine ilişkin duygu, düşünce ve yaklaşımlarına da odaklanmaktadır. Çünkü dil bilgisi, birçok öğrenci tarafından soyut ve sıkıcı bulunmakta, bu da derse yönelik olumsuz tutumlar geliştirilmesine neden olabilmektedir. Bu bağlamda araştırma, Jigsaw IV yöntemiyle işlenen derslerin öğrencilerin derse karşı yaklaşımlarında nasıl bir değişim oluşturduğunu da ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Ayrıca, öğrencilerin sınıfa farklı akademik hazırlık düzeyleriyle geldikleri dikkate alındığında, geleneksel yöntemlerin bazı öğrenciler için dezavantaj oluşturabildiği görülmektedir. İş birlikli öğrenme, bu eşitsizlikleri azaltarak öğrenciler arasında daha dengeli bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Bununla birlikte, bireyler arası etkileşimi teşvik ederek empati, hoşgörü, iletişim ve ortak çalışma becerilerinin gelişimine de önemli katkılar sunmaktadır.

Sternberg'in (1987) tanımladığı biliş ötesi süreçler kapsamında değerlendirildiğinde, Jigsaw gibi yöntemlerle oluşturulan heterojen gruplar, öğrencilerin planlama, izleme ve değerlendirme gibi öğrenme kontrol becerilerini geliştirmeleri için uygun bir zemin hazırlar. Bu araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinin öğretmen yönlendirmesiyle bu metabilşsel becerileri nasıl geliştirdikleri de önemli bir boyut olarak ele alınmıştır.

1.2. Problem Durumu

Teknolojik gelişmelerin yaşamın her alanında yarattığı dönüşüm, eğitim sistemlerinde de köklü değişimleri beraberinde getirmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi, eğitim-öğretim süreçlerinin yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmış; öğrenmede bireysel farklılıkların

gözetildiği, iş birliğine dayalı yaklaşımların önem kazandığı bir anlayışı beraberinde getirmiştir. Günümüz eğitiminde yalnızca bilgi aktarımı yeterli görülmemekte; öğrencilerin bilgiyi sorgulama, analiz etme ve yaratıcı biçimlerde kullanma becerileri ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda öğrenci merkezli, çok yönlü gelişimi esas alan çağdaş öğretim modelleri öne çıkmaktadır.

Eğitim genel olarak bireyde yaşantı yoluyla istenilen davranış değişikliklerini oluşturma süreci olarak tanımlanır. Bu süreçte bireyin çağın gerektirdiği becerilerle donatılması, aktif ve üretken bireyler yetiştirmek açısından kritik önemdedir. Bilgiyi yalnızca tüketen değil, onu yeniden üreten bireyler yetiştirmek çağdaş eğitimin temel hedeflerinden biridir. Bu amaç doğrultusunda eğitim sistemleri, yaşam boyu öğrenme odaklı ve 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu stratejiler geliştirmektedir. Yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, dijital okuryazarlık gibi yetkinlikler, bireyin hem bireysel hem toplumsal yaşamdaki rolünü güçlendirmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı da öğrencilerin kişisel, toplumsal ve mesleki yaşamlarında başarılı olabilmeleri için sekiz temel yeterlik alanı belirlemiş ve bu doğrultuda öğrenme ortamlarının yeniden şekillendirilmesini öngörmüştür. Geleneksel öğretim modellerinin öğrenciyi pasifleştirmesi ve bireysel farklılıkları göz ardı etmesi, öğrenmede etkisizliğe neden olmakta; bu durum yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yöntemlerin önemini artırmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenme, öğrencinin önceki bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirmesiyle aktif olarak gerçekleşir. Öğretmen rehber, öğrenci ise sürecin etkin öznesidir.

Yapılandırmacı anlayış doğrultusunda geliştirilen iş birliğine dayalı öğrenme yöntemleri, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de sosyal becerilerini desteklemektedir. Bu yöntemlerden biri olan Jigsaw tekniği, öğrencilerin küçük gruplarda belirli konularda uzmanlaşarak edindikleri bilgileri grup arkadaşlarıyla paylaşımlarını esas alır. Özellikle Jigsaw-IV modeli, bireysel sorumluluğu artıran, grup içi etkileşimi güçlendiren yapısıyla dikkat çeker. Bu model, öğrencilerin iletişim kurma, sorumluluk alma ve

birlikte öğrenme becerilerini geliştirirken, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine de katkı sağlar.

Türkçe dersi gibi dil becerilerinin geliştirilmesine odaklanan alanlarda, Jigsaw gibi öğrenci merkezli öğrenme tekniklerinin kullanılması öğrencilerin derse karşı ilgisini artırmakta ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Ancak, alan yazın ve uygulama örnekleri incelendiğinde, bu yöntemlerin sınıf ortamında etkin biçimde uygulanmasında çeşitli sorunların bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenci merkezli teknikler konusundaki bilgi ve beceri eksiklikleri, yöntemlerin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında karşılaşılan güçlükler, sınıf yönetimi ve öğrenci etkileşimi gibi faktörler, uygulamanın etkililiğini sınırlamaktadır. Dolayısıyla, Jigsaw gibi yöntemlerin Türkçe öğretiminde sağladığı potansiyel yararın tam olarak gerçekleştirilememesi, öğretmenlerin pedagojik hazırlık ve yöntem bilgisi açısından yetersizliklerinden kaynaklanan önemli bir problemidir.

Değişen eğitim paradigması, öğrenmeyi ezberden uzaklaştırarak anlamlı ve kalıcı hâle getirmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede, 7. sınıf Türkçe dersinde Jigsaw-IV tekniğinin uygulanması hem akademik başarıyı artırmakta hem de öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu biçimde etkileme potansiyeli taşımaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Geleneksel öğretim yöntemleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı ederek onları pasif öğrenen konumuna itmekte ve özellikle dil bilgisi gibi soyut alanlarda öğrenmeyi güçleştirmektedir. Oysa Türkçe dersi, yalnızca kuralların aktarımı değil, aynı zamanda öğrencilerin düşünme, anlama ve kendini ifade etme becerilerini geliştirdiği bir disiplindir. 2000’li yıllardan itibaren müfredatta yapılandırmacı ve öğrenci merkezli yaklaşımlar ön plana çıkmış; grup çalışmaları, projeler ve Jigsaw gibi iş birliği temelli yöntemler geleneksel ezberci yöntemlerin yerine geçmiştir. Ancak uygulamada hâlen öğretmen merkezli anlatımın etkisi sürmekte ve öğrenci katılımını sınırlayan eksiklikler gözlemlenmektedir. Bu çalışma, Türkçe öğretiminde geleneksel yöntemlerin sınırlılıklarını ve iş birliği temelli yaklaşımların uygulamadaki

potansiyelini güncel bir bakışla değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

2005 yılından itibaren Türkiye’de eğitim sistemine yapılandırmacı yaklaşımın dâhil edilmesiyle birlikte, öğrenci merkezli öğretim anlayışı ön plana çıkmış; öğretmenler bilgiyi aktaran değil, öğrenme sürecine rehberlik eden bireyler hâline gelmiştir. Bu paradigma değişimiyle birlikte, öğrencilerin öğrenmeye aktif olarak katılımını esas alan çağdaş öğretim yöntemlerinin önemi artmıştır. Bu kapsamda, bireysel sorumluluk ve grup iş birliğini bütünleştiren Jigsaw IV tekniği, öğrencilerin anlam kurma süreçlerini destekleyerek hem akademik başarılarını artırmakta hem de derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sunmaktadır.

Jigsaw IV, yapılandırmacı ve iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımlarını temel alan etkili bir öğretim yöntemidir. Bu teknik, öğrencilerin yalnızca bilgiyi edinmesini değil, aynı zamanda bilgiyi yapılandırarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesini hedeflemektedir. Öğrenciler, belirli alt başlıkları uzman gruplarında öğrendikten sonra, kendi ekiplerine dönerek edindikleri bilgileri paylaşmakta; böylece hem bireysel hem de ortak bir öğrenme süreci inşa edilmektedir. Bu etkileşimsel süreç, öğrencilerin iletişim, eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine de olanak tanımaktadır.

Alan yazında, iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarını, derse katılımlarını ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğine dair bulgulara sıklıkla rastlanmaktadır. Ancak, Türkçe dersi özelinde ve özellikle dil bilgisi öğretiminde bu tür tekniklerin etkililiğine ilişkin ampirik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, iş birlikli öğrenme stratejilerinden biri olan Jigsaw IV tekniğinin, öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymak bilimsel bir gereklilik hâlini almıştır.

Bu çalışmanın temel amacı, 7. sınıf Türkçe dersinde “Fiil Çekim Ekleri (kip ve kişi)” ve “Fiilde Anlam Kayması” konularının öğretiminde Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları

üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu kapsamda, Jigsaw IV tekniğiyle eğitim alan öğrenciler ile geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilerin başarı ve tutumları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın ana problemi ise şudur: Jigsaw IV tekniği, bu Türkçe konularının öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumunu nasıl etkilemektedir?

1.4. Alt Problemler

Türkçe dersinde özellikle dil bilgisi gibi soyut ve kurallara dayalı konuların öğretiminde, geleneksel yöntemlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı etmesi, öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte; bu durum, öğrencilerin derse ilgisini ve motivasyonunu azaltmaktadır. Oysa Türkçe dersi, yalnızca kuralların öğretildiği değil, aynı zamanda düşünme, anlama ve ifade becerilerinin geliştirildiği önemli bir ders niteliğindedir.

2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte, öğretimde öğrenci merkezli anlayış ön plana çıkmış ve aktif katılımı esas alan çağdaş yöntemlerin kullanımı teşvik edilmiştir. Bu bağlamda, işbirliğine dayalı öğrenme modellerinden biri olan Jigsaw IV, öğrencilerin hem bireysel hem de grup sorumluluğu üstlenerek bilgiyi yapılandırmalarına olanak tanımakta; iletişim, iş birliği ve eleştirel düşünme gibi becerileri desteklemektedir.

Ancak Türkçe dersi özelinde, özellikle dil bilgisi konularında bu yöntemin etkilerine yönelik sınırlı sayıda deneysel çalışma bulunmaktadır. Bu doğrultuda, bu araştırma Jigsaw IV tekniğinin, 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

Jigsaw IV tekniği, 7. sınıf öğrencilerinin “Fiil Çekim Ekleri” ve “Fiilde Anlam Kayması” konularındaki akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla anlamlı biçimde etkilemekte midir? Bu süreçte, aşağıdaki temel sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Çalışmanın başlangıç aşamasında elde edilen puanlara göre,

deney ve kontrol gruplarının başarı düzeyleri istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?

2. Son test verileri temelinde, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık mevcut mudur?

3. Jigsaw IV tekniğiyle eğitim sürecinde bulunan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel anlam taşıyan bir değişim mevcut mudur?

4. Kontrol grubunun akademik başarı testinin başlangıç ve bitiş aşamalarındaki uygulama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık mevcut mudur?

5. Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi ilişkin tutum değerlendirme ölçeği ön test puanları arasında gözle görülür bir istatistiksel farklılık gözlemlenmekte midir?

6. Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği son test puanları arasında istatistiksel anlamlılık gösteren bir farklılık mevcut mudur?

7. Müdahale grubunun Türkçe dersine İlişkin tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan dikkate değer bir farklılık mevcut mudur?

8. Kontrol edilen grubun Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmekte midir?

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada, örneklem grubunun evreni temsil etme yeterliliğine sahip olduğu ve elde edilen bulguların genellenebilirliğine katkı sunduğu varsayılmaktadır. Katılımcıların Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği ile başarı testine verdikleri yanıtların içten ve gerçekçi olduğu kabul edilmiştir. Bu durum, verilerin güvenilirliği ile geçerliliğini artıran temel bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

Uygulanan istatistiksel yöntemlerin, araştırmanın amacına uygun ve bilimsel geçerliliği yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu sayede ulaşılan sonuçların güvenilirliğinin güçlendiği, araştırmanın ise sağlam bir metodolojik temele dayandığı anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama süresince akademik dürüstlük ilkelerine bağlı kaldıkları ve ölçme araçlarını etik dışı müdahaleler olmadan tamamladıkları öngörülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyebilecek dışsal faktörlerden büyük ölçüde izole edildiği ve uygulamanın mümkün olduğunca denetimli bir ortamda gerçekleştiği kabul edilmektedir. Bu yaklaşım, elde edilen sonuçların doğruluğu açısından önemli bir dayanak oluşturmaktadır.

Araştırmanın temel katkıları şu başlıklarda özetlenebilir:

1. Jigsaw IV yöntemiyle ve geleneksel yöntemle işlenen Türkçe derslerinin öğrenci başarısı bakımından karşılaştırılması,
2. Söz konusu tekniğin akademik performans üzerindeki etkisinin belirlenmesi,
3. Farklı öğretim tekniklerine göre öğrencilerin derse yönelik tutumlarının analiz edilmesi,
4. Jigsaw IV yaklaşımının tutumsal değişim üzerindeki etkisinin çok yönlü olarak değerlendirilmesi.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, belirli sınırlar çerçevesinde yürütülmüş olup, elde edilen bulguların geçerliği ve genellenebilirliği yalnızca bu sınırlılıklar kapsamında değerlendirilebilir. Çalışmanın sınırlılıkları aşağıda maddeler hâlinde sunulmuştur:

1. **Çalışma Grubu:** Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Ağrı ili Patnos ilçesine bağlı Dedeli Beldesi'nde yer alan Dedeli Sebahattin Yıldız Ortaokulu'nda öğrenim gören toplam 35 yedinci sınıf öğrencisiyle sınırlandırılmıştır. Çalışma grubu, 7/B sınıfından 18 kişilik deney grubu ve 7/A sınıfından 17 kişilik kontrol grubundan oluşmaktadır.

Dolayısıyla, araştırmanın bulguları yalnızca bu örneklem grubu ile sınırlıdır ve farklı okul, sınıf ya da yaş gruplarına doğrudan genellenemez.

2. İçerik Sınırlılığı: Araştırmanın kapsamı, 7. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi konularından yalnızca "Fiil Çekim Ekleri" ve "Fiilde Anlam Kayması" ile sınırlandırılmıştır. Diğer dil bilgisi konuları araştırma dışında bırakılmıştır.

3. Zaman Sınırlılığı: Uygulama süreci, haftada beş ders saati olmak üzere toplam altı hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırma bulguları yalnızca bu zaman aralığındaki uygulamalarla sınırlıdır.

4. Öğretmen Faktörü: Deney ve kontrol gruplarındaki öğretim etkinlikleri aynı öğretmen tarafından yürütülmüştür. Bu durum, öğretmen değişkenini denetim altına alma açısından avantaj sağlasa da öğretmenin bireysel yaklaşımı ve öğretim tarzının tüm gruplarda ortak bir etki oluşturabileceği dikkate alınmalıdır.

5. Öğretim Yöntemi Sınırlılığı: Araştırmada, öğretim yöntemi olarak yalnızca geleneksel öğretim yaklaşımı ve iş birlikli öğrenme yöntemlerinden Jigsaw tekniği kullanılmıştır. Diğer öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmemiştir.

6. Ölçme Araçları: Araştırmada veriler, yalnızca araştırmacı tarafından geliştirilen Akademik Başarı Testi ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Bu iki ölçme aracı dışında herhangi bir veri toplama aracı kullanılmamıştır.

7. Genellenebilirlik: Araştırmanın bulguları, yalnızca belirlenen örneklem grubuna özgüdür. Elde edilen sonuçların farklı sosyo-kültürel çevrelerde veya farklı öğretim ortamlarında benzer etki yaratacağına dair kesin bir genelleme yapılamaz.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın temel aldığı kuramsal yaklaşımlar ve daha önce yapılmış benzer çalışmaların bulgularına yer verilerek çalışmanın bilimsel temeli oluşturulmaktadır. Araştırmada kullanılan yöntemlerin, konunun ele alınış biçiminin ve ortaya konan hipotezlerin dayandığı teorik altyapının yanı sıra, mevcut literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları da değerlendirilmiştir.

2.1. Tanımlar

Türkçe dersi, bireyin toplumsal hayata uyum sağlaması, etkili iletişim kurabilmesi ve düşüncelerini doğru biçimde ifade edebilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri kazandıran temel bir disiplindir. Aynı zamanda, ülkelerin kültürel ve toplumsal hedeflerine ulaşmalarında önemli bir araç olarak işlev görmektedir. Bu nedenle Türkçe, yalnızca bir ders olmaktan öte, bireyin sosyal yapıya entegrasyonunu sağlayan bir etkileşim ve iletişim aracıdır.

İlköğretim düzeyinde hazırlanan Türkçe müfredatı, dilin doğru, etkili ve amaçlı kullanılmasını sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin yazılı ve sözlü iletişim becerilerini geliştirmeyi, anlamlandırma süreçlerini desteklemeyi ve dilin estetik yönünü kazandırmayı hedeflemektedir. Bu müfredat, aynı zamanda bireylerin düşünsel gelişimlerini destekleyerek, toplumsal katkı sağlayabilecek bireyler yetiştirme amacına da hizmet etmektedir.

İş birlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar hâlinde bir araya gelerek ortak bir amaca yönelik birlikte çalıştıkları, birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulundukları, öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımıdır. Türkçeye "kubaşık öğrenme" olarak da geçen bu yöntem, yalnızca bireysel öğrenmeye değil, aynı zamanda grup içinde sosyal etkileşim

yoluyla öğrenmeye odaklanmaktadır. Bu modelde öğrenciler, bilgi edinme sürecinde aktif rol oynarken aynı zamanda birbirlerine destek olur, karşılıklı sorumluluk geliştirir ve öğrenmenin kalıcılığı artar.

İş birlikli öğrenmede hem bireysel hem de grup düzeyinde değerlendirme ve ödüllendirme yöntemleri uygulanabilmektedir. Bu sayede, öğrenciler hem kendi performanslarından hem de grup başarılarından sorumlu hâle gelirler (Yel & Adem Taşdemir, 2008, s. 48).

Bu yaklaşımın etkili bir örneği olan Jigsaw (Ayrılıp Birleşme) Tekniği, öğrencilerin 2 ila 6 kişilik heterojen gruplar oluşturmasıyla başlar. Her bir öğrenciye bir alt konu atanır ve öğrenciler kendi uzmanlık gruplarında bu konular üzerinde derinlemesine çalışarak bilgi edinir. Ardından öğrenciler ana gruplarına geri dönerek öğrendikleri bilgileri arkadaşlarıyla paylaşır, tartışır ve pekiştirirler. Bu teknik, bilgilerin hem bireysel hem de grup düzeyinde işlenmesini sağladığı için öğrenmenin derinleşmesine ve bilgi aktarımının etkinliğine önemli katkılar sunar (Engin, 2018, s. 137).

Araştırmalarda sıkça kullanılan kavramlardan biri olan akademik başarı, öğrencilerin belirli bir öğretim süreci sonunda uygulanan ölçme araçlarından (örneğin başarı testleri) elde ettikleri puan ortalamaları ile belirlenmektedir. Bu puanlar, öğrencinin konuya olan ilgisini, konuyu anlama düzeyini ve genel performansını değerlendirmede temel bir ölçüt olarak kullanılmaktadır.

Tutum ise bireylerin belirli nesne, olay ya da durumlara karşı geliştirdikleri zihinsel, duygusal ve davranışsal eğilimlerin bütünüdür. Bireyin tutumu, öğrenme sürecine yönelik motivasyonunu, derse olan ilgisini ve akademik başarıya yönelik yaklaşımını doğrudan etkileyebilir. Bu nedenle eğitim süreçlerinde tutumların belirlenmesi ve değerlendirilmesi, öğrenme ortamlarının geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

2.2. Türkçe ve Öğretim

Eğitim, bireylerin topluma uyum sağlamasında, toplumsal gelişimin sağlanmasında ve kültürel değerlerin aktarılmasında temel bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle çağdaş toplumlar, eğitimden yüksek beklentiler içinde olup sürekli yenilenen bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara yanıt verebilecek dinamik bir eğitim sistemine yatırım yapmaktadır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlama kapasitesi, büyük ölçüde bu sistemin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Eğitimin kalitesini artırmada belirleyici olan unsurlardan biri ise ana dil eğitiminin etkinliği ve işlevselliğidir.

Ana dil, bireyin kimlik kazanımında, toplumla bağ kurmasında ve kültürel değerlerin aktarımında en temel iletişim aracıdır. Aksan'a (1982) göre ana dil, bireyin çevresinden öğrendiği ve zamanla bilinçaltında yer eden, onun toplumla sağlıklı ve etkili iletişim kurmasını mümkün kılan bir araçtır. Duman (1998) ise ana dilin kuşaklar arası kültürel sürekliliği sağlayan bir köprü işlevi gördüğünü vurgulamaktadır. Bu bağlamda ana dil eğitimi, bireylerin yalnızca sözlü ve yazılı iletişim becerilerini değil, aynı zamanda düşünme, anlamlandırma ve kendini ifade etme kapasitelerini de güçlendiren çok yönlü bir süreçtir.

Bireyin ana diliyle ilk temas süreci doğal yollarla başlasa da bu öğrenmenin bilinçli ve sistemli bir biçimde geliştirilmesi örgün eğitim aracılığıyla sağlanır. Eğitim yoluyla edinilen dil becerileri, bireyin sosyal çevresiyle olan etkileşimini yapılandırmakla kalmaz; aynı zamanda bireyin bilişsel, kültürel ve akademik gelişimine de doğrudan katkı sağlar. Bu doğrultuda, nitelikli bir ana dil eğitimi, bireyin yaşam boyu sürdüreceği öğrenme süreçlerinin temelini oluşturur (Demir & Yapıcı, 2007). Ana dilini etkin şekilde kullanabilen bireyler, toplumsal yaşamda daha etkili, üretken ve katılımcı bireyler haline gelirler (Özbay, 2007).

Dil yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bireyin düşünsel dünyasını yapılandıran ve öğrenmeyi mümkün kılan temel bir araçtır. Ergin (2000), dili kurallı bir sistem dâhilinde iletişimi sağlayan yapısal bir araç olarak tanımlarken; Sapir (1983) dili ses organlarıyla üretilen simgeler

aracılığıyla anlam aktarımı sağlayan bir sistem olarak betimlemiştir. Saussure (1998) ise dili kavramların aktarımını sağlayan göstergeler dizgesi olarak tanımlar. Bu tanımlardan da hareketle dil, bireylerin duygu, düşünce ve isteklerini karşı tarafa iletebilmelerinde birincil öneme sahiptir.

Türkçe öğretiminin bu temel işlevleri, son yıllarda eğitim politikalarında yapılan köklü değişimlerle daha da ön plana çıkmıştır. 2005 yılında yürürlüğe giren yeni Türkçe öğretim programı, geleneksel davranışçı yaklaşımdan uzaklaşarak yapılandırmacı öğretim anlayışını benimsemiştir. Geleneksel modelde öğretmen bilgiyi doğrudan aktaran, öğrenci ise pasif bir alıcı konumundayken; yapılandırmacı modelde öğrenci öğrenme sürecinin merkezine yerleştirilmekte, öğretmen ise rehberlik eden bir kolaylaştırıcı rolünü üstlenmektedir (Yıldırım, 2009; MEB, 2006). Bu değişim, öğrencilerin sadece bilgi edinmesini değil, aynı zamanda bilgiyi sorgulamasını, yeniden yapılandırmasını ve uygulamasını amaçlamaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencilerin aktif katılımını esas alan, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen yöntemler öne çıkmıştır (Açıkgöz, 2006). Bu anlayış, dil eğitiminin yalnızca akademik başarıya katkı sağlamakla kalmayıp bireyin kişisel ve sosyal gelişimini de desteklediği gerçeğinden hareketle geliştirilmiştir. Özellikle Türkçe derslerinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel dil becerilerinin bir bütün olarak ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Gündoğdu ve diğerleri, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin sadece dil becerilerini değil aynı zamanda kültürel birikimlerini, sanatsal duyarlılıklarını ve eleştirel düşünme yetilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedeflere ulaşmak için, öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli ve etkinlik temelli bir yaklaşımla düzenlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmen, sınıfta bilgiyi aktaran değil; öğrenciyi yönlendiren, keşfetmesini sağlayan bir rehber olarak konumlandırılmaktadır. Etkinlik temelli ve uygulamaya dayalı öğrenme

süreçleri, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yaşamda dil becerilerini etkili bir şekilde kullanmalarına olanak tanımaktadır.

Ana dil eğitimi, bireyin çok yönlü gelişiminin temelini oluşturan, kültürel devamlılığı sağlayan ve öğrenmeyi destekleyen vazgeçilmez bir eğitim alanıdır. Türkçe öğretiminin yapılandırmacı yaklaşımla yeniden şekillendirilmesi, dilin sadece öğretim nesnesi değil; aynı zamanda düşünce, ifade ve anlamlandırma aracı olarak ele alınmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğretimi, öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında daha donanımlı bireyler olarak yer almalarına katkı sunan stratejik bir eğitim süreci olarak değerlendirilmelidir.

2.3. Türkçe Öğretiminin Özel Amaçları

Türkçe öğretimi, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen temel amaç ve ilkeler doğrultusunda yapılandırılmış; bireyin dilsel, bilişsel, kültürel ve toplumsal gelişimini hedefleyen çok yönlü bir süreçtir. Bu süreç, yalnızca dil bilgisi kazandırmakla kalmaz; öğrencinin kendini ifade etmesini, düşünce üretmesini, topluma etkin biçimde katılmasını ve yaşam boyu öğrenme becerileri geliştirmesini de amaçlar.

Dil, bireyin kimliğini oluşturan, düşünce dünyasını şekillendiren ve toplumla iletişimini sağlayan temel bir araçtır. Bu doğrultuda, Türkçe öğretimi; öğrencileri yalnızca dil açısından değil, aynı zamanda kültürel değerlere duyarlı, eleştirel düşünebilen ve evrensel ilkelere açık bireyler olarak yetiştirme görevini de üstlenir.

Öğrencilere Türkçeye karşı bir aidiyet geliştirme, dili doğru ve etkili kullanma, dilin estetik yönünü fark etme ve kültürel birikimi gelecek kuşaklara aktarma sorumluluğu kazandırmak temel hedeflerdendir. Aynı zamanda, duygu ve düşüncelerini açık, özgün ve anlaşılır biçimde ifade edebilen bireyler yetiştirmek de öğretim sürecinin önemli bir boyutudur.

Türkçe öğretimi kapsamında dil bilgisi yalnızca kural ezberine indirgenmez; öğrencilerin bu kuralları iletişimde işlevsel biçimde kullanmaları teşvik edilir. Üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi, okuma ve yazma alışkanlığı, söz varlığının zenginleştirilmesi gibi unsurlar da sürecin

ayrılmaz parçalarıdır. Bu sayede öğrenciler hem akademik başarılarını artırır hem de sosyal yaşantılarında daha etkili bireyler hâline gelirler.

Ayrıca, günümüzün dijital çağında Türkçe öğretimi, medya okuryazarlığı ve teknolojiyi bilinçli kullanma gibi becerileri de kapsar. Öğrencilerin farklı kültürlerle tanışması, değerler eğitimi yoluyla hoşgörü ve toplumsal duyarlılık geliştirmeleri, Türkçe öğretiminin bir başka önemli işlevi olarak karşımıza çıkar.

Etkileşimli ve uygulamalı yöntemlerle yürütülen bu öğretim süreci, öğrencinin aktif katılımını sağlayarak öğrenmenin kalıcılığını artırır. Böylece Türkçe öğretimi, bireyin bütüncül gelişimini destekleyen kapsamlı bir eğitim yaklaşımı olarak önemini sürdürmektedir.

2.4. Türkçede Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Türkçe dersi hem bilgi hem de beceri temelli yapısı itibarıyla çok yönlü bir öğretim süreci gerektirir. Bu nedenle, dersin etkili ve verimli bir şekilde işlenebilmesi, sistemli bir planlama ve ön hazırlıkla doğrudan ilişkilidir. Planlamadan yoksun yürütülen öğretim faaliyetleri, öğrencilerin konuları kavramasını zorlaştırmakla kalmaz, aynı zamanda zaman kaybına ve motivasyon eksikliğine de yol açabilir. Bu durum, özellikle dil becerilerinin gelişiminin hedeflendiği Türkçe derslerinde daha belirgin hale gelmektedir. Türkçe öğretiminde hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmak, öğrenmenin kalıcılığını sağlamak ve süreci etkin kılmak için her ders öncesinde uygun bir strateji belirlenmesi büyük önem taşımaktadır (Kavcar vd., 1997, s.16).

Eğitim sürecinde kullanılan temel kavramlar olan *yaklaşım*, *yöntem* ve *teknik* arasındaki ilişkilerin doğru anlaşılması ve bu kavramların birbirinden ayrıştırılması, öğretimin planlanması açısından kritik bir öneme sahiptir. En genel çerçeveyi çizen “yaklaşım”, öğretimin temel yönelimini ve hedefe ulaşmada izlenecek genel tutumu belirler. Yaklaşım, yöntem ve teknikleri kapsayan üst düzey bir kavram olarak; öğretimde benimsenen genel felsefeyi ve eğitimin temel yönünü temsil eder. “Yöntem”, bu yaklaşım doğrultusunda kullanılan daha sistematik ve disipline özgü uygulamaları ifade ederken,

“teknik” ise yöntemin hayata geçirilmesini sağlayan daha somut ve özel öğretim uygulamalarıdır (Calp, 2005, s.247).

Bu kavramlar arasındaki hiyerarşik ilişki, balıkçılık metaforuyla somutlaştırılabilir: Bir bireyin balık tutmak için deniz, göl ya da nehri tercih etmesi “yaklaşım”; tekneyle mi yoksa kıyıda mı balık tutacağı “yöntem”; olta mı yoksa ağ mı kullanacağı ise “teknik” olarak değerlendirilebilir. Bu örnek, öğretim sürecinde de her yaklaşımın belirli yöntemleri barındırdığını, her yöntemin ise kendi içerisinde farklı tekniklerle desteklendiğini göstermektedir. Sönmez’e (2004, s.181) göre bu hiyerarşik yapı, öğretim faaliyetlerini daha sistematik ve etkili bir biçimde yapılandırmayı mümkün kılar.

Millî Eğitim Bakanlığı’nın 1998 yılında yayımladığı İlköğretim Türkçe Dersi Taslak Programı’nda da yöntem ve tekniklerin kullanımına ilişkin birtakım temel ilkeler ortaya konmuştur. Bu programda, Türkçe dersinin bir bilgi aktarım süreci değil; dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Programda ayrıca şu hususlara dikkat çekilmiştir:

- Türkçe öğretimi, öğrencilerin dilsel yetkinliklerini geliştirmeye odaklanmalı; derslerde dilin sözlü ve yazılı kullanımı üzerinde durulmalıdır.
- Derslerin işlenişinde “basitten karmaşığa”, “bilinenden bilinmeyene” ve “kolaydan zora” ilkeleri dikkate alınmalıdır.
- Öğrencilerin analiz ve sentez becerilerini geliştirecek yöntem ve tekniklerin kullanımına ağırlık verilmelidir.
- Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalı, seviyelerine uygun eserlerle tanışmaları sağlanmalıdır.
- Eğitim sürecinde teknolojiye ve çeşitli öğretim araçlarından etkin bir biçimde yararlanılmalıdır.
- İmlâ, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uyum sağlama becerisi kazandırılmalı; öğrencilerin doğru ve etkili iletişim kurmaları desteklenmelidir.

Tüm bu ilkeler, etkili bir Türkçe öğretiminin sadece içerikle değil; bu içeriği sunma biçimiyle, yani kullanılan yaklaşım, yöntem ve tekniklerle de yakından ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Planlı ve stratejik bir şekilde yapılandırılmış öğretim süreci hem öğretmenin hem de öğrencinin hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırır. Dolayısıyla, Türkçe derslerinin başarıyla yürütülmesi, yalnızca neyin öğretileceğini değil, nasıl öğretileceğini de önceden belirlemeyi ve bu doğrultuda esnek ama sistemli bir yaklaşım sergilemeyi gerektirir.

Türkçe öğretiminde kullanılan yaklaşım, yöntem ve teknikler; öğrenme sürecinin temel yapı taşlarını oluşturur. Bu unsurların birbirini tamamlayacak şekilde planlanması ve uygulanması, öğretimin etkinliğini ve kalıcılığını büyük ölçüde artıracaktır. Öğretimde başarıya ulaşmak, yalnızca bilgi sunumuna değil; bu bilginin nasıl yapılandırılacağına, aktarılacağına ve öğrenciye nasıl ulaştırılacağına dair bilinçli ve sistematik tercihlere bağlıdır.

Tablo 1: Öğretimde Kullanılan Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler

Stratejiler (Yaklaşımlar)	Yöntemler	Teknikler
Sunuş Yoluyla Öğrenme	Düz Anlatım	Soru-cevap, Takrir, Sempozyum, Söylev
Buluş Yoluyla Öğrenme	Örnek Olay, Tartışma, Gösterme, Yapma-Yaptırma, Kurma	Grup Tartışması, Çember, Zıt Panel, Münazara, Görüşme
Araştırma Yoluyla Öğrenme	Karma Yöntem	Workshop, Beyin Fırtınası, Problem Çözme, Karar Verme, Gösterme, Rol Yapma
Tam Öğrenme	Karma Yöntem	Gösterme, Yaptırma, Rol Yapma, Gösteri, Dramatizasyon, Deney, Gözlem

Demirel, Ö. (2019). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (29. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

2.5. İş birliğine Dayalı Öğrenme

Eğitimde katılımcılığı, paylaşımı ve ortak üretimi esas alan iş birliğine dayalı öğrenme; öğrencilerin küçük gruplar hâlinde belirli bir konu ya da problem üzerinde birlikte çalıştığı, yapılandırılmış bir öğretim modelidir. Geleneksel bireysel ve rekabet temelli yaklaşımlara alternatif olarak öne çıkan bu yöntem, 1960'lardan itibaren önem kazanmış; bireyler arasında yardımlaşma, ortak sorumluluk ve sosyal etkileşimi ön plana çıkararak öğrenme sürecini derinleştirmiştir.

Bu modelde öğrenciler sadece kendi öğrenmelerinden değil, grup arkadaşlarının gelişiminden de sorumludur. Bu durum, karşılıklı güven, empati ve iş birliği gibi sosyal becerilerin gelişmesini desteklerken; grup başarısının bireysel katkılarla şekillenmesine olanak tanır. Etkili bir uygulama için gruplar genellikle 2 ila 6 kişiden oluşur ve her öğrencinin aktif katılımı teşvik edilir.

Öğretmen, sürecin merkezinde bilgi aktarıcısı değil; öğrenmeyi yönlendiren bir rehber olarak yer alır. Öğrencilere hedefler sunar, süreç boyunca izleme ve yönlendirme yapar, ancak öğrenme sorumluluğunu onlara bırakır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öz-yönetim ve sorumluluk alma becerilerini geliştirir.

İş birliğine dayalı öğrenmenin başarıyla uygulanabilmesi için bazı ilkeler gözetilmelidir: etkin grup iletişimi, heterojen grup yapısı, bireysel katkıya dayalı grup değerlendirmesi, görev paylaşımı ve olumlu bağımlılık oluşturma bu ilkeler arasında yer alır. Ayrıca öğrencilerin araştırma, tartışma, analiz ve ortak ürün ortaya koyma süreçlerinde aktif rol almaları teşvik edilmelidir.

Bu yöntemin öğrencilerin akademik başarılarına ek olarak motivasyon, tutum ve sosyal gelişim üzerinde de olumlu etkileri olduğu pek çok araştırmayla kanıtlanmıştır. Öğrenciler kendi öğrenme stillerine göre sürece katılırken, aynı zamanda içsel motivasyonlarını da geliştirme imkânı bulur.

İş birliğine dayalı öğrenme, sadece bilgiyi öğretmekle kalmayıp, öğrencilerin iletişim, empati, sorumluluk ve iş birliği gibi yaşamsal beceriler kazanmasına katkı sunar. Bilginin tek başına edinilmesinden çok, birlikte üretilip paylaşıldığı günümüz dünyasında bu yaklaşım, çağdaş eğitim anlayışının vazgeçilmez bir parçası hâline gelmiştir.

2.6. İş Birlikli Öğrenme Tarihçesi

İnsanlık tarihi boyunca bireyler, hayatta kalma ve sorun çözme süreçlerinde iş birliğine başvurmuştur. Bu ortak hareket etme pratiği, zamanla yalnızca fiziksel ihtiyaçlar için değil, toplumsal yaşamın düzenlenmesi ve bilgi üretimi için de temel bir beceri hâline gelmiştir. Günümüzde iş birliği, bireylerin ortak amaçlar doğrultusunda yardımlaşarak etkili ve kalıcı çözümler geliştirmesi olarak tanımlanmakta ve eğitimin merkezine yerleşmektedir.

Eğitimde öğrenme, yalnızca bireysel çaba ile değil, sosyal etkileşim yoluyla da derinleşir. Vygotsky (1978), bilişsel gelişimin, daha bilgili bireylerle etkileşim sonucunda şekillendiğini ve öğrencilerin potansiyel gelişim alanlarını aşmalarına yardımcı olduğunu vurgular. Piaget (1972) ise çocukların çevreleriyle etkileşimde bulunarak bilgi yapılarını oluşturduklarını ve sosyal süreçlerin öğrenmede önemli rol oynadığını belirtir. Bandura (1977) da gözlem ve model alma yoluyla öğrenmenin gerçekleştiğini savunur. Bu görüşler, iş birliğine dayalı öğrenmenin temelini oluşturan sosyal etkileşim ve ortak sorumluluk ilkelerini destekler.

Öğrenmenin sosyal etkileşimle daha derin ve etkili gerçekleştiğini savunmuştur. Seneca'nın "öğreten iki kez öğrenir" sözü, bilgi paylaşımının öğrenmedeki pekiştirici etkisine dikkat çekerken; Comenius, Dewey ve Vygotsky gibi eğitimciler, iş birliğinin öğrenmenin temelinde yer alması gerektiğini vurgulamışlardır. Özellikle Dewey, sınıfları demokratik değerlerin geliştiği yerler olarak görmüş; Vygotsky ise bilişsel gelişimde sosyal etkileşimin belirleyiciliğini ön plana çıkarmıştır. Piaget, Bandura, Slavin ve

Kagan gibi isimler de bu görüşleri pekiştirerek, iş birliğine dayalı öğrenmenin hem akademik hem sosyal becerilere katkı sunduğunu ortaya koymuştur.

Bu yaklaşımda öğrenciler küçük gruplar hâlinde organize olur ve ortak bir hedefe ulaşmak için birlikte çalışırlar. Öğrenciler yalnızca bireysel öğrenmelerinden değil, grup arkadaşlarının öğrenmesinden de sorumludur. Bu sayede öğrenme, yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sosyal bir süreç olarak şekillenir. Heterojen gruplarda yapılan bu etkileşim, bireylerin farklı bakış açılarını anlamalarını ve ortak çözümler üretmelerini sağlar.

İş birliğine dayalı öğrenme, pasif dinlemeyi değil, aktif katılımı temel alır. Kaynak paylaşımı, karşılıklı destek ve ortak başarı bilinci ön plandadır. Özellikle Jigsaw (Karma) tekniği gibi uygulamalarla öğrenciler hem bilgi edinen hem de aktaran bireyler olarak çift yönlü bir öğrenme deneyimi yaşarlar. Bu yöntem, sorumluluk alma, empati kurma, etkili iletişim ve dayanışma gibi sosyal becerilerin gelişimine de önemli katkı sağlar.

İş birliğine dayalı öğrenme; öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra toplumsal yaşamda etkin, duyarlı ve iş birliğine açık bireyler olarak yetişmelerini destekleyen çok yönlü bir öğretim yaklaşımıdır. Günümüzün karmaşık toplumsal yapısında, bu tür becerilerin kazandırılması, eğitim sistemlerinin öncelikli hedeflerinden biri olmalıdır.

2.7. İş birlikli Öğrenme Yönteminin Faydaları

Geleneksel öğretim paradigması genellikle bireysel başarıyı esas alır; öğrencilerden beklenen, testler yoluyla yetkinliklerini sergilemeleri ve bireysel performanslarına göre değerlendirilerek derecelendirilmeleridir. Bu yaklaşımlar çoğunlukla norm referanslı bir rekabet ortamı oluşturmakta ve başarıyı bireysel çabayla ilişkilendirmektedir (Johnson ve diğ., 1986). Buna karşılık iş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin yalnızca kendi başarılarını değil, aynı zamanda grup üyelerinin de öğrenme süreçlerine katkı sağlamalarını ön planda tutan, paylaşım ve dayanışmaya dayalı bir öğretim anlayışı sunar.

İş birliğine dayalı öğrenme, farklı yeterlilik düzeylerine sahip öğrencilerin küçük gruplar hâlinde belirli bir öğrenme hedefi doğrultusunda birlikte çalıştığı öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Bu yöntem, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda sosyal ve duyuşsal gelişimi de hedefler. Grup üyeleri arasında pozitif bağımlılık, yüz yüze etkileşim, bireysel ve grup sorumluluğu, sosyal becerilerin geliştirilmesi ve grup içi değerlendirme gibi temel öğeleri barındırır (Johnson ve Johnson, 1999).

Bu yaklaşım, öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin gelişmesini sağlayarak, birlikte çalışmanın ve ortak hedeflere ulaşmanın değerini artırır. Öğrenciler, başkalarının başarısına da katkı sağlama bilinciyle hareket ederler ve bu durum, onları hem akademik hem de sosyal açıdan daha güçlü kılar. Öğrenciler arasında gelişen iş birliği duygusu; empati, sorumluluk, hoşgörü, sorun çözme, iletişim becerileri, öz güven ve sağduyu gibi önemli kişisel ve sosyal becerilerin gelişimini destekler (Slavin, 1991; Tezcan, Yılmaz ve Babaoğlu, 2005).

İş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıflarda, öğrencilerin derse yönelik tutumlarında da olumlu gelişmeler gözlemlenmektedir. Öğrenciler, grup arkadaşlarının da başarılı olmasını istemekte ve bunun için çaba göstermektedir. Bu durum, onların hem bireysel hem de toplu sorumluluk bilincini geliştirir. Aynı zamanda sınıf içindeki iletişim kalitesini artırarak, özellikle iletişim kurmakta zorlanan bireylerin kendilerini ifade etme becerilerinde ilerleme sağlanmasına yardımcı olur (Kort, 1992; Açıkgöz, 2007).

İş birliğine dayalı öğrenme, sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda bireyin psikolojik sağlamlığına ve sosyal yeterliliğine de katkı sunar. Yapılan araştırmalar, bu öğrenme modelinin öğrencilerin öz güvenlerini geliştirdiğini, daha dirençli bireyler hâline gelmelerini sağladığını ve kişilerarası ilişkilerde daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur (Kolawole, 2008; Doymuş, 2007; Nelson-LeGall, 1992). Özellikle problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yüksek düzeyde akıl yürütme

gibi bilişsel süreçlerin gelişiminde iş birlikli öğrenmenin önemli bir yeri vardır.

Bireylerin ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışmaları, yalnızca öğrenme ürününün niteliğini artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenme sürecini de daha derinlikli ve anlamlı hâle getirir. Grup çalışmaları sayesinde öğrenciler, klasik öğrenme yöntemlerinde yeterince kullanamadıkları soru sorma, açıklama yapma, eleştirme ve örnek verme gibi aktif öğrenme becerilerini daha etkin kullanabilirler (Çatalkaya, 2019).

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin önemli bir avantajı da kapsayıcı yapısıdır. Farklı sosyoekonomik ve kültürel geçmişe sahip öğrencilerin aynı grup içinde yer alması, farklılıklara karşı hoşgörüyü ve karşılıklı saygıyı artırır. Böylece öğrenciler sadece akademik değil, toplumsal olarak da daha donanımlı bireyler hâline gelirler (Kong ve ark., 2012; Cristina, 2012).

Bu yaklaşımın bir diğer önemli yönü ise ekonomik ve pratik olmasıdır. Uygulanması pahalı materyaller veya özel donanımlar gerektirmez. Temel ders araçlarıyla iş birliğine dayalı etkinlikler yürütülebilir. Dolayısıyla maliyet açısından da avantajlıdır (Açıkgöz, 1992).

Ancak her eğitim yönteminde olduğu gibi, iş birlikli öğrenmenin de bazı sınırlılıkları olabilir. Grup çalışmaları her zaman etkili bir iş birliği ortamı yaratmayabilir. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, sosyal uyum sorunları ya da sorumluluk paylaşımında yaşanan sıkıntılar, bu yöntemin verimliliğini azaltabilir. Bu nedenle öğretmenin grup dinamiklerini yakından takip etmesi, gerektiğinde rehberlik etmesi önem taşır.

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi; öğrencilerin sadece bilgi edinmesini değil, aynı zamanda sosyal beceriler geliştirmesini, duygusal yönden güçlenmesini ve eleştirel düşünme becerilerini artırmasını sağlar. Öğrencilerin yalnızca bireysel başarıya değil, grup başarısına da odaklandığı bu model, daha kapsayıcı, katılımcı ve etkili bir öğrenme ortamı sunar. Bu yönüyle iş birliğine dayalı öğrenme, çağdaş eğitim anlayışının temel taşlarından biri olarak öne çıkmaktadır.

2.8. İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Sınırlılıkları

Değer İş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin bilgi ve becerilerini karşılıklı etkileşim yoluyla geliştirmelerini amaçlayan etkili bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yöntemde, öğrenciler ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışarak hem akademik başarılarını artırmakta hem de sosyal beceriler kazanmaktadırlar. Ancak bu güçlü yönlerine rağmen, iş birliğine dayalı öğrenmenin uygulanmasında çeşitli sınırlılıklar ve zorluklar ortaya çıkabilmektedir. Özellikle öğrencilerin iş birliği yapma ve iletişim becerilerinin yeterince gelişmemiş olması, öğretmenlerin yeterli rehberlik sunamaması ve eğitim kurumlarının bu yöntemi destekleyen bir vizyona sahip olmaması, sürecin verimliliğini azaltan başlıca etkenler arasındadır. Ayrıca, geleneksel öğretim yaklaşımlarının hâkim olduğu ortamlarda iş birliğine dayalı öğrenme süreçlerinin sağlıklı bir şekilde uygulanması güçleşmektedir.

İş birliğine dayalı öğrenmenin, geleneksel grup çalışmalarından önemli ölçüde ayrıldığı unutulmamalıdır. Geleneksel grup çalışmalarında, görevlerin bireysel olarak üstlenilmesi ve üyeler arasında sınırlı etkileşim olması yaygındır. Bu durum, kimi zaman öğrenciler arasında rekabeti artırarak grup dinamiğini zayıflatabilir. Oysa iş birliğine dayalı öğrenme, tüm bireylerin sürece aktif katılımını, ortak hedeflere yönelik kolektif bir çaba göstermelerini ve öğrenme sürecini paylaşmalarını esas alır. Ancak bu modelin uygulanmasında karşılaşılan bazı temel sınırlılıklar bulunmaktadır:

1. Hazıra Konma Etkisi

Bazı öğrenciler, grup başarısından faydalanmak istemelerine rağmen etkin katkı sağlamaktan kaçınabilirler. Bu durum, grup içinde eşit sorumluluk paylaşımının gerçekleşmemesine ve pasif üyelerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu tür davranışlar, grup içi işleyişi ve motivasyonu olumsuz yönde etkiler.

2. Sömürülme Etkisi

Bazı öğrenciler, tüm sorumluluğu üzerlerine alarak grup çalışmasını sürdürmek zorunda kalabilirler. Bu, bireyler arası iş yükü dağılımında dengesizlik yaratır ve özverili öğrencilerin süreçten olumsuz etkilenmesine

neden olabilir. Zamanla bu durum, motivasyon düşüklüğü ve iş birliğine karşı olumsuz tutumların gelişmesine yol açabilir.

3. Zengininin Daha da Zenginleşmesi

Liderlik vasfı güçlü olan veya akademik açıdan daha yetkin öğrenciler, grup çalışmalarına daha fazla katkı sağlarken diğer üyeler pasif kalabilir. Bu tür bir durum, öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğine ve öğrenme sürecinde adaletsizliğe neden olabilir. Ayrıca, bu tür bireylerin grup üzerindeki baskın rolleri, diğer üyelerin kendilerini ifade etmelerini zorlaştırabilir.

4. Sorumluluğun Karışması

Başarılı öğrenciler, grup üyelerinin fikirlerini dikkate almama eğiliminde olabilir. Bu durum, katılımcıların katkı sağlama isteklerini azaltır ve grup çalışmasının etkililiğini düşürür. İşbirliğine dayalı öğrenmenin temelinde yer alan karşılıklı etkileşim ve eşit katkı ilkesi, bu tür yaklaşımlarla zarar görür.

5. Sosyal ve İletişim Becerilerinin Zayıflığı

İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinin başarısı, öğrencilerin sosyal etkileşim becerilerine büyük ölçüde bağlıdır. Ancak sosyal veya iletişim becerileri gelişmemiş bireyler, grup içi çatışmaların yaşanmasına neden olabilir. Etkili iletişim kurulamaması, ortak karar alma süreçlerini sekteye uğratır ve öğrenme ortamında huzursuzluk yaratır.

6. Sınıf Mevcudu ve Fiziksel Koşullar

Kalabalık sınıflar, yetersiz fiziksel alanlar ve uygun olmayan oturma düzenleri, grup çalışmalarının uygulanabilirliğini azaltır. Gürültü, dikkat dağınıklığı ve yanlış anlamalar gibi sorunlar, öğrencilerin iş birliği içinde verimli çalışmasını engelleyebilir.

7. Kendine Güven Eksikliği ve Aidiyet Sorunu

Kendine güveni düşük olan öğrenciler, grup içinde etkin bir rol üstlenmekte zorlanabilir ve kendilerini dışlanmış hissedebilirler. Bu durum

hem grup içi dayanışmayı zayıflatır hem de bireyin öğrenme sürecine olan katılımını olumsuz etkiler.

2.9. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Temel İlkeler

İşbirliğine dayalı öğrenme modeli, bireylerin ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalıştığı bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu modelin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, grup üyelerinin hem bireysel becerilerinin hem de grup içindeki etkileşimlerini yönlendirecek sosyal ve duyuşsal becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Grup üyeleri, yalnızca kendi öğrenmelerinden değil, aynı zamanda diğer üyelerinin öğrenme süreçlerinden de sorumludur. Bu, karşılıklı güven, açık iletişim ve etkili iş birliğini teşvik eder.

Başarılı bir işbirlikçi öğrenme ortamı için öğrencilerin sorumluluk bilinci, empati, grup hedeflerine bağlılık ve aktif katılım gibi tutumları benimsemeleri gerekmektedir. Grup içindeki her birey, diğerlerinin güçlü ve zayıf yönlerini tanıyıp, farklı görüşlere saygı göstermeli ve etkili iletişim kurmalıdır. Ayrıca, liderlik ve problem çözme gibi beceriler de grubun verimli çalışmasını sağlar.

Bu modelin başarılı olabilmesi için öğrencilerin iş birliği kültürünü benimsemeleri ve bu becerileri geliştirmeleri önemlidir. Öğrenciler yalnızca bireysel sorumlulukları yerine getirmekle kalmayıp, grup üyeleriyle etkin etkileşimde bulunarak, ortak bir öğrenme süreci oluşturmalıdır. Bu bağlamda, grup üyelerinin katılımı ve etkileşimi, öğrenme sürecinin kalitesini artırarak, bilgilerin kalıcı ve anlamlı bir şekilde içselleştirilmesini sağlar.

İşbirliğine dayalı öğrenme modeli, sadece akademik başarıyı değil, öğrencilerin sosyal becerilerini de geliştiren kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır. Bu modelin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için grup üyelerinin sahip olması gereken beceriler hem bireysel hem de grup başarısını destekleyerek öğrenme sürecinin niteliğini artırmaktadır.

Tablo 2: Bazı araştırmacılara Göre İşbirlikçi Öğrenmede Bulunması Gereken Öğeler.

(Çubukçu, 2012)	(Gökalp, 2018)	(Kardaş, 2013)	(Çatalkaya, 2019)	(Johnson, Johnson, Smith, 1998)
Olumlu Bağımlılık	Olumlu Bağımlılık	Pozitif Bağımlılık	Olumlu Bağımlılık	Olumlu (Pozitif) Bağımlılık
Sosyal Beceriler	Kişilerarası ve Grup Becerileri	Sosyal Beceriler	Sosyal Beceriler	Sosyal Beceriler
Bireysel Değerlendirilebilirlik	Bireysel Değerlendirilebilirlik ve Kişisel Sorumluluk	Bireysel Sorumluluk ve Değerlendirilebilirlik	Bireysel Değerlendirilebilirlik	Bireysel Hesap Verebilirlik (Değerlendirilebilirlik)
Yüz Yüze Etkileşim	Yüz Yüze Etkileşim	Yüz Yüze (Destekleyici) Etkileşim	Yüz Yüze Etkileşim	Yüz Yüze Etkileşim
Grup Süreci	Grup Süreci	Grup Sürecinin Değerlendirilmesi	Grup Sürecinin Değerlendirilmesi	Grup Değerlendirmesi
Eşit Başarı Fırsatı		Eşit Başarı Fırsatı	Eşit Başarı Fırsatı	
Grup Ödülü		Grup Ödülü/ Ortak Ürün	Grup Ödülü	

2.9.1. Olumlu Bağımlılık

İşbirliğine dayalı öğrenmenin temelinde, öğrencilerin hem bireysel başarıdan hem de grup arkadaşlarının öğrenme sürecinden sorumlu oldukları anlayışı yatar. Bu yaklaşım, bireyin başarısının grubun genel başarısıyla iç içe geçtiği bir öğrenme atmosferi oluşturur (Çubukçu, 2012). Böylece öğrenciler, yalnızca kendi gelişimlerine değil, aynı zamanda ekip arkadaşlarının ilerlemesine de katkı sunmak zorundadır.

Bu anlayışın temelini oluşturan "olumlu bağımlılık", bireylerin birlikte öğrenme ve başarıya yönünde birbirlerine bağlı hareket etmelerini gerektirir. Her öğrenci hem kendi öğrenme sürecini yürütür hem de sahip olduğu bilgi ve deneyimi grupla paylaşarak ortak hedefe katkı sağlar (Gökalp, 2018). Bu durum, öğrenmeyi bireysel bir faaliyet olmaktan çıkararak kolektif bir çabaya dönüştürür.

Johnson ve arkadaşlarının "ya birlikte başarırız ya da birlikte kaybederiz" sözü, bu bağımlılık türünü çarpıcı bir şekilde özetler (Johnson, Johnson & Smith, 1998). Grup içindeki her bireyin katkısı, genel sonucun belirleyici unsurudur (Ekinci, 2011). Olumlu bağımlılık, geleneksel gruplarda sıkça rastlanan pasif katılım veya bireysel rekabetin yerine, karşılıklı destek ve dayanışmayı ön plana çıkarır (Panitz, 1999; Saban, 2004).

Özellikle jigsaw gibi yapılandırılmış tekniklerde, öğrenciler hedefe ulaşmak için birbirlerinin katkısına ihtiyaç duyarlar (Özer, 2005; Açıkgöz, 1992). Bu, öğrenme sürecinde güçlü bir iş birliği kültürü oluşturur. Johnson, Johnson ve Holubec'in (1994) sınıflandırmasına göre, olumlu bağımlılık çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilir:

- **Amaç birliği:** Ortak hedeflere birlikte ulaşma çabası,
- **Ödül paylaşımı:** Grup başarısıyla kazanılan ortak ödüller,
- **Bilgi paylaşımı:** Her bireyin sahip olduğu farklı bilgilere dayalı iş bölümü,
- **Görev paylaşımı:** Roller arası karşılıklı tamamlayıcılık,
- **Kimlik bağı:** Ortak semboller ve grup ruhu etrafında birleşme,
- **Ortam düzeni:** İşbirliğini zorunlu kılan fiziksel düzenlemeler,
- **Bağılantılı görevler:** Bireylerin işlerinin birbirine bağlı olması.

Bu yapılar sadece akademik kazanımları değil, öğrencilerin sosyal becerilerini de destekler. İşbirliğine dayalı ortamlar, bireylerin iletişim, liderlik ve problem çözme gibi yetkinliklerini geliştirmelerine olanak tanır. Sonuç olarak olumlu bağımlılık, sadece öğrenme sürecinde değil, toplumsal yaşamda da iş birliğine dayalı bir yaklaşımın temelini oluşturur.

2.9.2. Sosyal Beceriler

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bütüncül bir eğitim yaklaşımıdır. Bu modelde öğrenciler hem bireysel sorumluluklarını yerine getirmekle hem de grup içinde etkili bir şekilde çalışmakla yükümlüdür.

Sürekli bilgi alışverişi ve sağlıklı iletişim, öğrenme sürecinin verimliliğini artırırken, eleştirel düşünme, empati, aktif dinleme ve farklı bakış açılarını değerlendirme gibi becerilerin gelişmesine katkı sağlar.

Modelin temelinde yer alan “olumlu bağımlılık” ilkesi, bireylerin hem kendi hem de grup arkadaşlarının öğrenmesinden sorumlu olduğunu vurgular. Ortak hedefler etrafında birleşen öğrenciler, karşılıklı güven ve yardımlaşma ile güçlü bir grup sinerjisi oluştururlar. Bu bağlamda, her öğrencinin katkısı grubun genel başarısını etkiler ve iş birliği bilinci pekişir.

İş birlikli öğrenmenin etkinliği, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerine de bağlıdır. Etkili iletişim, özgüven, çatışma yönetimi ve empati gibi beceriler hem grup içi uyumu destekler hem de bireyin toplumsal yaşamda başarılı olmasına yardımcı olur. Öğretmenler bu süreçte sadece bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda sosyal beceri gelişimini destekleyen rehber bir rol üstlenmelidir.

İşbirliğine dayalı öğrenme, bireyleri yalnızca akademik yönden değil, sosyal açıdan da güçlendirerek onları daha etkili ve sorumlu bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlar.

2.9.3. Bireysel Değerlendirilebilirlik

İş birlikçi öğrenme sürecinde grup başarısı, yalnızca bireysel yetkinliklere değil, her öğrencinin sürece aktif ve sorumlu katılımına bağlıdır. Ortak hedeflere ulaşmak için bireylerin görevlerini eksiksiz yerine getirmesi hem bireysel hem de grup başarısını doğrudan etkiler. Bu nedenle bireysel sorumluluk, iş birlikçi öğrenmenin verimliliği açısından temel bir ilkedir.

Bireysel katkıların görünür kılınması ve değerlendirilmesi, öğrencilerin pasifleşmesini önlerken öğrenmeye yönelik motivasyonu artırır. Grup büyüklüğünün sınırlandırılması, bireysel performansların değerlendirilmesi, sorumlulukların netleştirilmesi ve öğrencilerin birbirlerine öğretici roller üstlenmesi, sorumluluk bilincini destekleyen etkili stratejilerdendir.

Araştırmalar, bireysel değerlendirmenin yapıldığı gruplarda hem akademik başarı hem de katılım düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem kendi öğrenme süreçlerini sahiplenmelerine hem de grup dinamiklerine aktif katkı sunmalarına olanak tanır.

İş birlikçi öğrenme yalnızca akademik gelişimi değil, aynı zamanda sosyal becerilerin de kazanılmasını hedefler. Empati, iletişim, liderlik ve problem çözme gibi yetkinlikler, grup çalışmaları yoluyla desteklenir. Farklı geçmişlere sahip bireylerin bir arada öğrenmesi, çok yönlü düşünmeyi ve toplumsal uyumu teşvik eder.

İş birlikçi öğrenme; bireysel sorumlulukla desteklenen, sosyal etkileşime dayalı ve çok boyutlu bir eğitim modelidir. Öğrencilerin bu süreçte hem kendi potansiyellerini keşfetmeleri hem de toplumsal yaşamda etkin bireyler hâline gelmeleri amaçlanır.

2.9.4. Yüz Yüze (Destekleyici) Etkileşim

İş birliğine dayalı öğrenmenin başarısı, grup üyelerinin karşılıklı destek ve koordinasyon içinde çalışmasına bağlıdır. Bu süreçte öğrencilerin birbirlerini motive etmeleri, yardımlaşmaları ve sürece etkin katılımları önemlidir. Etkili bir öğrenme ortamı için yüz yüze etkileşim, öğrencilerin iletişim kurmasını, farklı bakış açıları geliştirmesini ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlar.

Yüz yüze etkileşim, olumlu bağımlılık ilkesini destekleyerek öğrenciler arasında güven, destek ve iş birliğini pekiştirir. Sözel ve sözel olmayan iletişim yollarıyla zenginleşen bu etkileşim, bilginin kalıcılığını artırır. Küçük gruplarda yapılan tartışmalar, özellikle çekingen öğrencilerin katılımını kolaylaştırarak özgüven gelişimine de katkı sunar.

İş birlikçi gruplarda etkili iletişim için takım çalışması becerileri kritik öneme sahiptir. Bu becerilere sahip öğrenciler açık iletişim kurar, çatışmaları yapıcı şekilde çözer ve daha verimli bir öğrenme süreci yaşar. Ayrıca,

öğretmenler bu süreçte rehberlik yaparak grup etkileşimlerini izlemeli, yönlendirmeli ve oluşabilecek iletişim sorunlarına çözüm üretmelidir.

İş birlikçi öğrenmede yüz yüze etkileşim sadece bilgi paylaşımını değil, aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimi destekleyen bir yapı sunar. Güven temelli iletişim, etkili rehberlik ve aktif katılım, bu öğrenme modelinin hem akademik hem sosyal açıdan güçlü ve kalıcı etkiler yaratmasını sağlar.

2.9.5. Grup Süreci

Grup çalışmalarının verimli olabilmesi, yalnızca elde edilen sonuçlara değil, süreç boyunca kurulan etkileşimlere de bağlıdır. Etkili bir değerlendirme, bireylerin grup içindeki iletişimleri, tutumları ve katkı düzeylerini göz önünde bulundurur. Bu tür bir değerlendirme, öğrenmenin derinliğini ve sürecin başarısını artırır.

İş birlikli öğrenme ortamlarında, farklı beceri ve özelliklere sahip bireylerden oluşan gruplar sayesinde zengin bir öğrenme zemini oluşur. Ancak bu ortamdan tam anlamıyla yararlanmak, empati, açık iletişim ve uyumlu iş birliğine bağlıdır. Grup içinde güvenin sağlanması, öğrencilerin düşüncelerini rahatça ifade etmelerini ve zorluklarla baş ederken destekleyici bir yapı oluşturmalarını kolaylaştırır.

Bu model, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil; aynı zamanda duyuşsal becerilerini geliştirmelerini de hedefler. Öğretmenler, süreci rehberlikle desteklemeli, sosyal beceri gelişimini teşvik etmelidir. Etkili grup etkileşimi ve sosyal uyum hem öğrenmenin kalitesini artırır hem de bireylerin uzun vadeli sosyal yeterliklerine katkı sağlar.

Ayrıca iş birlikli öğrenme, eşit başarı fırsatları sunan bir yapı kurar. Heterojen gruplar sayesinde farklı başarı düzeylerindeki öğrenciler birbirlerinden öğrenir. Başarılı öğrenciler bilgilerini aktararak pekiştirirken, diğerleri bu etkileşimden fayda sağlar. Adil ve katılımcı bir değerlendirme sistemi ise her bireyin sürece katkısını tanır ve sorumluluk duygusunu artırır.

İş birlikli öğrenme sadece akademik kazanımlar sağlayan bir yöntem değil; aynı zamanda paylaşımcı, empati temelli ve kapsayıcı bir öğrenme kültürünün temel taşıdır.

2.9.6. Eşit Başarı Fırsatı

İş birlikli öğrenme, bireysel gelişim ile grup başarısını dengeleyen bir yaklaşımdır. Bu modelde her öğrenci yalnızca kendi öğrenmesinden değil, aynı zamanda grup arkadaşlarının ilerlemesinden de sorumludur. Grup içinde karşılıklı destek ve etkileşim hem bireysel potansiyelin açığa çıkmasını hem de topluluk bilincinin gelişmesini sağlar.

Grupların akademik başarıya göre değil, farklı düzeylerdeki öğrencileri bir araya getiren heterojen yapılarla oluşturulması, bilgi paylaşımını ve karşılıklı öğrenmeyi destekler. Böylece hem düşük hem yüksek başarı düzeyindeki öğrenciler birbirinden öğrenerek gelişim gösterir. Grup başarısının sağlanmasında, her bireyin katkısının görünür kılındığı adil değerlendirme sistemleri büyük önem taşır. Bu tür sistemler hem sorumluluğu artırır hem de motivasyonu besler.

İş birlikli ortamlar, özellikle geride kalan öğrenciler için gelişim fırsatları sunarken, başarılı öğrencilerin de öğretici roller üstlenerek bilgilerini pekiştirmesine olanak tanır. Bu süreçte oluşan güven, saygı ve dayanışma, iş birliğini güçlendirir ve kalıcı öğrenme sağlar. Sonuç olarak, iş birlikli öğrenme yalnızca akademik bir yöntem değil, aynı zamanda katılımcı, empatik ve adil bir öğrenme kültürünün yapıtaşısıdır.

2.9.7. Grup Ödülü

İş birlikli öğrenme modeli, bireysel başarıyı grup başarısına entegre eden ve öğrencileri hem kendi gelişimlerinden hem de grup arkadaşlarının öğrenmesinden sorumlu tutan bir yaklaşımdır. Bu sistemde öğrenciler, yalnızca kişisel hedeflerine ulaşmayı değil, aynı zamanda grubun ortak başarısını da hedefler. Öğrenciler arasındaki etkileşim ve yardımlaşma hem akademik ilerlemeyi hem de sosyal becerilerin gelişimini destekler.

Farklı düzeylerdeki öğrencilerin birlikte çalıştığı gruplarda, bireyler empati, iletişim, iş birliği ve sorumluluk gibi temel sosyal beceriler kazanır. Grup üyelerinin ortak hedeflere ulaşmaları için her bireyin sürece katkı sunması beklenir. Bu katkılar, yalnızca bireysel değil, grup başarısına dayalı değerlendirme sistemleriyle ölçülür. Grup ödülleri hem motivasyonu artırır hem de ortak başarıyı teşvik eden adil ve destekleyici bir ortam oluşturur.

Bu model, bireylerin yalnızca kendi öğrenmelerine değil, grup üyelerinin gelişimine de katkı sağlamasını amaçlar. Böylece, iş birlikli öğrenme; dayanışmayı, birlikte çalışma bilincini ve topluluk ruhunu güçlendiren bütüncül bir öğrenme kültürü sunar.

2.10. İş birliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri

İş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin yalnızca bireysel başarılarına odaklanmak yerine, grup içinde ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışarak öğrenmelerini teşvik eden etkili bir öğretim modelidir. Bu yaklaşımda her öğrenci hem kendi öğrenme sürecinden hem de grup arkadaşlarının öğrenmesinden sorumludur. Böylece bireysel katkılar, grup başarısının temel yapı taşlarını oluşturur ve öğrenciler arasında yardımlaşma, sorumluluk paylaşımı ve karşılıklı destek kültürü gelişir.

Bu modelin en önemli özelliklerinden biri, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmeleri değil, edindikleri bilgileri grup ortamında paylaşarak birlikte yapılandırmalarıdır. Grup üyeleri farklı bakış açılarını değerlendirir, tartışır ve bu sayede öğrenme süreçleri çok yönlü ve derinlikli hâle gelir. Öğrenciler, fikirlerini ifade ederken empati kurar, dinleme ve etkili iletişim becerilerini geliştirir. Bu ortamda kazanılan sosyal beceriler, öğrencilerin sadece akademik değil, kişisel gelişimlerine de önemli katkılar sağlar.

İş birliğine dayalı öğrenme, çeşitli sınıf seviyeleri, ders içerikleri ve öğrenci profillerine uyarlanabilen esnek bir yapıya sahiptir. Öğretmenler bu yöntemi farklı tekniklerle uygulayarak öğrencilerin hem bireysel sorumluluk almalarını hem de grup içinde aktif roller üstlenmelerini sağlayabilir. Modelin

etkili olabilmesi için olumlu bağımlılık, yüz yüze etkileşim, bireysel sorumluluk, sosyal becerilerin geliştirilmesi ve grup sürecinin yapılandırılması gibi temel ilkelerin gözetilmesi gerekmektedir.

Bu öğrenme yaklaşımında çeşitli teknikler uygulanabilir. Örneğin; Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB), Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB), Takım Oyun Turnuvası (TOT), Grup Araştırması ve Birleştirilmiş İş birlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK) gibi yöntemler, öğrencilerin birlikte öğrenmelerini teşvik eder. Bunlar arasında özellikle Jigsaw (Ayrılıp Birleşme) tekniği dikkat çeker. Bu teknikte öğrenciler, bir konunun alt başlıklarında uzmanlaşır, ardından kendi gruplarına dönerek öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşır. Böylece her birey hem öğrenen hem de öğretici rolünü üstlenir ve grup üyeleri birbirlerinin öğrenmesine aktif katkı sağlar.

Jigsaw Tekniğinin geliştirildiği tarihler ve tekniği geliştiren araştırmacılar tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3. *Jigsaw Tekniklerinin Geliştirildiği Tarih ve Tekniği Geliştiren Araştırmacılar.*

İşbirlikli Öğrenme Tekniği	Tekniğin Geliştirildiği Tarih	Tekniği Geliştiren Araştırmacı
Birlikte Öğrenme	1960’ların ortaları	Johnson ve Johnson
Takım Oyun Turnuva	1970’lerin başı	De Vries ve Edwards
Grup Araştırmaları	1970’lerin ortaları	Sharan ve Sharan
Akademik Çelişki	1970’lerin ortaları	Johnson ve Johnson
Birleştirme (Jigsaw)	1970’lerin sonu	Aronson ve ark.
Öğrenci Takımları	1970’lerin sonu	Slavin ve ark.
Başarı Bölümleri		
Birleştirme (Jigsaw) II	1970’lerin sonu	Slavin ve ark.
Buluş	1980’lerin başı	Cohen
Hızlandırılmış Takım Öğretimi	1980’lerin ortaları	Slavin ve ark.
İşbirliği-İşbirliği	1980’lerin ortaları	Kagan
Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon	1980’lerin sonu	Stevens, Slavin ve ark.
Birlikte Sorulmuş Birlikte Öğrenelim	1990’ların başı	Açıkgöz
Birleştirme (Jigsaw) III	1990’ların başı	Stahl
Birleştirme (Jigsaw) IV	1990’ların sonu	Holliday
Ters Birleştirme (Reverse Jigsaw)	2000’lerin başı	Hedeen
Konu Jigsawı	2007’nin ortaları	Doymuş

(Johnson, Johnson ve Stanne, 2000’den uyarlanmıştır. akt: Şimşek, 2007: 17)

2.10.1. Birlikte Öğrenme

Birlikte öğrenme tekniği, 1960’lı yıllarda David W. Johnson ve Roger T. Johnson tarafından geliştirilmiş, öğrencilerin iş birliği içinde öğrenmelerini teşvik eden bir öğretim modelidir. Bu teknikte, öğrenciler küçük heterojen gruplar halinde çalışarak, karşılıklı etkileşim ve bilgi paylaşımı yoluyla ortak hedeflere ulaşmaya çalışırlar. Her öğrencinin kendi öğrenmesinden ve grup

arkadaşlarının öğrenmesine katkı sağlamasından sorumlu olduğu bu model, grup başarısının artırılmasına yönelik ödüllendirme sistemlerini de içerir (Ayna, 2009, s. 17).

Birlikte öğrenme, olumlu karşılıklı bağımlılık, bireysel sorumluluk, yüz yüze etkileşim ve sosyal becerilerin geliştirilmesi gibi ilkelere dayanır. Bu yaklaşım sayesinde öğrenciler, sadece akademik bilgi değil, iletişim, liderlik ve problem çözme gibi beceriler de geliştirirler.

Uygulama Aşamaları

1. **Hedef Belirleme:** Öğretmen, öğrencilere açık ve ölçülebilir hedefler sunar.
2. **Heterojen Gruplar Oluşturma:** Öğrenciler, farklı beceri ve ilgi alanlarına göre gruplandırılır.
3. **Sınıf Düzeni:** Öğrencilerin etkili iletişim kurabilecekleri bir oturma düzeni sağlanır.
4. **Materyal Hazırlığı:** Her öğrenciye tamamlayıcı bilgi parçaları sunulur.
5. **Rollerin Dağıtılması:** Grup içinde öğrencilere çeşitli roller atanır.
6. **Görev Açıklaması:** Öğrencilerin görevleri ve sorumlulukları net bir şekilde belirlenir.
7. **Etkinliklerin Uygulanması:** Öğrenciler, iş birliği içinde görev dağılımı yapar ve sorunları çözer.
8. **Değerlendirme:** Hem bireysel hem de grup başarısı ölçülür.
9. **Ödüllendirme:** Başarı kriterlerine göre ödüllendirme yapılır.
10. **Geri Bildirim:** Öğrencilere gelişim alanları hakkında geri bildirim verilir.

Birlikte öğrenme, öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerinde önemli gelişim sağlar. Bu model, akademik başarıyı artırırken, iletişim,

problem çözmeye ve sosyal uyum gibi becerilerin de gelişmesini teşvik eder. Ayrıca, öğrenciler grup içinde eşit katılım gösterir ve birbirlerinden öğrenme fırsatları bulurlar. Bu şekilde, öğrenciler sadece kendi öğrenmelerinden değil, başkalarının öğrenmesinden de sorumlu olarak, iş birliğini pekiştirirler.

2.10.2. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri

Robert Slavin tarafından 1970'li yıllarda geliştirilen Öğrenci Takımları-Başarı Grupları (OTBG) yöntemi, iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımlarının öncülerindendir. Bu model, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak heterojen gruplar oluşturmayı ve hem bireysel hem grup başarısını teşvik etmeyi amaçlar. Cinsiyet, akademik düzey, yetenek gibi unsurlar göz önüne alınarak yapılandırılan bu gruplar, öğrencilerin birbirinden öğrenmelerine olanak tanır.

Yöntemin ilk aşamasında öğretmen konuyu sınıfa sunar, ardından öğrenciler 4-5 kişilik dengeli gruplara ayrılır. Grup çalışmaları boyunca öğrenciler hem bireysel hem de ortak sorumluluk alarak konuyu birlikte öğrenmeye çalışır. Sürecin sonunda, her öğrenci bireysel bir sınava girer ve alınan puanlar, öğrencinin önceki başarı durumu dikkate alınarak değerlendirilir. Bu bireysel gelişim puanları grup puanına dönüştürülerek gruplar başarı sırasına göre karşılaştırılır.

Sınavlar bireysel yapılır; böylece her öğrencinin katkısı net bir şekilde ölçülür. Ardından, benzer başarı düzeyindeki öğrenciler yeni gruplar halinde yeniden organize edilir. Bu ikinci aşama, öğrencilerin farklı yapılar içinde tekrar iş birliği deneyimi kazanmasını sağlar.

Yöntemde turnuva tarzı etkinliklere de yer verilerek, öğrencilerin bilgiye dayalı uygulama yapmaları sağlanır. Problem çözmeye, soru-cevap ve karşılıklı değerlendirme gibi faaliyetler hem akademik hem sosyal gelişimi destekler. Grup başarısı, çeşitli ödüllerle teşvik edilerek öğrencilerin ortak hedefe yönelmeleri sağlanır.

Slavin'in OTBG modeli, bireysel sorumluluğu korurken iş birliği kültürünü güçlendirir; öğrenmeyi daha eğlenceli ve etkili hale getirir. Bu yaklaşım, çağdaş eğitim anlayışının temel değerlerinden biri olarak, öğrencilere hem akademik hem sosyal yönden bütüncül bir gelişim sunar.

2.10.3. Takım Destekli Bireyselleştirme

Slavin ve çalışma arkadaşları tarafından geliştirilen iş birliğine dayalı öğrenme yöntemleri, heterojen gruplarda eğitim alan öğrencilerin farklı akademik yeterliliklere sahip olacağı düşüncesiyle şekillendirilmiştir. Bu tekniklerin amacı, öğrencilerin bireysel başarılarını artırırken aynı zamanda grup içinde etkin bir şekilde çalışarak ortak hedeflere ulaşmalarını sağlamaktır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçları ile sosyal gelişimlerine katkıda bulunmayı hedefleyen bütüncül bir modeldir.

Heterojen gruplar, farklı öğrenme hızları, bilgi düzeyleri ve becerilere sahip öğrencilerden oluşur. Bu yapı, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanır ve özellikle zorlu derslerde grup dinamiklerini güçlendirir. Bu çeşitlilik, grup içindeki etkileşimleri derinleştirir ve öğrenme sürecini daha verimli hale getirir.

Uygulama süreci, öğretmen tarafından yapılan ön testlerle başlar. Bu test, öğrencilerin mevcut bilgi düzeyini belirler ve grupların oluşturulmasına yardımcı olur. Gruplar, belirli aralıklarla (örneğin altı haftada bir) yeniden yapılandırılır. Öğrenciler, öğretmenin sunduğu konu üzerinde tartışmalar yaparak öğrenmeye başlarlar. Öğretmen, bu süreçte rehberlik yaparak öğrencilerin iş birliği içinde çalışmalarını teşvik eder.

Başarılar, yalnızca bireysel performanslara değil, aynı zamanda grup içindeki katkılara da dayanır. Haftalık değerlendirmelerle öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve grup başarıları ölçülür. Ödüller, grup başarıları üzerinde odaklanır ve rekabet yerine iş birliği teşvik edilir. Öğrenciler, birbirlerine konuyu öğretirken kalıcı öğrenme sağlarlar.

Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB) modeli de benzer bir yaklaşım sunar, ancak burada gruplar arasındaki rekabet minimize edilir. Öğrenciler, grup içinde öğrenme sürecinde hem öğretici hem de öğrenici rolünü üstlenir, böylece bilgi daha etkili bir şekilde içselleştirilir. Grup içindeki dayanışma ve yardımlaşma, başarının önemli bir ölçütüdür.

Her iki model de akademik başarıyı artırırken, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirir. İletişim, empati, problem çözme ve liderlik gibi beceriler, iş birliği yoluyla öğrenilir ve kalıcı öğrenme sağlanır. Bu yöntemler, bireylerin öğrenme sürecinde aktif roller üstlenmelerini ve toplumsal yaşamda başarılı bireyler olmalarını teşvik eder.

İş birliğine dayalı öğrenme teknikleri, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini aynı anda destekleyen etkili bir eğitim modelidir. Eğitim sistemlerinin bu tür yöntemlere daha fazla yer vermesi, nitelikli bir öğrenme kültürünün oluşmasına katkı sağlar.

2.10.4. Takım-Oyun-Turnuva

Takım-Oyun-Turnuva (TÖT) yöntemi, 1970’lerde De Vries ve Slavin tarafından geliştirilmiş, iş birliği ve rekabeti bir arada sunarak öğrencilerin hem bireysel hem de grup düzeyinde öğrenmelerini destekleyen bir yaklaşımdır. Bu yöntem, öğrenci merkezli olup, öğrenmeyi eğlenceli ve etkileşimli hale getirerek öğrencilerin sosyal ve bilişsel gelişimlerini aynı anda destekler.

TÖT, öğrencilerin genellikle 4-5 kişilik heterojen gruplara ayrılmasıyla başlar. Gruplar, öğrencilerin akademik seviyeleri ve kişisel özellikleri göz önünde bulundurularak dengeli bir şekilde oluşturulur. Öğrenciler, grup içinde birbirlerine öğretme sorumluluğu alarak, daha derin bir öğrenme deneyimi yaşar ve açıklayıcı düşünme, empati gibi beceriler geliştirir. Öğretmen ise rehber olarak, grup içi etkileşimi yönlendirir.

Yöntemin en dikkat çekici aşaması, öğrencilerin kendi gruplarından farklı öğrencilerle oluşturdukları turnuva gruplarında bireysel olarak sorulara

yanıt verdikleri “turnuva” sürecidir. Sorulara doğru yanıtlar verildiğinde grup puanı artarken, yanlış yanıtlar grup puanını etkiler, ancak bireysel olarak cezalandırma yoktur. Bu durum, öğrencilerin hata yapma korkusunu azaltır ve grup içindeki sorumluluk duygusunu güçlendirir. Ayrıca, gruplar turnuva öncesinde strateji geliştirerek bilgi aktarımı ve sorumluluk paylaşımı konusunda hazırlık yaparlar.

Turnuva sonunda, grup puanları hesaplanır ve başarılı gruplar ödüllendirilir. Ödüller, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmak amacıyla sembolik olur ve gruplar bir sonraki hafta daha güçlü gruplarla karşılaşır. Bu döngüsel yapı, öğrencilerin sürekli gelişimini ve öğrenmenin sürekliliğini sağlar.

TÖT, öğrencilerin yalnızca bireysel başarılarına değil, grup başarılarına da değer vererek, sınıf içinde dayanışma ve iş birliği becerilerini geliştirir. Bu yaklaşım, öğrenme sürecinin turnuva öncesinde tamamlanmasını ve grup üyelerinin birbirlerine yardım ederek birbirlerini hazırlamalarını sağlar.

TÖT yönteminin öğretmen tarafından dikkatli bir şekilde planlanması, öğrencilere rehberlik edilmesi ve adil bir değerlendirme süreci sağlanması önemlidir. Sonuç olarak, TÖT hem bilişsel hem de sosyal becerilerin gelişimini sağlayan, iş birliğini ve rekabeti dengeli bir şekilde sunan etkili bir öğretim stratejisidir.

2.10.5. İş birliği

1950-1980 yılları arasında eğitim anlayışında yaşanan dönüşümün önemli bir yansıması, Spencer Kagan’ın geliştirdiği İş birliği-İş birliği Yöntemi olmuştur. Bu yenilikçi yaklaşım, öğrenmeyi yalnızca bireysel bilgi edinimi olarak değil, aynı zamanda sosyal, bilişsel ve duyuşsal boyutlarıyla ele alır. Öğrenciler arasındaki etkileşimi ön plana çıkararak iletişim, empati, problem çözme ve sorumluluk gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine katkı sunar.

Kagan'ın yöntemi, öğrencileri bilgiye ulaşmaktan çok, bilgiyi birlikte üretmeye yönlendirir. On aşamadan oluşan yapı, adım adım iş birliğini ve aktif katılımı teşvik eder. Önce dikkat çekici sınıf tartışmalarıyla öğrencilerin ilgisi uyandırılır, ardından heterojen gruplar kurularak farklı bakış açıları bir araya getirilir. Grup üyeleri, ortak bir konu belirledikten sonra alt konulara ayrılarak araştırma yapar ve edindikleri bilgileri birbirleriyle paylaşır. Bu süreç hem bireysel sorumluluğu hem de ortak üretimi destekler.

Sonraki adımlarda, öğrenciler edindikleri bilgileri grup sunumlarında yaratıcı biçimlerde aktarır, ardından kendi katkılarını ve grup sürecini değerlendirir. Bu değerlendirme, öğrencilerde öz farkındalık geliştirir ve öğrenme sürecini derinleştirir.

İş birliği-İş birliği Yöntemi, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda sosyal etkileşimi, takım çalışmasını ve demokratik öğrenme kültürünü de besleyen kapsamlı bir öğretim modelidir. Bu yönüyle, öğrencilerin potansiyellerini keşfetmelerine olanak tanıyan etkili ve çağdaş bir öğrenme yaklaşımıdır.

2.10.6. İş Birliğine Dayalı Bütünleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon

1980'lerin sonunda Stevens ve ekibi tarafından geliştirilen Birleştirilmiş İş birlikli Okuma ve Kompozisyon Yöntemi (CIRC), ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin okuma, yazma ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik iş birliğine dayalı bir yaklaşım sunar. Bu yöntem, öğrencilere sadece dil bilgisi kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi üst düzey becerileri de geliştirir.

Yöntem, öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için heterojen okuma grupları oluşturur. Bu gruplar içinde ikili takımlar, karşılıklı öğretme ve birlikte çalışma süreçlerini yürütür. Öğrenciler, yüksek sesle okuma, tahmin yapma, soru sorma, metin özetleme ve kompozisyon yazma gibi etkinliklerle

becerilerini geliştirir. Takım kitapları oluşturulurken, her öğrenci hem bireysel katkı sağlamakta hem de grup içi öğrenmeyi desteklemektedir.

Yöntemin değerlendirme süreci, öğrencilerin etkinliklere katılımını ve takım çalışmalarını içeren performansa dayalı bir sistemle yapılır. Yüksek performans gösteren takımlar ödüllendirilir, bu da öğrencilerin iş birliği ve sorumluluk duygusunu pekiştirir.

CIRC, öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunarak, grup desteği ve sosyal dayanışmayı artırır. Dil becerilerinin gelişmesinin yanı sıra, öğrenciler eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri kazanır. Ayrıca, öğretmenlerin rehberlik rolü üstlendiği etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturur, bu da kalıcı öğrenmeyi destekler.

Birleştirilmiş İş birlikli Okuma ve Kompozisyon Yöntemi, öğrencilere hem akademik hem de sosyal beceriler kazandıran bütüncül bir öğretim modelidir. Eğitimde etkileşimi ve dayanışmayı teşvik eden bu yöntem, geleneksel yöntemlerin ötesine geçmek isteyen öğretmenler için güçlü bir alternatiftir.

2.10.7. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

Günümüzde eğitim, sadece bilgi aktarımını değil, öğrencilerin bilgiyi analiz edebilme, yorumlayabilme ve başkalarıyla paylaşabilme becerilerini geliştirmeyi de hedeflemektedir. Bu doğrultuda, Açıkgöz (1990'lı yıllar) tarafından geliştirilen Birlikte Soralım, Birlikte Öğrenelim tekniği, öğrencilerin hem bireysel hem de iş birliğine dayalı olarak derinlemesine öğrenmelerini sağlayan etkili bir öğretim modelidir. Yöntem, öğrenci merkezli yapısıyla hem bilişsel hem sosyal becerileri destekler.

Uygulama süreci, öğrencilerin akademik başarı, cinsiyet ve bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak heterojen gruplar hâlinde oluşturulmasıyla başlar. Bu çeşitlilik, farklı bakış açılarının ve öğrenme tarzlarının grupla paylaşılmasına olanak tanır. Öğrencilere verilen metin önce bireysel olarak okunur, ardından öğrenciler metne ilişkin sorular geliştirir. Bu

sorular bilgi hatırlamanın ötesine geçerek analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini teşvik eder.

Hazırlanan sorular grup içinde tartışılır, ortak bir grup sorusu oluşturulur ve bu soru başka bir gruba yönlendirilir. Soruyu alan grup, birlikte yanıtlar üretir ve sözcü aracılığıyla sınıfa sunar. Bu süreçte öğrenciler hem soru sorma hem de tartışma ve ikna becerilerini geliştirir. Tüm gruplar hem öğretmen hem de birbirleri tarafından önceden belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirilir.

Son aşamada ise öğrencilere bireysel sınav uygulanır. Grup çalışmasından ve bireysel sınavdan alınan puanlar birleştirilerek öğrencilerin toplam başarı puanı hesaplanır. Başarı düzeyleri doğrultusunda gruplar teşvik edici şekilde ödüllendirilir; amaç, rekabetten çok iş birliği ve gelişimi ön plana çıkarmaktır.

Bu yöntem, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi kazanmasını değil, aynı zamanda problem çözme, iletişim, eleştirel düşünme ve sorumluluk alma gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerini sağlar. Hem bireysel hem de grup içi etkileşimleri dengeli biçimde teşvik eden bu yaklaşım, öğrenmenin daha kalıcı ve anlamlı olmasına katkıda bulunur.

2.10.8. Grup Araştırması

Grup araştırması tekniği, çağdaş eğitimde aktif ve iş birliğine dayalı öğrenmenin temel bir örneğidir. Öğrencilerin bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda bilgi üreten ve paylaşan aktif katılımcılar olmalarını hedefler. Bu yaklaşım, John Dewey'in deneyim ve problem çözmeye dayalı eğitim anlayışından beslenir. Sharan ve Sharan (1989), bu tekniği geliştirerek, öğrenciler arasında iş birliği ve öğrenmeyi teşvik eden bir öğretim modeli oluşturmuşlardır.

Grup araştırması tekniği, öğrencilerin küçük gruplar hâlinde belirli alt konuları araştırıp, bu bilgileri önce grup içinde, sonra sınıfla paylaşımlarını sağlar. Her öğrenci, belirli bir alt konu üzerinde araştırma yaparak, bireysel sorumluluğu ve grup katkısını birleştirir. Bu süreç, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur.

Öğretmenin rolü, geleneksel bilgi aktarımından ziyade rehberlik yapmaktır. Öğrenciler araştırmalarında karşılaştıkları sorunları öğretmenden yönlendirme olarak çözerler. Bu yaklaşım, öğrencilere bağımsız düşünme ve problem çözme becerileri kazandırır.

Açıkgöz'ün (2006) belirttiği gibi, grup araştırması tekniği dört ana özellik sunar: etkin iş bölümü, anlamlı alt başlıklar, sürekli iletişim ve öğretmenin rehberliği. Bu özellikler, öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarına, grup içinde etkili bir iş birliği yapmalarına ve bağımsız düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır.

Teknik, öğrencilerin sadece akademik değil, sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkı sağlar. Sharan ve Sharan (1994), bu yöntemin öğrenciler arasında etkili iletişimi artırarak daha nitelikli bir öğrenme deneyimi sunduğunu belirtirken, Koç (2009) ise sosyal beceriler ve empati geliştirdiğini ifade etmektedir.

Ancak grup araştırması tekniği, bazı zorluklarla karşılaşabilir. Joyce (1999), bazı öğrencilerin grup çalışmalarına yeterince katılmadığını ve grup içi iletişimde sorunlar yaşandığını belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin zaman yönetimi ve müfredat sıkışıklığı nedeniyle zorluklar yaşayabileceği gözlemlenmiştir. Bu zorluklar ise doğru planlama ve etkili öğretim stratejileriyle aşılabılır.

Sonuç olarak, grup araştırması tekniği, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini destekleyen etkileşim odaklı bir öğretim yöntemidir. Öğrenciler, iş birliği içinde çalışarak bilgi edinmenin yanı sıra, bu bilgiyi yapılandırır, analiz eder ve farklı bağlamlarda kullanabilirler. Bu teknik, öğretmenlerin bilinçli bir şekilde uygulamasıyla, öğrenme motivasyonunu ve akademik başarıyı artıran güçlü bir araçtır.

2.10.9. Yapıcı Tartışma Tekniği

Yapıcı tartışma, öğrencilerin belirli bir konu üzerine derinlemesine düşüncelerini, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini ve farklı bakış açılarını değerlendirmelerini amaçlayan bir öğretim yöntemidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca bilgi almalarını değil, aynı zamanda bilgiyi

sorgulamalarını, yorumlamalarını ve paylaşımlarını teşvik eder. Katılımı artıran yapıcı tartışma, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha verimli ve anlamlı hale getirir.

Bu yöntem, öğretmenin konuya dair temel bilgileri sunduktan sonra öğrencilerin gruplar halinde bir araya gelip, sorular geliştirip bu sorulara yanıtlar aramalarını sağlar. Tartışmada öğretmen, yönlendirici bir rol üstlenir ve öğrencilerin daha derinlemesine düşünmelerini sağlayacak sorular sorar. Akgül (2020) ve Baş (2012) gibi araştırmacıların önerdiği sorular, öğrencileri yüzeysel bilgiye hapsolmaktan kurtarır ve konuyu daha kapsamlı bir şekilde incelemeye teşvik eder.

Yapıcı tartışma, öğrencilerin eleştirel düşünmenin yanı sıra etkili iletişim kurma, mantıklı gerekçeler sunma ve ikna edici argümanlar oluşturma gibi beceriler kazandırır. Bu süreçte öğrenciler, sadece kendi görüşlerini ifade etmekle kalmaz, karşıt görüşleri de anlamayı ve saygı göstererek ele almayı öğrenirler. Tartışmalar, empati ve açık fikirli olma becerilerini de geliştirir.

Senemoğlu (2011) yapıcı tartışmanın geleneksel tartışmalardan daha etkili olduğunu, çünkü öğrencilerin daha aktif ve düşünsel olarak daha fazla çaba harcadığı bir ortam sunduğunu vurgulamaktadır. Yapıcı tartışmalar, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini doğrudan etkileyerek, argümanlarını mantıklı temellere dayandırmayı öğretir.

Ayrıca bu süreç, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirir. Tartışmalarda karşılaşılan farklı görüşler, alternatif çözüm yolları üretmeye ve olaylara farklı açılardan bakmaya olanak tanır. Bu da öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarında yaratıcı ve etkili çözümler üretmelerine yardımcı olur.

Yapıcı tartışma tekniği, grup içi etkileşim becerilerini geliştirir ve iş birliğine dayalı öğrenmeyi teşvik eder. Öğrenciler, ortak hedeflere yönelik çalışarak özgüven kazanır ve saygı temelli ilişkiler kurarlar. Bu nedenle, yapıcı tartışma modern eğitimde etkili ve dönüştürücü bir öğretim stratejisi olarak öne çıkmaktadır.

2.10.10. Akademik Çelişki

Johnson ve Johnson tarafından geliştirilen Akademik Çelişki Tekniği, öğrencileri yalnızca bilgi tüketicisi olmaktan çıkarıp, bilgiyi sorgulayan, değerlendiren ve çok yönlü düşünebilen bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Bu teknik, öğrencilerin farklı görüşleri karşılaştırarak hem kendi fikirlerini temellendirmelerini hem de başkalarının bakış açılarına saygı duyarak anlamalarını destekler.

Yöntem, üzerinde tartışma yapılabilir, iki yönlü ele alınabilecek bir konunun seçilmesiyle başlar. Öğrenciler küçük gruplara ayrılır ve bu gruplar içinde farklı pozisyonları savunmaları istenir. Her grup, kendi görüşünü destekleyecek bilgileri araştırır, argümanlar geliştirir ve karşı gruba sunar. Ardından öğrenciler, savundukları pozisyonu değiştirerek zıt görüşü savunur. Bu dönüşüm, öğrencilerin empati yetilerini geliştirmesine, esnek düşünmesine ve olaylara farklı açılardan yaklaşabilmesine olanak tanır.

Tartışmaların ardından öğrenciler bir araya gelerek ortak bir sonuca ulaşmaya çalışır. Bu süreç; iş birliğini, uzlaşmayı ve karşılıklı anlayışı teşvik eder. Son aşamada ise grup raporları hazırlanır ve öğretmen, süreci hem grup hem bireysel düzeyde değerlendirir.

Akademik Çelişki Tekniği, öğrencilerin sadece bilgiyi edinmelerine değil, bilgiyi analiz ederek yapılandırmalarına ve sosyal etkileşim yoluyla derinleştirmelerine zemin hazırlar. Bu yönüyle, eleştirel düşünme, iletişim ve karar verme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini destekleyen etkili bir öğretim stratejisidir.

2.10.11. Jigsaw (Ayrılıp Birleşme) Tekniği

Jigsaw Tekniği, iş birliğine dayalı öğrenme yöntemleri arasında en etkili modellerden biri olarak kabul edilmektedir. İlk kez 1970'li yıllarda Elliot Aronson ve ekibi tarafından geliştirilmiş olan bu yöntem, özellikle öğrenciler arası iş birliği, etkileşim ve sorumluluk paylaşımını merkeze alır (Aronson, 1978). Öğrenciler yalnızca bireysel öğrenme gerçekleştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşarak başkalarının öğrenmesine de katkı sağlar.

Yöntemin işleyiş süreci, öğrencilerin heterojen gruplara ayrılmasıyla başlar. Her grup üyesine farklı bir alt konu verilir; benzer alt konuları alan öğrenciler “uzmanlık grupları” oluşturarak konularını derinlemesine öğrenir. Daha sonra ana gruplarına dönen öğrenciler, öğrendiklerini arkadaşlarına aktarır. Bu süreç, bireysel sorumlulukla grup başarısının bütünleşmesini sağlar (Slavin, 1995).

Araştırmalar, Jigsaw Tekniğinin yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal becerilerini, motivasyonlarını ve empati düzeylerini de geliştirdiğini göstermektedir. Örneğin, tıp eğitiminde yapılan deneysel bir çalışmada, Jigsaw grubundaki öğrencilerin başarı oranlarının anlamlı şekilde arttığı saptanmıştır (Kaur et al., 2024). Benzer şekilde, meta-analiz bulguları da bu yöntemin akademik performans ve sosyal ilişkiler üzerinde güçlü etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Çakmak et al., 2023).

Tekniğin başarılı uygulanabilmesi için öğretmenin planlama, zaman yönetimi ve grup içi etkileşimi dengeli biçimde yönetmesi kritik öneme sahiptir. Aksi durumda, özellikle uzmanlık gruplarında ortaya çıkabilecek bireycilik veya statü sorunları öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir (Miller et al., 2023). Dolayısıyla Jigsaw, öğretmenin rehberliğiyle uygulandığında hem bilişsel hem de sosyal gelişim açısından oldukça verimli sonuçlar doğuran bir iş birlikli öğrenme modelidir.

Bu yöntemin temelinde, öğrencilerin sadece kendi öğrenme süreçlerinden değil, grup arkadaşlarının öğrenmesinden de sorumlu olmaları vardır. Bilgi paylaşımına dayalı bu yapı, hem bireysel hem de grup düzeyinde öğrenme motivasyonunu artırır. Öğrenciler kendi konularında uzmanlaşırken, aynı zamanda arkadaşlarına öğretme sürecine katılarak öğrenmeyi daha kalıcı hale getirirler.

Uygulama Basamakları

1. Heterojen Grupların Oluşturulması

Öğrenciler bilgi düzeyi, öğrenme tarzı gibi ölçütler gözetilerek küçük, çeşitli gruplara ayrılır. Böylece grup içi etkileşim zenginleşir ve her öğrenci sürece katkı sağlar.

2. Konunun Alt Başlıklara Ayrılması

Öğrenilecek ana konu, gruplar içinde alt başlıklara bölünür ve her öğrenciye bir alt başlık verilir. Her birey, bu alt başlık üzerinde bireysel araştırma yapar.

3. Uzmanlık Gruplarında Derinleşme

Aynı alt başlıkla ilgilenen öğrenciler bir araya gelerek konuyu detaylandırır. Bilgi alışverişi yapılır, eksikler tamamlanır ve öğrenciler kendi alanlarında yetkin hâle gelir.

4. Ana Gruba Dönüş ve Bilgi Paylaşımı

Uzmanlık gruplarındaki öğrenciler ana gruplarına dönerek öğrendiklerini diğer üyelerle paylaşır. Bu aşama, öğretici rolü üstlenme ve iletişim becerilerinin gelişmesi açısından önemlidir.

5. Değerlendirme ve Geri Bildirim

Öğrenciler hem bireysel başarıları hem de grup içindeki katkıları üzerinden değerlendirilir. Bu çok yönlü değerlendirme, sosyal becerilerin gelişimini de teşvik eder.

Jigsaw I Tekniği ve Pedagojik Değeri

Jigsaw I olarak adlandırılan bu teknik, klasik Jigsaw uygulamasının ilk ve özgün biçimini temsil etmektedir. Bu modelde öğrenciler hem uzmanlık grubunda hem de ana gruplarında aktif roller üstlenir. Her bir öğrenci, belirli bir konunun uzmanı haline gelerek öğrendiklerini arkadaşlarına aktarmakla yükümlüdür. Bu çift yönlü öğrenme ve öğretme süreci, bilginin daha kalıcı olmasını sağlar. Ayrıca, öğrenciler yalnızca kendi konularını değil, grup arkadaşlarının konularını da anlamaya çalıştıkları için çok yönlü bir öğrenme süreci yaşarlar. Empati, yardımlaşma, etkin iletişim ve grup çalışması gibi beceriler bu süreçte doğal bir biçimde gelişir.

Jigsaw tekniği, öğrenmenin yalnızca bireysel bir çaba olmadığını, aynı zamanda sosyal bir süreç olduğunu ortaya koyan güçlü bir yöntemdir. Bu teknik sayesinde öğrenciler, bilgiyi sadece almakla kalmaz, aynı zamanda paylaşarak yeniden yapılandırır. Grup çalışması temelinde yürütülen bu yöntem, bireyler arası etkileşimi artırarak, akademik bilginin kalıcılığını ve derinliğini pekiştirir. Öğrencilerin sorumluluk alma, eleştirel düşünme, iletişim kurma ve problem çözme becerilerini geliştiren Jigsaw tekniği,

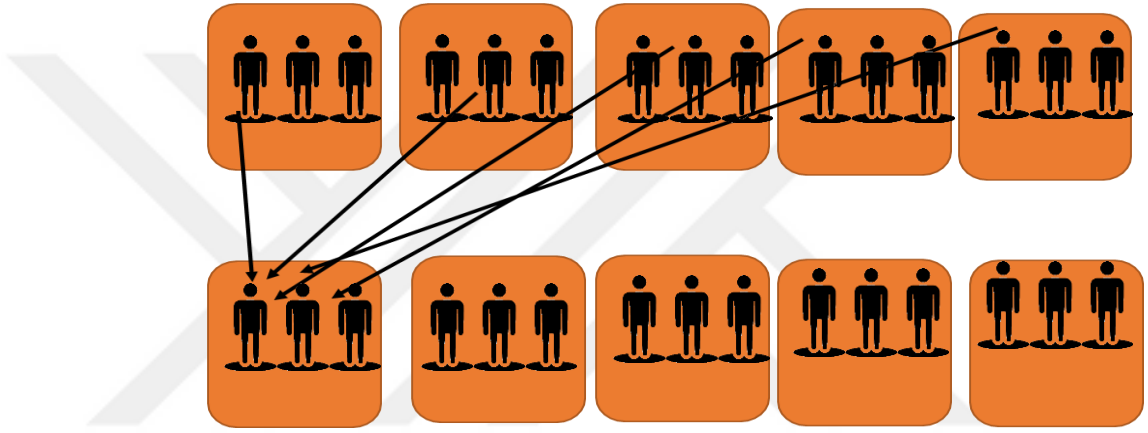
çağdaş eğitim sistemlerinde etkili bir pedagojik araç olarak değerlendirilmektedir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler için verimli ve katılımcı bir öğrenme ortamı sunan bu yöntem, öğrenmenin niteliğini artırma potansiyeline sahiptir.

Aşağıdaki şekilde Jigsaw tekniğinin uygulama biçimi gösterilmiştir.

Şekil 1

Jigsaw Tekniğinin Uygulanma Biçimi

ASIL GRUPLAR (Farklı özelliklere sahip 3-7 kişi)



UZMAN GRUPLAR (Aynı konuları alan uzman kişiler)

2.10.12. Jigsaw (Ayrılıp Birleşme) II Tekniği

Jigsaw II, bireysel öğrenmeyi grup içi iş birliğiyle bütünleştiren ve öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine yerleştiren yenilikçi bir öğretim yöntemidir. Bu model, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmesini değil, aynı zamanda bilgiyi yapılandırmasını, paylaşmasını ve birlikte üretmesini amaçlayan dinamik bir yapıya sahiptir. Aktif katılım ve karşılıklı sorumluluk esasına dayanan bu yöntem, öğrenciler arasında etkileşimi artırarak öğrenmeyi daha kalıcı ve anlamlı hâle getirir.

Uygulama süreci, öğrencilerin öncelikle ortak bir ana temayı genel hatlarıyla kavramalarıyla başlar. Daha sonra konu, alt başlıklara ayrılarak her öğrenciye farklı bir bölüm atanır. Her birey, kendisine düşen kısmı araştırarak derinlemesine bilgi edinir. Bu aşama, öğrencinin konusuna hâkim bir

“uzman” olmasını sağlar. Ardından, aynı alt başlık üzerinde çalışan öğrenciler geçici uzman gruplarında bir araya gelir ve öğrendiklerini birbirlerine aktarır. Bu grup, konunun çok yönlü ele alınmasını sağlayan etkileşimli bir tartışma ortamı sunar.

Uzmanlık sürecini tamamlayan öğrenciler, başlangıçtaki orijinal gruplarına dönerek edindikleri bilgileri grup arkadaşlarına aktarır. Böylece her öğrenci hem öğretene hem de öğrenen rolünü üstlenir. Bu döngü, yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda kavramların anlaşılması, sorgulanması ve yeniden yapılandırılmasını destekler. Öğrenciler, fikirlerini açık biçimde ifade etmeyi, arkadaşlarını dinlemeyi ve anlamlı sorular sorarak etkileşimde bulunmayı öğrenir.

Jigsaw II'nin dikkat çeken bir diğer yönü de başarı ölçümünün hem bireysel hem de grup düzeyinde yapılmasıdır. Öğrenciler, kendi öğrenmelerinin yanı sıra grup üyelerinin başarısından da sorumludur. Bu yaklaşım, ortak hedef doğrultusunda birlikte çalışma bilincini geliştirir ve öğrenmeyi bireysel çabanın ötesine taşır. Grup üyeleri arasındaki destekleyici ilişkiler, iş birliğine dayalı öğrenme kültürünü beslerken sosyal becerilerin gelişimini de teşvik eder.

Bu yönüyle Jigsaw II, yalnızca akademik bilgiyi aktarmakla kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin iletişim kurma, sorumluluk alma, empati geliştirme ve toplu çalışma becerilerini kazanmalarına katkı sağlar. Öğrenmenin bireysel değil, toplu bir süreç olduğu bilinciyle öğrenciler, ortak başarıya ulaşmak için birbirlerine destek olmayı öğrenir.

Jigsaw II, çağdaş eğitim anlayışına uygun, öğrenmeyi yalnızca bilgi edinimiyle sınırlamayan; katılım, paylaşım ve sorumluluk temelinde zenginleştiren çok yönlü bir öğretim yöntemidir. Öğrencilerin hem bilişsel hem sosyal gelişimlerini destekleyen bu teknik, sınıf ortamını aktif, üretken ve iş birliğine dayalı bir öğrenme alanına dönüştürür.

2.10.13. Jigsaw (Ayrılıp Birleşme) III Tekniği

Jigsaw III tekniği, öğrencilere iş birliğine dayalı öğrenme fırsatları sunarak, grup içi etkileşimi artırmayı ve derinlemesine öğrenmeyi teşvik eden

etkili bir öğretim stratejisidir. Jigsaw III, temel olarak önceki versiyonları olan Jigsaw I ve II teknikleriyle benzerlikler taşısa da kendine özgü bazı uygulama farklılıklarıyla öne çıkar. Bu teknik, öğrencilerin sadece bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda öğrendikleri bilgiyi başkalarına aktarmadan önce bu bilgilerin doğruluğunu test etmelerini gerektirir. Böylece öğrenciler hem kendi öğrenmelerini hem de grup içindeki etkileşimlerini pekiştirirler.

Jigsaw III'ün uygulanma süreci, ilk olarak sınıfça okunan ana konu ile başlar. Bu aşama, grup üyelerinin ortak bir anlayış geliştirmelerini ve tartışmalarla temel bir bilgi tabanı oluşturmalarını sağlar. Öğrenciler, ardından kendilerine atanan bir alt konu üzerinde derinlemesine bilgi edinirler. Her öğrenci, kendi seçtiği konu üzerinde uzmanlaşırken, bu konuda edindiği bilgileri daha sonra grup arkadaşlarına öğretme sorumluluğunu üstlenir. Ancak Jigsaw III'ün diğer tekniklerden ayıran en önemli özellik, öğrencilerin konu hakkında edindikleri bilgilerin doğruluğunu test etmeleridir. Bu testler, öğrencilerin bilgiyi ne kadar doğru ve derinlemesine kavradıklarını değerlendirmek amacıyla kullanılır ve bu süreç, öğrencilerin bilgilerini pekiştirerek daha sağlam bir öğrenme deneyimi sunar.

Test aşaması, öğrencilerin bilgi edinme sürecini yalnızca bir gözden geçirme değil, aynı zamanda bilgiyi anlamalarındaki derinliği artırmayı amaçlar. Öğrenciler, kendi bilgilerinin doğruluğunu test ettikten sonra uzmanlık gruplarına katılırlar. Uzmanlık gruplarında, her bir öğrenci kendi öğrendiği konuyu grup arkadaşlarına aktarır. Bu aşama, öğrencilerin hem bilgilerini pekiştirmelerine hem de öğretme süreciyle iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Grup çalışmaları sırasında öğrenciler, sadece kendi konularını öğretmekle kalmaz, aynı zamanda diğer öğrencilerden öğrendikleri bilgilerle de etkileşime girerler. Bu etkileşim, öğrencilerin kolektif bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar.

Jigsaw III tekniği, grup içindeki etkileşimi sadece bilgi aktarımı ile sınırlamaz, aynı zamanda öğrencilere birbirlerinin başarılarına ve eksikliklerine duyarlı olma fırsatı sunar. Her öğrenci, grup içindeki faaliyetlerini gözden geçirerek hangi alanlarda daha fazla çaba harcaması gerektiğini belirleyebilir. Sınıfça yapılan değerlendirmeler ve tartışmalar,

öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirir. Bu süreç, öğrencilerin sadece bireysel öğrenmelerini değil, aynı zamanda grup bazında öğrenmeye yönelik sorumluluk duygusunu da artırır.

Jigsaw III'ün bir diğer önemli özelliği, grup çalışmalarının sınıfça gözden geçirilmesi ve tartışılmasıdır. Bu tartışmalar, öğrencilere çalışmalarını ve elde ettikleri sonuçları analiz etme fırsatı verir. Öğrenciler, kendi başarılarının yanı sıra grup çalışmalarındaki eksikliklerini de keşfederler. Bu değerlendirme süreci, öğrencilerin sadece kendi bilgilerini gözden geçirmelerine olanak tanımakla kalmaz, aynı zamanda grup içindeki iş birliğini güçlendirir.

Sonuç olarak, Jigsaw III tekniği, öğrencilerin sadece bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bilgiyi kalıcı hale getirmelerini sağlar. Teknik, öğrencilerin hem bireysel hem de grup düzeyinde daha kapsamlı bir öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanır. Öğrenciler hem kendi konularını derinlemesine öğrenirler hem de başkalarına öğretirken bu bilgileri pekiştirirler. Bu süreç, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını güçlendirir ve onları daha sorumlu bir öğrenme sürecine yönlendirir. Jigsaw III, sadece bilgi kazandıran değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerini de geliştiren güçlü bir öğretim yöntemidir.

2.10.14. Jigsaw (Ayrılıp Birleşme) IV Tekniği

Jigsaw IV tekniği, diğer iş birlikli öğrenme modellerinden farklı olarak, eğitimdeki temel ilkelerle uyumlu ve dikkatlice yapılandırılmış bir öğrenme süreci sunar. Bu teknik, öğrencilerin grup içinde ve bireysel olarak derinlemesine bilgi edinmelerini sağlayan etkili bir yöntem olarak tanımlanabilir. Temelde, her öğrenciye belirli bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinmesi ve bu bilgiyi grup üyeleriyle paylaşarak öğrenmesini pekiştirmesi amaçlanır. Bu süreç, öğrencilerin farklı konu parçaları üzerinde çalışarak bilgiyi anlamlı bir şekilde birleştirmelerine dayanır ve bu da onları hem bağımsız hem de birlikte çalışarak daha etkili öğrenmeye yönlendirir.

Jigsaw IV tekniğinin öne çıkan özelliklerinden biri, derse başlamadan önce yapılan hazırlık aşamasıdır. Bu aşama, öğrencilerin dikkatlerini derse çekmek, konuya ilgilerini artırmak ve öğrenmeye motivasyonlarını yükseltmek amacıyla çeşitli etkileşimli araçlarla zenginleştirilir. Bu hazırlık aşamasında, öğrenciler konuya uygun film, video veya beyin fırtınası gibi etkinliklerle tanıtılır. Bu tür materyaller, öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarını sağlarken aynı zamanda derse dair ilgi uyandırır ve öğrencileri konuyu araştırmaya teşvik eder (Kılıç, 2013, s. 38). Bu hazırlık, öğrencilerin öğrenme sürecine daha açık ve istekli bir şekilde katılmalarını sağlarken, dersten alacakları verimi artırır.

Tekniğin bir başka önemli özelliği, öğrencilerin derse yönelik zihinsel bir hazırlık yapmalarını sağlamasıdır. Öğrenciler, öğretmenlerin yönlendirdiği hazırlık aşamasında, konuyu daha derinlemesine düşünme fırsatı bulur. Kullanılan film, video veya beyin fırtınası gibi etkileşimli yöntemler, öğrencilere konuya dair bir çerçeve sunarak eksik bilgi alanlarını keşfetmelerini sağlar (Doğru E. Y., 2012, s. 12). Bu aşama, öğrencilerin konuyla ilgili daha fazla düşüncelerini ve anlamaya yönelik sorumluluk duygusu geliştirmelerini teşvik eder.

Jigsaw IV tekniği, Holliday (1995) tarafından geliştirilmiş olup, diğer Jigsaw modelleriyle benzerlikler taşırken, uygulama sürecinde bazı farklılıklar da barındırır. Bu teknik, öğrencilerin grup çalışmasına dayalı olarak bilgi edinmelerini sağlar ve aynı zamanda öğretmenlere, öğrencilerin öğrenme süreçlerini izleme ve gerektiğinde müdahale etme fırsatı tanır. Uygulamanın ilk aşamasında, öğretmen öğrencileri konuyla tanıştırmak, onlara genel bir çerçeve sunar. Bu süreçte öğretmen, öğrencilere konuyla ilgili temel bilgiler vererek onları öğrenmeye teşvik eder. Ayrıca, öğrencilere konuyu tanıtmak için film izletme, beyin fırtınası yapma veya tartışma başlatma gibi yöntemler kullanarak öğrencilerin derse olan ilgilerini artırır (Hedeen, 2003; Doymuş, 2007).

Konunun tanıtım aşaması, öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını artırarak onların dikkatini çeker. Bu aşama, öğretmenin kullandığı materyallerin çeşitliliği ile öğrencilerin konuya olan ilgilerini artırır. Görsel

araçlar, öğrencilerin konuyu somut bir şekilde anlamalarına yardımcı olurken, beyin fırtınası gibi interaktif yöntemler öğrencilerin düşünme süreçlerini geliştirir. Bu süreç, öğrencilerin grup çalışmalarına başlamadan önce konu hakkında temel bir anlayış geliştirmelerine olanak tanır ve grup içi etkileşime aktif katılmalarını mümkün kılar.

Daha sonra, öğrenciler belirli uzman gruplarına ayrılır. Bu gruplar, her öğrencinin konu hakkında derinlemesine bilgi edinmesini sağlar. Uzman gruplarındaki çalışmalar, öğrencilerin bilgi edinme süreçlerinde birbirlerinden faydalanmalarını ve daha kapsamlı bir anlayış geliştirmelerini mümkün kılar. Her öğrenci, uzman grubunda belirli bir konuya yoğunlaşarak derinlemesine bilgi edinir. Bu bilgiler, daha sonra ana grupta diğer öğrencilerle paylaşılır ve grup içinde bu bilgilerin daha geniş bir şekilde anlaşılması sağlanır. Bu aşama, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine ve bilgiyi etkin bir şekilde paylaşımlarına yardımcı olur.

Jigsaw IV tekniği, grup çalışmalarının verimliliğini ölçmek için testler veya geri bildirim araçları kullanır. Öğrenciler, uzman gruplarındaki çalışmalarının sonunda ve ana gruplarındaki bilgi paylaşımı sürecinin ardından başarılarını gösterirler. Bu değerlendirme, öğrencilerin konuya hakimiyetlerini ölçerken öğretmenlerin de öğrencilerin öğrenme düzeylerini anlamalarına yardımcı olur. Ayrıca, öğretmen, grup çalışmalarının sonunda öğrencilerin eksiklerini tespit edebilir ve gerektiğinde bu noktaları tekrar ele alarak öğrenme sürecine katkı sağlayabilir (Holliday, 2002).

Jigsaw IV tekniği, öğretmenin ve öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, etkileşimli bir öğrenme süreci sunar. Öğrenciler, hem bireysel sorumluluk üstlenerek uzmanlık kazanırken, hem de grup içindeki diğer üyelerle bilgilerini paylaşarak daha derinlemesine öğrenme fırsatları elde ederler. Öğretmenler, her aşamada öğrencilerin gelişimini izleyebilir ve gerektiğinde müdahale ederek öğrencilerin öğrenmelerini destekler. Bu süreç, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir, öğrenmeyi daha etkileşimli ve anlamlı kılar. Jigsaw IV tekniği, öğrencilerin öğrenme sürecini zenginleştirirken aynı zamanda öğretmenlere öğrencilerin bireysel gelişimini takip etme imkânı sunar, böylece eğitim sürecini daha verimli hale getirir.

Jigsaw teknikleri ile ilgili aşamalar ve özelliklerinin karşılaştırılması tablo 4’de verilmiştir:

Tablo 4: *Jigsaw Tekniklerinin Karşılaştırılması.*

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

Kaynak: (Şimşek Ü. , 2007: 21)

Jigsaw IV tekniği, işbirlikçi öğrenme yöntemlerinden biri olarak, grup içindeki etkileşimi güçlendirir ve bireysel sorumlulukları ön plana çıkarır. Bu teknik, öğrencilerin bilgiye daha derinlemesine hâkim olmalarını sağlarken,

öğrenme süreçlerini zenginleştirir ve bilgi paylaşımını etkin bir şekilde gerçekleştirir. Jigsaw IV'in uygulama aşamaları, bu hedefleri gerçekleştirmek için titizlikle tasarlanmış olup, her aşama öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmeyi ve öğrenmelerini pekiştirmeyi amaçlar. Aşağıda, Jigsaw IV tekniğinin uygulama aşamaları daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Holliday D. C., 2002, s. 3-6).

Jigsaw IV tekniğinin ilk aşaması, öğrencilere konuya dair ilgi uyandırmak amacıyla çeşitli etkileşimli etkinlikler düzenlenmesini içerir. Bu aşamada, öğretmen öğrencilere ilgi çekici hikayeler, kişisel anekdotlar veya örnek olaylar sunarak konu hakkında düşünmelerini teşvik eder. Ayrıca, beyin fırtınası gibi yöntemlerle öğrenciler, konuya dair fikirlerini paylaşır ve meraklarını artırır. Bu giriş aşaması, öğrencilerin konuya olan ilgilerini artırarak, ilerleyen aşamalarda daha etkili bir öğrenme sürecinin temelini atar. Jigsaw IV'in diğer türlerinden farklı olarak, bu aşama, öğrencilerin aktif katılımını sağlamak ve onların öğrenme sürecine daha hazırlıklı başlamalarını sağlamak için kritik bir rol oynar.

İkinci aşama, öğrencilerin uzmanlaşacakları konuların belirlenmesidir. Her öğrenci, ilgi ve yeteneklerine göre bir konuya atanır ve bu konulara dair bilgi edinme amacıyla uzman gruplarına katılırlar. Uzman grupları, belirli bir konu üzerinde derinlemesine çalışarak, öğrencilerin konuya dair daha fazla bilgi edinmelerine olanak tanır. Bu aşama, öğrencilere sorumluluk duygusu kazandırarak, konulara dair daha odaklanmış ve aktif bir öğrenme süreci sunar.

Üçüncü aşamada, uzman gruplarında bir araya gelen öğrenciler, konuyu daha derinlemesine inceleyerek bilgi paylaşımında bulunurlar. Öğrenciler, grup içindeki tartışmalar ve etkileşimler aracılığıyla, konunun farklı yönlerini keşfeder ve farklı bakış açıları geliştirmeye başlarlar. Bu süreç, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve konuyu daha derinlemesine anlamalarına katkı sağlar. Uzman gruplarındaki tartışmalar, aynı zamanda öğrencilerin grup içindeki işbirlikçi çalışmayı pekiştirmelerine yardımcı olur.

Dördüncü aşama, öğrencilerin uzmanlık seviyelerini ölçmek amacıyla yapılan bir sınavla tamamlanır. Öğrenciler, uzman gruplarında gerçekleştirdikleri çalışmaları takiben, öğrendikleri konularla ilgili bilgi düzeylerini sınav aracılığıyla değerlendirirler. Bu sınav, Jigsaw IV tekniğinin diğer türlerinden farklı olarak, öğrencilerin ne kadar bilgi edinin edinmediklerini somut bir şekilde ortaya koyar. Öğrenciler, sınav sonuçlarına göre kendi öğrenme süreçlerini değerlendirebilir ve eksik oldukları konularda daha fazla çalışmaya karar verebilirler.

Beşinci aşama, öğrencilerin uzmanlaştıkları bilgileri kendi ana gruplarına aktardıkları aşamadır. Her öğrenci, uzmanlık alanındaki konuyu grup arkadaşlarına öğretir. Bu süreç, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerini ve başkalarına aktarmalarını sağlar. Ayrıca, grup içindeki etkileşimi artırarak, öğrencilerin daha geniş bir perspektif elde etmelerini sağlar. Bu aşama, grup içindeki iş birliğini güçlendirirken, her bireyin aktif bir öğrenme sürecine katılmasını teşvik eder.

Altıncı aşama, grup içinde öğrencilerin öğrendikleri konuları ne kadar anladıklarını ölçmek için bir sınav yapılmasını içerir. Bu sınav, öğrencilerin grup içindeki öğrenme düzeylerini değerlendirme amacı taşır. Tüm grup üyeleri, öğrenilen konuyu ne kadar kavradıklarını belirlemek için sınavdan geçirilir. Sınav sonuçları, öğretmene öğrencilerin hangi alanlarda eksik kaldıklarını ve hangi konularda daha fazla yardıma ihtiyaç duyduklarını gösterir.

Yedinci aşama, öğrencilerin öğrendikleri konuları tekrar gözden geçirmelerini içerir. Bu tekrar süreci, bilgilerin pekiştirilmesini ve eksik kalan noktaların tamamlanmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilir. Öğrenciler, grup halinde birlikte çalışarak, konuyu tartışır ve anlamadıkları ya da zorlandıkları noktaları ele alırlar. Bu aşama, grup içindeki etkileşimi daha da güçlendirirken, öğrencilerin öğrenmelerini daha kalıcı hale getirmelerini sağlar.

Sekizinci aşama, tüm öğrencilerin konunun bütününe dair bir sınavla değerlendirilmelerini içerir. Bu sınav, öğrencilerin bireysel olarak öğrendikleri bilgilerin ölçülmesini sağlar. Aynı zamanda grup puanlarının

oluşturulmasına olanak tanır. Bireysel değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini gözden geçirmelerine ve hangi alanlarda gelişim göstermeleri gerektiğini anlamalarına yardımcı olur.

Son aşama, Jigsaw IV tekniğinin diğer türlerinden (Jigsaw II ve Jigsaw III) farklı olarak, öğretmenin öğrencilerin eksik kaldıkları konular üzerinde tekrar yapmalarını sağladığı bir aşamadır. Öğretmen, sınav sonuçlarını değerlendirerek öğrencilerin anlamadıkları veya zorlandıkları konularda ek materyaller ve etkinlikler sunar. Bu aşama, öğrencilerin bilgiyi tam olarak kavramalarına yardımcı olur ve öğrenmeyi derinlemesine deneyimlemelerini sağlar.

Jigsaw IV tekniği, grup içindeki etkileşimi güçlendiren ve bireysel sorumlulukları ön plana çıkaran, yapılandırılmış bir öğrenme yöntemidir. Her aşama, öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirmeyi ve bilgiyi daha derinlemesine öğrenmelerini sağlamayı amaçlar. Bu yöntem, öğretmenlere öğrencilerin gelişimlerini izleme fırsatı sunarak, eğitim sürecini daha etkili hale getirir. Jigsaw IV, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine, iletişim yeteneklerini artırmalarına ve iş birliği içinde öğrenmelerini destekleyerek, eğitimde önemli bir araçtır.

2.10.15. Ters Jigsaw Tekniği

Ters Jigsaw tekniği, öğrencilerin daha aktif bir biçimde öğrenme sürecine dâhil olmalarını amaçlayan, iş birliğine dayalı ve öğrenci merkezli bir öğretim modelidir. Timothy Hedeem tarafından geliştirilen bu yöntem, bireysel sorumluluk, eleştirel düşünme ve grup içi etkileşimi merkeze alır. Geleneksel Jigsaw tekniğine alternatif bir yapı sunan Ters Jigsaw, öğrencilerin bilgiye sadece ulaşmalarını değil; aynı zamanda onu tartışmalarla sorgulamalarını ve çok yönlü analiz etmelerini hedefler.

Bu teknikte süreç üç temel aşamada ilerler. İlk aşamada, öğretmen genel bir konuyu tanıtarak öğrenci gruplarını oluşturur ve her gruba bir alt başlık verir. Öğrenciler, verilen konular üzerine tartışmalar yaparak çeşitli bakış açılarını keşfeder. İkinci aşamada, benzer alt başlıklara sahip öğrencilerden oluşan uzman grupları kurulur. Bu gruplar konularını ayrıntılı

biçimde ele alır, tartışmalar yürütür ve ortak bir anlayış geliştirir. Son aşamada ise tüm sınıf bir araya gelir; uzman gruplar elde ettikleri bilgileri sunar ve öğretmen, süreci değerlendirerek öğrencilere dönüt verir.

Ters Jigsaw, geleneksel modelden farklı olarak öğrenciler arası daha yoğun etkileşim ve fikir alışverişi sunar. Öğrenciler yalnızca bilgi aktarımı yapmaz; konular üzerine düşünür, tartışır ve birlikte anlam üretir. Bu yapı, özellikle eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme açısından etkilidir. Ayrıca, öğrencilerin kendi başlarına araştırma yapmaları ve uzmanlaşmaları, bağımsız öğrenme yetkinliklerini artırır. Grup çalışmaları ise iş birliği, iletişim ve empati gibi sosyal becerilerin gelişimini destekler.

Ters Jigsaw, öğrenciyi pasif alıcı olmaktan çıkararak öğrenme sürecinin aktif bir bileşeni hâline getirir. Etkileşime, düşünmeye ve birlikte üretmeye dayalı bu yaklaşım, özellikle demokratik, katılımcı ve eleştirel bir öğrenme ortamı oluşturmak isteyen sınıflar için etkili bir yöntemdir.

2.10.16. Konu Jigsaw Tekniği

Eğitimde, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlayarak bilgiyi kalıcı kılmak ve derinlemesine öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla sürekli olarak yeni öğretim yöntemleri geliştirilmiştir. Bu bağlamda, iş birlikli öğrenme yaklaşımları, öğrencilere yalnızca bilgi edinme fırsatı sunmakla kalmaz, aynı zamanda bu bilgileri paylaşma, tartışma ve farklı bakış açılarıyla ele alma süreçlerini de destekler. Jigsaw (Karma Parçalı Öğrenme) yöntemi, bu tür iş birlikli öğrenmenin etkili bir örneği olarak öne çıkarken, zamanla farklı eğitim ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiş çeşitli versiyonlar geliştirilmiştir. Bu versiyonlardan biri de Doymuş'un (2007) önerdiği Konu Jigsawı Tekniğidir.

Konu Jigsawı, klasik Jigsaw yöntemine kıyasla daha esnek ve etkileşimli bir yapı sunar. Bu modelde, öğrenciler hem bireysel hem de grup çalışmaları yoluyla derinlemesine bilgi edinirler. Her öğrenci, bir alt başlık üzerinde çalışarak konuya dair kendi bilgilerini geliştirir. Ardından, farklı gruplarda etkileşime geçerek bu bilgileri başkalarıyla paylaşır ve karşılıklı

öğrenme gerçekleşir. Böylece, öğrenciler sadece kendi konularına hâkim olmakla kalmaz, tüm konuyu bütüncül bir şekilde anlama fırsatı bulurlar.

Teknik, heterojen grup yapısıyla başlar. Öğrenciler, farklı bilgi düzeyleri ve ilgi alanlarına göre gruplandırılır. Bu çeşitlilik, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve grup içinde etkileşimde bulunmalarını sağlar. Sonrasında, her öğrenci kendisine verilen alt başlık üzerinde araştırmalar yaparak bilgilerini toplar. Bu süreç, öğrencilerin konuyu derinlemesine incelemelerini ve öğrendiklerini grup arkadaşlarıyla paylaşmaya hazırlıklı olmalarını sağlar.

Grup içindeki paylaşım aşamasında, her öğrenci elde ettiği bilgileri, yeni gruptaki arkadaşlarıyla paylaşır. Bu şekilde, öğrenciler farklı bakış açılarını keşfeder ve bilgileri daha geniş bir çerçevede tartışır. Öğrenciler, daha sonra ilk gruplarına geri dönerek tüm bilgileri harmanlayıp kapsamlı bir sonuç raporu hazırlarlar. Son olarak, yapılan bireysel değerlendirmelerle öğrencilerin öğrenme seviyeleri belirlenir ve eksik kalan noktalar tamamlanır.

Konu Jigsawı Tekniği, öğrencilere derinlemesine öğrenme, etkili iletişim, iş birliği yapma ve analitik düşünme becerileri kazandırır. Ayrıca, grup içindeki etkileşim ve farklı perspektiflerin paylaşılması, öğrenmeyi pekiştirir ve öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirir. Bu teknik hem akademik bilgiyi hem de 21. yüzyıl becerilerini geliştiren güçlü bir öğrenme modelidir.

2.11. Jigsaw (Ayrılıp-Birleşme) Tekniği ile ilgili Yapılan Yurtiçi Çalışmalar

Doğru ve Ünlü (2012), Jigsaw IV tekniğinin etkilerini araştıran bir çalışma gerçekleştirmiştir. 64 öğrenciyle yapılan bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda Jigsaw IV tekniği uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri tercih edilmiştir. Araştırmanın bulguları, deney grubunda öğrencilerin akademik başarılarının arttığını ve derslere yönelik kaygılarının azaldığını ortaya koymuştur. Kontrol grubunda ise yalnızca akademik başarıda artış tespit edilmiştir.

Koç (2013), Fen Bilimleri dersinde Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin bilgileri kalıcılığına, ders başarısına ve epistemolojik tutumlarına olan etkisini araştırmıştır. 7. sınıf öğrencilerinin katıldığı çalışmada, deney grubuna Jigsaw II tekniği uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler tercih edilmiştir. Sonuçlar, deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Kuş ve Karatekin (2009), 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Türk Dünyası konusunun Birleştirme I tekniğiyle işlenmesinin akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Deney grubunda Birleştirme I tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla daha yüksek akademik başarı elde ettiği tespit edilmiştir.

Dönmez (2017), 7. sınıf Türkçe dersinde Jigsaw tekniğinin kullanımının öğrencilerin tutum, erişim düzeyi, öz-düzenleme becerileri ve bilginin kalıcılığı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplu ön test-son test desenle gerçekleştirilen araştırmanın bulguları, Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını, derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını, öz-düzenleme becerilerini geliştirdiğini ve öğrenilen bilgilerin uzun süreli olarak hatırlanmasına yardımcı olduğunu göstermiştir.

Yalman ve Çiftçi (2019), Sosyal Bilgiler dersinde Birleştirme II tekniğinin öğrencilerin ders başarısı ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisini araştırmıştır. 40 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma bulguları, Birleştirme II tekniğinin uygulandığı grupta öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı daha olumlu tutum geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Çelik (2019), Jigsaw tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülen araştırmaya ortaokul öğrencileri katılmıştır. Bulgular, Jigsaw tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırdığını ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına katkı sağladığını göstermiştir.

Alıcı (2019), Jigsaw IV tekniğinin Fen Bilimleri dersinde akademik başarı, kalıcılık ve öğrenci görüşleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla karma yöntem kullanmıştır. 40 öğrencinin katıldığı bu çalışmada, Jigsaw IV tekniğinin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla anlamlı bir şekilde akademik başarıyı ve öğrenmenin kalıcılığını artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin Jigsaw tekniğiyle yapılan derslerden zevk aldıkları, daha istekli katılım gösterdikleri ve sınıf içi etkileşimlerinin arttığı görülmüştür. Öğrenciler, bu yöntemin arkadaşlarıyla birlikte öğrenme sürecini daha etkili kıldığını ifade etmişlerdir.

Antekín (2019), Türkçe dil bilgisi öğretiminde Jigsaw IV tekniğinin akademik başarı, derse yönelik tutum ve biliş ötesi farkındalık üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desenle gerçekleştirilen çalışmada, Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını yükselttiği, Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğu ve biliş ötesi farkındalık düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araz (2019), Jigsaw ve “Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim” yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Deneysel desenle yürütülen araştırmada her iki yöntemin de öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı belirlenmiştir. Ancak, Jigsaw tekniğinin öğrencilerin duyuşsal gelişimleri üzerinde daha güçlü ve belirgin bir etki yarattığı ortaya konulmuştur.

Meral ve Şimşek (2014), Sosyal Bilgiler dersinde iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin ders başarısına etkisini araştırmıştır. Çalışmada, Akademik Başarı Testi ön test-son test sonuçlarına göre, iş birlikli öğrenme yöntemlerinin uygulandığı deney gruplarının kontrol grubuna kıyasla daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Şimşek (2007) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin genel kimya dersindeki çözeltiler ve kimyasal denge ünitelerinin öğretim süreçlerinde Jigsaw ve Birlikte Öğrenme tekniklerinin etkilerini incelemiştir. Çalışma, 182 Fen Bilgisi öğretmeni adayı öğrenci ile yürütülmüş olup, öğrencilerin akademik başarıları ile ünite içeriğinde yer alan konuların tanecikli yapıda öğrenilmesi üzerine bu iki iş

birliği temelli tekniğin etkisi gözlemlenmiştir. Çözeltiler ünitesinde Jigsaw tekniği, geleneksel öğretim ve Birlikte Öğrenme tekniklerine kıyasla belirgin şekilde daha yüksek bir akademik başarı elde edilmesini sağlamıştır. Öğrenciler, bu tekniklerle daha aktif bir şekilde derslere katılmış, öğrenme süreçlerine dair daha fazla etkileşimde bulunmuşlardır. Kimyasal denge ünitesinde ise Jigsaw ve Birlikte Öğrenme tekniklerinin her ikisi de geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili bulunmuş ve bu bulgu, iş birliği öğrenme tekniklerinin öğrencilerin kavrayışlarını derinleştirerek daha sağlam bir bilgi temeli oluşturmada başarılı olabileceğini ortaya koymuştur.

Kılınç'ın (2014) yaptığı deneysel çalışma, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin "Asitler ve Bazlar" konusu üzerine iş birliği öğrenme yönteminin (özellikle Jigsaw tekniği) etkilerini incelemiştir. Çalışma, 55 öğrenciyle gerçekteştirilmiş olup, deney grubuna Jigsaw tekniği ile öğretim yapılırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, Jigsaw tekniği uygulanan öğrencilerin akademik başarılarının ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığının önemli ölçüde arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, bu öğrenciler derslere karşı daha istekli ve motivasyonel bir yaklaşım geliştirmişlerdir. Bu bulgular, öğrencilerin sadece daha yüksek başarı elde etmekle kalmadıklarını, aynı zamanda öğrenme süreçlerine karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

Gümüş ve Buluç (2007) tarafından yapılan araştırma, Türkçe öğretiminde iş birliği öğrenme yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma, deney grubuna iş birliği öğrenme yöntemi uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, iş birliği öğrenme yöntemi uygulanan grubun akademik başarılarının geleneksel öğretim yapılan gruba kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu, iş birliği öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Gömlüksiz ve Tümkiye (1997) tarafından gerçekteştirilen bir araştırma, öğrenci takımları başarı bölümleri (STBB) ve Jigsaw tekniği ile geleneksel öğretim yöntemlerinin akademik başarılar ve ders çalışma

stratejileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada, Jigsaw tekniğiyle yapılan öğretim uygulamalarının, diğer yöntemlere kıyasla öğrencilerin kavrama düzeyindeki becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirdiği gözlemlenmiştir. Ancak, öğrenci takımları başarı bölümleri ve geleneksel öğretim yöntemleriyle yapılan uygulamalarda test puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, iş birlikli öğrenme tekniklerinin, özellikle kavram öğrenme ve öğrencilerin davranışlarını geliştirme açısından geleneksel yöntemlere göre daha verimli olabileceğini göstermektedir.

Yıldırım (2003) tarafından yapılan çalışmada, Sosyal Bilgiler derslerinde iş birlikli öğrenme yöntemlerinin, geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin akademik başarıları üzerinde nasıl bir etki yarattığı incelenmiştir. Bu araştırmada, deney ve kontrol gruplarına ayrılan 78 öğrenci üzerinde yapılan testler, iş birlikli öğrenme yöntemlerinin uygulandığı deney grubunun akademik başarı açısından geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubuna kıyasla daha başarılı olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirdiğini ve başarıyı artırdığını göstermektedir.

Özbaş (2006) tarafından İstanbul ilinde gerçekleştirilen bir başka çalışma, Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası dersinde "Enerji Kaynakları" konusunun öğretimi sırasında iş birlikli öğrenme yöntemlerinden Jigsaw tekniğinin etkisini araştırmıştır. Çalışma, deney grubunun akademik başarılarının kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, iş birlikli öğrenme tekniklerinin akademik başarı üzerinde belirgin bir olumlu etki yarattığını göstermektedir.

Arslan (2008) tarafından yürütülen bir başka çalışmada ise, iş birlikli öğrenme yöntemlerinden Birleştirme II, Birleştirme IV ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB) tekniklerinin, öğrencilerin akademik başarıları ve bilgi kalıcılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, 124 yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiş ve "Yurdumuzun Komşuları" ile "Türk Dünyası ve Osmanlı Kültür ve Uygarlığı" konuları üzerine uygulanmıştır. Çalışmada, üç farklı deneysel grup ve bir kontrol grubuyla yapılan uygulamalar sonucunda, Birleştirme IV ve ÖTBB tekniklerinin geleneksel öğretim

yöntemlerine göre daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Ancak Birleştirme II tekniği, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada anlamlı bir etki yaratmamıştır. Bu araştırma, iş birlikli öğrenme yöntemlerinin bilgi kalıcılığını artırmada ve öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarında etkili olduğunu ortaya koymuş, ancak her tekniğin her bağlamda aynı düzeyde başarılı olamayabileceğini göstermiştir.

Maden (2011) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada, 70 Türkçe öğretmeni adayı üzerinde Jigsaw tekniğinin, öğrencilerin akademik başarıları ve yazılı anlatım üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Deneysel araştırma tasarımı kullanılan bu çalışmada, Jigsaw tekniği uygulanan deney grubunun ve geleneksel yöntemlerle eğitim alan kontrol grubunun yazılı anlatım ve akademik başarı açısından kayda değer bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Ancak, öğrenci görüşlerinin analiz edilmesi sonucunda, Jigsaw tekniği hakkındaki düşüncelerin genel olarak olumlu olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu, iş birlikli öğrenmenin öğrenciler tarafından genellikle pozitif bir şekilde değerlendirildiğini, ancak somut başarı sonuçlarının her zaman belirgin olamayabileceğini göstermektedir.

Uyanık (2016) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada, Jigsaw tekniğinin fen bilgisi derslerinde öğrenci başarıları, tutum ve bilgi kalıcılığı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı, bilgi kalıcılığı ve tutum puanları açısından kayda değer bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, Jigsaw tekniğinin her durumda etkili olamayabileceğini, öğretim sürecinin başarısının birçok faktöre bağlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Pınar (2007) tarafından yapılan bir başka araştırma ise, "ölçüler" konusunun eğitim teknolojileri ve iş birlikli öğrenme yöntemleriyle öğretilmesinin öğrenci başarılarına etkisini incelemiştir. İstanbul'da 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada, iş birlikli öğrenme yönteminin diğer geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili olduğu ve öğrencilerin konuları daha kalıcı bir şekilde öğrendikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, iş birlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin matematiksel kaygılarını azalttığı

ve derslere karşı daha olumlu tutumlar geliştirmelerine yol açtığı bulunmuştur.

Şenol (2007) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırma, iş birlikli öğrenmenin fen bilgisi dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerine etkisini incelemiştir. 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırma, iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve derslere karşı olumlu tutumlar geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, iş birlikli öğrenme ortamlarının, öğrencilerin birbirlerine yardım etme, fikir paylaşma ve problem çözme gibi becerilerini geliştirdiği de gözlemlenmiştir.

Sezer ve Tokcan (2003) tarafından yapılan çalışmada, iş birliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersindeki akademik başarı üzerine etkisi araştırılmıştır. 1. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırma, iş birlikli öğretim yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu ve öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, iş birlikli öğrenmenin, öğrencilerin ders içeriğini anlamalarına yardımcı olmasının yanı sıra, öğrenciler arasında sosyal etkileşimi ve yardımlaşmayı teşvik ettiğini vurgulamaktadır.

Babacan (2006) tarafından yapılan bir çalışma, iş birlikli öğrenme yöntemlerinin sosyal bilgiler dersindeki başarıya olan etkilerini incelemiştir. 6. sınıf öğrencileriyle yapılan bu araştırma, iş birlikli öğrenme yöntemlerinin, özellikle öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği kullanılarak öğretimin etkisini artırdığı sonucuna varmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin birbirleriyle iş birliği yaparak daha etkili bir şekilde öğrendiklerini ve akademik başarılarının arttığını göstermektedir.

Bu çalışmalar, iş birlikli öğrenme (İÖ) yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini, farklı ders alanları ve çeşitli araştırmalar üzerinden geniş bir perspektifle incelemektedir. Yapılan araştırmalar, iş birlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra, öğrencilerin tutumlarındaki değişimleri, öğrenme sürecindeki motivasyonu ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını nasıl desteklediğini de ortaya koymaktadır.

İş birlikli öğrenme yöntemlerinin, öğrencilere sadece bilgi edinme fırsatı sunmakla kalmadığı, aynı zamanda bu bilgileri başkalarıyla paylaşarak, tartışarak ve birlikte çözüm üreterek öğrenmelerine imkan sağladığı gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasının yanı sıra, sosyal becerilerinin gelişmesine de katkı sağlar. Böylece, iş birlikli öğrenme, eğitimdeki iş birliği odaklı yaklaşımların önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Farklı araştırmaların genelinden çıkarılabilecek ana sonuç, iş birlikli öğrenme tekniklerinin farklı derslerde ve eğitim seviyelerinde öğrenci başarısını artırmada etkili olabileceğini gösterse de her zaman aynı derecede başarılı sonuçlar elde edilemeyeceğini göstermektedir. Bu yöntemlerin etkin olabilmesi için, uygulandıkları bağlamın, öğrencilerin özelliklerinin ve öğretim sürecinin dikkatlice analiz edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, iş birlikli öğrenme tekniklerinin başarılı olabilmesi için öğretim ortamında dikkatli bir planlama ve uygun bir yapılandırma gereklidir.

Sonuç olarak, özellikle Jigsaw ve iş birliği temelli öğrenme tekniklerinin akademik başarıyı, öğrenci motivasyonunu, öğrenmeye yönelik tutumları ve toplumsal becerileri üzerinde önemli ve olumlu etkiler yarattığı anlaşılmaktadır. Ancak her bir araştırma, bu yöntemlerin öğretim süreçlerinde ve öğrencilerde yaratacağı etkilerin, kullanılan öğretim yöntemlerine ve öğrenci özelliklerine göre değişebileceğini ortaya koymaktadır. Bu yüzden öğretim süreçlerinde, farklı yöntemlerin bir arada kullanılması, her öğrencinin farklı ihtiyaçlarına hitap eden uyarlanmış öğrenme ortamları oluşturulmasına olanak tanımaktadır.

2.12. Jigsaw (Ayrılıp-Birleşme) Tekniği ile ilgili Yapılan Yurtdışı Çalışmalar

Bu bölümde, işbirlikli öğrenme yöntemi ve Jigsaw tekniği üzerine yapılan çeşitli araştırmaların sonuçları detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Jigsaw tekniği, özellikle grup çalışmasına dayalı bir öğrenme modeli olarak, öğrencilerin birbirleriyle iş birliği yaparak öğrenmelerini teşvik eden bir yöntemdir. Bu yöntemde, öğrenciler küçük gruplara ayrılır ve her grup, belirli

bir konunun bir bölümünü öğrenir. Ardından, her bir grup temsilcisi, diğer gruplara kendi öğrendiklerini aktarır. Bu süreç, öğrencilerin sadece kendi bilgilerini derinleştirmelerini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda başkalarına öğretme becerilerini geliştirir. Jigsaw tekniğiyle ilgili yapılan araştırmalar, bu öğretim modelinin öğrenciler üzerindeki çeşitli etkilerini ortaya koymaktadır. Aşağıda, bu tekniğin farklı konularda ve öğrenci gruplarında uygulanmasının sonuçları incelenmiştir.

Abed ve arkadaşlarının (2020) çalışması, Jigsaw tekniğinin matematik derslerinde öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, 80 öğrenci ile gerçekleştirilmiş ve deneysel bir tasarım kullanılmıştır. Öğrenciler, Jigsaw tekniği uygulanan deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemleriyle eğitilen kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Araştırmanın bulguları, Jigsaw tekniğinin öğrencilerin genel matematik başarıları üzerinde anlamlı bir iyileşme sağladığını göstermektedir. Ayrıca, deney grubunun matematik derslerine karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiği ve öğrencilerin dersle daha fazla ilgilendiği tespit edilmiştir. Bu bulgular, Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra, öğrenmeye olan motivasyonlarını ve ilgilerini de güçlendirdiğini göstermektedir.

Amedu ve Gudi (2017), ortaokul öğrencilerinin Jigsaw tekniğine karşı tutumlarını araştırmışlardır. Araştırmaya 179 öğrenci katılmıştır. Çalışma, Jigsaw tekniği ile eğitim gören öğrencilerin derse karşı daha olumlu tutumlar sergilediklerini ortaya koymuştur. Öğrenciler, grup içindeki etkileşimlerle daha verimli öğrenmiş ve bu süreç, onların derslere olan ilgilerini artırmıştır. Jigsaw tekniği, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda derslere karşı tutumlarını da iyileştirmekte etkili olmuştur.

Darnon ve arkadaşlarının (2012) çalışmasında, mesleki eğitim öğrencilerinin öz yeterliliklerinin geliştirilip geliştirilemeyeceği araştırılmıştır. 33 öğrencinin katıldığı bu çalışmada, Jigsaw tekniği ile eğitim alan grup, geleneksel öğretim yöntemleri ile eğitilen gruba göre öz yeterliliklerinde anlamlı bir artış göstermiştir. Jigsaw tekniği, öğrencilerin

kendi öğrenmelerine daha fazla güven duymalarını sağlamış ve bu durum, öğrencilerin kendilerini daha yetkin hissetmelerine yol açmıştır.

Lai ve Wu (2006), hemşirelik öğrencilerinin akademik başarılarına yönelik Jigsaw tekniğinin etkisini incelemiştir. Çalışmaya 99 öğrenci katılmıştır. Jigsaw tekniği ile eğitim gören grup, geleneksel bireysel öğrenme yöntemleriyle eğitim gören gruba göre daha yüksek akademik başarı elde etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin derslere karşı daha olumlu tutumlar sergilediği ve iletişim becerilerinde belirgin bir gelişim olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma, Jigsaw tekniğinin yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal becerilerini de geliştirebileceğini göstermektedir.

Sligh (2005) tarafından yapılan bir başka araştırma, pasif öğrenme yöntemleri ile Jigsaw tekniğinin biyoloji dersine etkilerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya 52 öğrenci katılmış ve sonuçlar, Jigsaw tekniğinin pasif öğrenme yöntemlerine kıyasla çok daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Jigsaw tekniği, öğrencilerin akademik başarılarını artırmış ve bilgilerin kalıcılığını sağlamakta geleneksel yöntemlerden daha etkili olmuştur. Bu sonuç, Jigsaw tekniğinin daha aktif ve katılımcı bir öğrenme ortamı sunduğunu ve öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artırdığını göstermektedir.

Slavin (1990) tarafından gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışmasında, iş birlikli öğrenme yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla akademik başarıya olan etkisi incelenmiştir. Çalışmaya dahil edilen 68 farklı araştırmanın %71'inde iş birlikli öğrenme yöntemlerinin daha yüksek başarıya yol açtığı tespit edilmiştir. Ayrıca, iş birlikli öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin benlik saygısı, iş birliği ve iletişim becerileri gibi sosyal yönlerden de geleneksel yöntemlere göre daha olumlu etkiler sağladığı bulunmuştur.

Mattingly ve Van Sickle (1991), Birleştirme II (Jigsaw II) tekniğinin coğrafya dersine olan etkilerini araştırmışlardır. Deneysel ve kontrol grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda, iş birlikli öğrenme tekniği uygulanan grubun akademik başarıları kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Araştırma, öğrencilerin grup çalışmasına katılım sağladığında

ve arkadaşlarının başarılarından sorumlu hissettiklerinde, Birleştirme II tekniğinin daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Johnson, Johnson ve Stanne (2000), iş birlikli öğrenme yöntemlerinin etkinliği üzerine yaptıkları kapsamlı bir meta-analiz çalışmasında, 164 araştırmayı inceleyerek bu tekniklerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre, iş birlikli öğrenme tekniklerinin tamamı, öğrencilerin akademik başarısını önemli ölçüde artırmaktadır. Bununla birlikte, bu tekniklerin etkilerini farklı öğrenme ortamlarında kıyasladıklarında, rekabete dayalı öğrenme ortamlarına kıyasla iş birlikli öğrenme tekniklerinin çok daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, bireysel öğrenme ile iş birlikli öğrenme arasındaki farkı incelediklerinde, iş birlikli öğrenme yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerinde daha belirgin bir olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular, iş birlikli öğrenmenin, öğrencilere sadece akademik başarı kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda sosyal becerilerini de geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Holliday (2002), aynı araştırmayı Hindistan'ın Gary bölgesindeki bir başka okuldaki 44 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde tekrar gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın amacı, Dünya Coğrafyası derslerinde iş birlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw IV tekniğinin akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemektir. Sonuçlar, iş birlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı derslerde öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ve geleneksel yöntemlerin kullanıldığı derslere göre öğrencilerin daha verimli öğrenme sağladıklarını göstermiştir. Bu çalışma, iş birlikli öğrenme tekniklerinin özellikle ders içeriğini daha etkili ve derinlemesine kavramada önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Tamah (2007) tarafından yapılan başka bir araştırma, Jigsaw tekniğinin öğrenci iletişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, Jigsaw tekniği uygulanan öğrencilerin, yetişkinlerle daha rahat iletişim kurabildiklerini ve sosyal becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, iş birlikli öğrenme tekniklerinin sadece akademik başarının

ötesinde, öğrencilerin sosyal becerilerini ve toplumsal etkileşim yeteneklerini de güçlendirdiğini göstermektedir.

Artut ve Tarım (2007) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise, Jigsaw II tekniği, öğretmen adaylarının matematik dersindeki akademik başarılarına olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma, bu tekniğin geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin başarısını daha fazla artırdığına dair güçlü bulgular ortaya koymuştur. Jigsaw II'nin, özellikle karmaşık matematiksel kavramların öğretiminde daha etkili olduğu görülmüştür.

Shaaban (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, Jigsaw II tekniğinin okuma-anlama, kelime kazanımı ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, iş birlikli öğrenme tekniklerinin okuma motivasyonunu artırmada daha başarılı olduğunu, ancak okuma-anlama ve kelime kazanımı konularında anlamlı bir fark yaratmadığını belirtmiştir. Bu, iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin derslere karşı duyduğu ilgi ve motivasyonu artırmakta etkili olduğunu, ancak bazı bilişsel becerilerin gelişiminde geleneksel yöntemlerin de yerinin olabileceğini göstermektedir.

Lebaron ve Miller (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, internet ortamında gerçekleştirilen Jigsaw tekniği uygulamalarının öğrencilere ne gibi etkiler sağladığı incelenmiştir. Araştırma, internet tabanlı işbirlikli öğrenme ile öğrencilerin daha fazla bilgi edindiğini ve derslere olan ilgilerinin arttığını ortaya koymuştur. Ghaith ve El-Malak (2004), İngilizce dersinde Jigsaw II tekniğinin okumayı ve anlamayı geliştirmekte geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Ghaith ve Bouzeineddine (2003), Jigsaw II tekniğinin okuma tutumu ve başarı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Bu araştırma, iş birlikli öğrenme yöntemlerinin özellikle öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerinde olumlu etkiler yarattığını, ancak öğrenci görüşlerinde bu tekniğe karşı aşırı pozitif bir tutum sergilenmediğini göstermiştir. Perkins ve Saris (2001), psikoloji öğrencileri üzerinde Jigsaw tekniğinin akademik başarıya olan etkilerini incelemiş ve bu tekniğin, öğrencilerin psikoloji derslerinde daha yüksek başarı elde etmelerine yardımcı olduğunu bulmuşlardır.

Bu araştırmaların bir arada incelenmesi, iş birlikli öğrenme yöntemlerinin özellikle fen ve teknoloji derslerinde daha fazla yer bulduğunu, ancak bu yöntemin diğler derslerde ve özellikle matematik dersinde sınırlı bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Çoğu araştırma, iş birlikli öğrenmenin fen ve teknoloji gibi derslerde öğrencilerin bilgi ve becerilerini artırmada etkili olduğunu belirtirken, matematik dersindeki iş birlikli öğrenme uygulamaları oldukça sınırlıdır. Bu nedenle, mevcut araştırmaların eksikliklerini gidermek amacıyla bu tezde, iş birlikli öğrenmenin alt tekniklerinden olan Jigsaw ve grup araştırması tekniklerinin matematik dersi özelinde nasıl bir etki yaratabileceğı araştırılacaktır.

Yapılan araştırmalar, iş birlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasının ötesinde, sosyal becerilerini, iletişim yeteneklerini ve grup içindeki etkileşimlerini de önemli ölçüde geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu ğrenme yöntemi, geleneksel eğitim tekniklerine kıyasla daha etkili bir yaklaşım sunmakta, öğrencilerin derslere karşı olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırmaktadır. Öğrenciler, yalnızca bireysel başarılarını değil, aynı zamanda grup içindeki rolleri, görev paylaşımı ve karşılıklı destek süreçleri gibi toplumsal becerilerini de güçlendirmektedirler.

İş birlikli öğrenme tekniklerinin en büyük avantajlarından biri, öğrencilerin yalnızca bireysel bilgi seviyelerini değil, aynı zamanda birlikte çalışma, problem çözme ve bilgi paylaşımı becerilerini de geliştirmesidir. Bu yöntemler, grup içindeki etkileşimi teşvik ederek, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve kendi öğrenme süreçlerinde daha aktif hale gelmelerini sağlar. Bu tür bir ortamda, öğrenciler birbirlerine yardım ederken, soruları tartışırken ve farklı bakış açılarıyla problemleri ele alırken, sadece ders içeriğini öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda sosyal becerilerini ve empati yeteneklerini de geliştirirler.

Bunun yanı sıra, iş birlikli öğrenme, öğrencilerin toplumsal sorumluluklarını kavrayarak grup içindeki katkılarının değerini anlamalarına yardımcı olur. Her birey, grubun başarısına katkı sağlamak zorunda olduğu için, iş birlikli öğrenme ortamında öğrenciler sadece kendi öğrenme süreçlerine değil, aynı zamanda diğlerlerinin gelişimine de katkıda bulunurlar.

Bu durum, öğrencilerin kişisel sorumluluk duygularını ve grup içindeki rol bilincini artırırken, aynı zamanda liderlik, iletişim ve takım çalışması becerilerini geliştirmelerini sağlar.

Araştırmalar, iş birlikli öğrenme tekniklerinin, özellikle geleneksel öğretim yöntemleriyle kıyaslandığında, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini ve katılımlarını artırdığına dair güçlü bulgular sunmaktadır. Geleneksel eğitimde öğrenciler genellikle pasif bir rol üstlenirken, iş birlikli öğrenmede öğrenciler aktif katılımcılar olarak derslere dahil olurlar. Bu, öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve anlamlı hale getirir. Ayrıca, iş birlikli öğrenme, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerine, birbirlerine karşı daha anlayışlı olmalarına ve iş birliği yapmaya daha istekli olmalarına olanak tanır.

Bu bağlamda, iş birlikli öğrenme yöntemlerinin eğitimdeki rolü sadece akademik başarıyı artırmakla sınırlı kalmaz. Bu yöntemler, öğrencilerin sadece bireysel başarılarını değil, aynı zamanda grup içindeki etkileşimlerini, empati ve yardımlaşma becerilerini de geliştirmekte önemli bir yer tutar. Sonuç olarak, iş birlikli öğrenme, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha derinlemesine katılmalarını sağlar ve onların sosyal becerilerini, iletişim yeteneklerini, grup içindeki sorumluluklarını yerine getirme yeteneklerini güçlendirir. Tüm bu faktörler bir araya geldiğinde, iş birlikli öğrenme, eğitimdeki en etkili ve kapsamlı yaklaşımlardan biri olarak öne çıkmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu araştırma, bilimsel bir temele dayalı olarak, güvenilir bulgular elde etmek amacıyla dikkatlice planlanmış ve yapılandırılmıştır. Araştırmanın tasarımında, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir model benimsenmiştir. Bu yöntem, bağımsız değişkenin (öğretim yönteminin) öğrenci performansı üzerindeki etkilerini nesnel bir şekilde incelemek için etkili bir araçtır (Labvanced, 2022). Deney grubunda, Jigsaw öğretim tekniği uygulanırken, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yaklaşımları kullanılmıştır.

Araştırmanın başında, okulun öğretim ortamını anlamak için gözlemler yapılmış ve okulun eğitim programının yapılandırmacı yaklaşımlara dayandığı ancak öğretim süreçlerinde geleneksel yöntemlerin baskın olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çoğunlukla pasif bir dinleyici olarak kaldığı, öğretmen merkezli bir anlatım tarzının daha fazla tercih edildiği belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, deney ve kontrol gruplarından oluşmakta olup, grup seçimi sırasında homojenlik ve eşitlik ilkelerine dikkat edilmiştir. Bu, gruplar arasında daha tutarlı ve güvenilir karşılaştırmalar yapılabilmesini sağlamıştır. Veri toplama araçları hem öğrencilerin akademik başarılarını hem de Türkçe dersine yönelik tutumlarını değerlendirecek şekilde dikkatlice seçilmiştir. Araçların geçerliliği ve güvenilirliği üzerine yapılan testler, verilerin güvenilirliğini teminat altına almıştır.

Araştırma sürecinde, deney grubunda öğrenciler, Jigsaw yöntemi aracılığıyla iş birlikli öğrenme fırsatları elde etmiş, öğrendikleri bilgileri analiz ederek paylaşmışlardır. Buna karşılık, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri doğrultusunda öğretmen merkezli dersler işlenmiştir.

Veri analizi sürecinde, grupların ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. İstatistiksel analizler, anlamlılık testlerine tabi tutulmuş ve

verilerin doğruluğu sağlanmıştır. Ayrıca, verilerin düzenlenmesi ve yorumlanmasında analitik bir yaklaşım benimsenmiştir.

Bu yöntemsel çerçeve, araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamış, her aşamada şeffaflık ve titizlik korunmuştur. Jigsaw yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri, güvenilir ve geçerli verilerle ortaya konmuştur.

3.1. Araştırma Yöntemi ve Deseni

Bu araştırmada, nicel bir yaklaşım benimsenmiş ve yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma süreci, ön test-son test kontrol gruplu model çerçevesinde yürütülmüş; böylece öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisi deneysel bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Yarı deneysel desenin tercih edilmesindeki temel neden, uygulamanın doğal sınıf ortamında, mevcut koşullara müdahale edilmeden gerçekleştirilmesidir. Bu doğrultuda, gruplar rastgele atanmamış ancak gerçek sınıf koşulları korunmuştur. Muijs'e (2004) göre de kontrollü koşulların sınırlı olduğu durumlarda yarı deneysel yöntem uygun bir seçenek sunmaktadır.

Bu araştırmada, 7. sınıf Türkçe dersi kapsamında "Fiil Çekim Ekleri (Kip ve Kişi)" ile "Fiilde Anlam Kayması" konularının öğretiminde, Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin başarı düzeyleri ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda öğretim yöntemi bağımsız değişken; akademik başarı ve tutum düzeyi ise bağımlı değişkenler olarak ele alınmıştır.

Çalışma grubu, başarı düzeyleri benzer olan iki sınıfın (A ve B) belirlenmesiyle oluşturulmuştur. A sınıfı kontrol grubu olarak, öğretmen merkezli geleneksel yöntemlerle öğretim alırken; B sınıfı deney grubu olarak Jigsaw IV tekniğiyle öğrenme sürecine katılmıştır. Deney grubunda öğrenciler heterojen gruplara ayrılmış, her öğrenciye bir alt başlık atanarak hem bireysel hem de ortak öğrenme sağlanmıştır. Bu süreçte öğrenciler, önce

kendi konularını öğrenmiş, ardından bilgilerini grup içinde paylaşarak aktif ve sorumluluk temelli bir öğrenme ortamı oluşturmuşlardır. Buna karşılık, kontrol grubunda öğretmen anlatımı ön planda tutulmuş ve öğrenciler daha pasif bir rol üstlenmiştir.

Veri toplama sürecinde, akademik başarıyı ölçmek için Türkçe Akademik Başarı Testi, tutumları belirlemek için ise Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ön test ve son test verileriyle gruplar arası farklar analiz edilerek öğretim yönteminin etkisi istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Kullanılan ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliği sağlanarak elde edilen bulguların güvenilirliği artırılmıştır.

Tablo 5. Araştırmanın Deneysel Planı

Grup	Ön test	Deneysel İşlemler	Son test
Kontrol	ABT TDTÖ	Mevcut Öğretim Programı	ABT TTÖ
Deney	ABT TDTÖ	Jigsaw IV Tekniği	ABT TTÖ

ABT: Akademik Başarı Testi

TDTÖ: Türkçe Tutum Ölçeği

3.2. Çalışmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırma, öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan deneysel bir çalışmadır. Çalışmada, yarı deneysel desen çerçevesinde ön test–son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu model, bağımsız değişkenlerin (öğretim yöntemi) bağımlı değişkenler (akademik başarı ve tutum) üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak değerlendirme olanağı sağlamaktadır. Deneysel yaklaşım, özellikle sebep-sonuç ilişkilerinin analizinde etkili bir yöntem olarak tercih edilmiş; sınıf ortamında gerçekleştirilen uygulamalarda araştırmanın güvenilirliği artırılmıştır.

Araştırma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı süresince, Ağrı ilinin Patnos ilçesinde yer alan Dedeli Sebahattin Yıldız Ortaokulu'nda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemi, aynı okulun 7-A ve 7-B sınıflarında öğrenim gören toplam 35 öğrenciden oluşmaktadır. Bu sınıflar, öğretmen önerileri ve öğrencilerin başarı düzeyleri dikkate alınarak belirlenmiş; 7-A sınıfı kontrol grubu, 7-B sınıfı ise deney grubu olarak atanmıştır. Kontrol grubunda 17, deney grubunda ise 18 öğrenci yer almıştır. Sınıflar arasında rastgele atama mümkün olmadığından, mevcut doğal sınıf yapısı korunarak uygun gruplar oluşturulmuştur. Grup seçiminde, Büyüköztürk ve arkadaşlarının (2009) önerileri doğrultusunda mevcut koşullar ve sınırlılıklar dikkate alınmıştır.

Deney grubuna, işbirlikçi öğrenme tekniklerinden biri olan Jigsaw IV yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemde öğrenciler, küçük gruplara ayrılarak belirli konularda bireysel sorumluluklar üstlenmiş, ardından edindikleri bilgileri grupla paylaşarak öğrenme sürecini iş birliği içerisinde tamamlamışlardır. Jigsaw IV, öğrencilerin derse aktif katılımını, grup içi etkileşimini ve karşılıklı bilgi paylaşımını teşvik eden yenilikçi bir öğretim yaklaşımı olarak dikkat çekmektedir. Kontrol grubunda ise öğretim süreci, okulun mevcut Türkçe öğretim programı doğrultusunda, geleneksel öğretmen merkezli yöntemlerle yürütülmüştür. Bu gruptaki öğretim, sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilirken, deney grubundaki uygulamalar doğrudan araştırmacı tarafından yönetilmiştir. Tüm test aşamaları, her iki grupta da araştırmacı tarafından uygulanmış ve değerlendirilmiştir; böylece süreç boyunca objektiflik korunmuştur.

Araştırmada, bağımsız değişken olarak öğretim yöntemi (Jigsaw IV ve geleneksel yöntem) belirlenmiş; bağımlı değişkenler ise öğrencilerin akademik başarıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları olarak yapılandırılmıştır. Veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ile Türkçe tutum ölçeği kullanılmış ve bu ölçme araçları ön test ve son test olarak her iki gruba uygulanmıştır. Elde edilen veriler, gruplar arası karşılaştırmalı analizlerle değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bulguları, Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, akademik başarı ve derse yönelik tutum açısından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Jigsaw IV tekniği, öğrencilerin yalnızca bilişsel gelişimlerine değil, aynı zamanda sosyal etkileşim becerilerine ve derse olan ilgilerine de olumlu katkı sağlamıştır. Buna karşılık, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, daha pasif bir öğrenme süreci geçirdikleri gözlemlenmiştir.

Bu araştırma, yenilikçi ve etkileşim temelli öğretim tekniklerinin, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme süreçlerine yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle Jigsaw IV gibi iş birliğine dayalı öğrenme modelleri, eğitimde öğrenci merkezli yaklaşımların önemine işaret etmekte ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını daha etkili hale getirmelerine yardımcı olacak veriler sunmaktadır. Bu bağlamda, öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve geleneksel yöntemlerin alternatif yaklaşımlarla desteklenmesi, çağdaş eğitim anlayışının gerekliliklerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Şubelerdeki sınıf mevcutları Tablo da şöyle gösterilmiştir:

Tablo 6. 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla Dedeli Sebahattin Yıldız Ortaokulunda 7. sınıf düzeyinde yer alan şubelerdeki öğrenci sayıları.

Sınıf	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Sınıf Toplamı
7/A	9	8	17
7/B	8	10	18
Toplam	17	18	35

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma, 7. sınıf Türkçe dersinde Jigsaw IV tekniğinin uygulanmasının öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma, yarı

deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiş ve deney ile kontrol gruplarından elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Veri toplama sürecinde, öğrencilerin konu kazanımlarını ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını değerlendirmek için Akademik Başarı Testi ile Türkçe Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu araçlar, deneysel sürecin sonunda gruplar arası farklılıkların nesnel olarak ortaya konmasına olanak tanımıştır.

Deney grubunda Jigsaw IV tekniğine dayalı iş birlikli öğrenme yöntemi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretmen merkezli yöntemler kullanılmıştır. Jigsaw IV yaklaşımı, öğrencilerin hem bireysel sorumluluk alarak hem de grup içi etkileşimle aktif şekilde öğrenmeye katılmalarını amaçlamıştır.

Elde edilen bulgular, Jigsaw IV tekniğinin hem akademik başarıyı artırmada hem de derse yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, Türkçe öğretiminde öğrenci merkezli ve etkileşim odaklı yöntemlerin geleneksel yaklaşımlara kıyasla daha verimli olabileceğini ortaya koymaktadır.

3.3.1. Akademik Başarı Testi

Öğrencilerin “Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımına ne düzeyde ulaştıklarını belirlemek amacıyla, özellikle “Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri)” ile “Fiillerde anlam kayması” konularını kapsayan alt kazanımlara odaklanan bir başarı testi geliştirilmiştir.

Testin oluşturulma sürecinde, geçmiş yıllarda uygulanan çeşitli merkezi sınavlar detaylı biçimde incelenmiştir. Bu kapsamda, *Seviye Belirleme Sınavı (SBS)*, *Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)*, *Destekleme ve Yetiştirme Kursları Kazanım Testleri* ile *Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavları* gibi sınavlarda yer alan ilgili konuya dair

sorular analiz edilerek test maddelerinin hazırlanmasında kaynak olarak kullanılmıştır. Bu analizler doğrultusunda, toplam 20 çoktan seçmeli sorudan oluşan Fiilde Başarı Testi geliştirilmiştir.

Testin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, Türkçe eğitimi alanında uzman iki akademisyenden görüş alınmıştır. Uzman geribildirimleri doğrultusunda test maddelerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçme aracının içerik açısından yeterliliği güvence altına alınmıştır.

Hazırlanan testin uygulanabilirliğini ve güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla, öncelikle 8. sınıf düzeyindeki 40 ilköğretim öğrencisiyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında, testin ölçme gücünü belirlemeye yönelik madde güçlük endeksleri hesaplanmıştır. Bu analizler, her bir test maddesinin öğrenciler tarafından doğru yanıtlanma oranlarını ortaya koyarak, soruların genel güçlük düzeylerini belirlemeye katkı sunmuştur. Elde edilen bulgular, Tablo 7’de ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 7. Akademik Başarı Testine İlişkin Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri.

Madde	pj	rjx	Madd	pj	rjx
e					
1	.31	.31	11	.34	.37
2	.51	.22	12	.40	.22
3	.26	.49	13	.29	.30
4	.40	.19	14	.29	.35
5	.29	.22	15	.29	.35
6	.57	.28	16	.63	.20
7	.49	.33	17	.34	.34
8	.34	.32	18	.31	.47
9	.40	.24	19	.23	.23
10	.29	.25	20	.40	.22

pj: Madde Güçlük İndeksi rjx: Madde Ayırt Edicilik İndeksi

*: $p < .30$ (Çok zor) ve $p > .70$ (Çok kolay)

Tablo 7 incelendiğinde, Akademik Başarı Testi'nin geniş bir madde güçlük aralığına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, testin hem daha basit hem de daha karmaşık sorular içerdiğini ve farklı akademik düzeylerdeki öğrencilerin başarılarını ölçmeye yönelik dengeli bir yapı sunduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çeşitli bilgi düzeylerine hitap eden bu çeşitlilik, testin kapsayıcı bir değerlendirme aracı olarak kullanılmasına olanak tanımaktadır.

Türkçe başarı testi için yapılan analizler sonucunda, Kuder-Richardson 20 (KR-20) güvenirlik katsayısının .58 olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Bu katsayı, testin iç tutarlılık açısından orta düzey güvenilir olduğunu ve soruların birbirleriyle uyum içinde ölçme yaptığına işaret etmektedir. Ölçme değerlendirme alanında KR-20 değeri, testin maddelerinin genel güvenirlik düzeyini ortaya koyan önemli bir istatistiktir. Genellikle 0.50–0.70 arası orta düzey değerler, testin güvenilir bir ölçüm sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda, Türkçe başarı testinin .58'lik KR-20 değeri, güvenirlik açısından tatmin edici bir seviyeye işaret etmektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Türkçe başarı testinin öğrencilerin akademik becerilerini değerlendirme açısından uygun ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. Testin farklı zorluk seviyelerine sahip olması, geniş bir öğrenci kitlesine hitap etmesini sağlarken, yüksek güvenirlik katsayısı da ölçümlerin tutarlılığını desteklemektedir. Bu nedenle, testin geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olarak kullanılması mümkündür.

3.3.2. Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

Tutum; bireyin bir nesneye, olaya ya da kişilere yönelik sergilediği duygu, düşünce ve davranış eğilimlerini ifade eden temel bir psikolojik kavramdır. Bu eğilimler olumlu, olumsuz ya da tarafsız olabilir ve bireyin çevresindeki uyaranlara nasıl tepki vereceğini büyük ölçüde belirler. Eğitim bağlamında, öğrencilerin derslere karşı geliştirdikleri tutumlar, öğrenme

süreçleri üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Özellikle olumlu tutumlar, öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyonlarını artırırken, olumsuz tutumlar motivasyon kaybına yol açarak akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Gömleksiz & Kan, 2013). Bu nedenle, öğrencilerin derslere yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda öğretim süreçlerinin yeniden yapılandırılması, öğrenme çıktılarının niteliğini artırmak açısından kritik bir öneme sahiptir.

Bu doğrultuda yürütülen araştırmada, öğrencilerin Türkçe dersine karşı geliştirdikleri tutumları belirlemek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından geliştirilen ve 2006 tarihli Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (s. 233) yayımlanan *Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği (TDİTÖ)* kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, öğrencilerin Türkçe dersine karşı sahip oldukları düşünce ve duyguları sistemli bir şekilde değerlendirmeyi amaçlayan güvenilir bir ölçme aracıdır.

Toplam 20 maddeden oluşan bu ölçek, beşli Likert tipi derecelendirme sistemine dayanmaktadır. Öğrenciler, her bir maddeye “Hiç Katılmıyorum (1)” ile “Tamamen Katılıyorum (5)” arasında değişen bir skalada yanıt vermektedir. Maddelerden 12'si olumlu, 8'i ise olumsuz ifade biçimindedir. Ölçekte yer alan olumlu maddeler 1'den 5'e, olumsuz maddeler ise tersine puanlanarak 5'ten 1'e doğru kodlanmaktadır. Bu yapı, tutumun çok boyutlu doğasına uygun olarak dengeli ve geçerli bir değerlendirme imkânı sunmaktadır.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik yapılan analizlerde, iç tutarlılığı gösteren Cronbach Alpha katsayısı .67, iki yarıya bölme yöntemiyle hesaplanan Guttman Split-Half katsayısı .74 ve uzunlukları eşit olmayan testler için uygun görülen Spearman-Brown katsayısı da .74 olarak saptanmıştır. Ayrıca, ölçeğin açıklayıcı faktör analizine göre, maddelerin toplam varyansın %26.10'u açıkladığı belirlenmiştir. Bu istatistiksel bulgular,

Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeğinin ölçülebilir düzeyde güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir.

Söz konusu ölçeğin kullanılması, öğrencilerin Türkçe dersine karşı sergiledikleri olumlu ya da olumsuz tutumları belirleme imkânı sağlayarak, öğretim süreçlerinde gerekli düzenlemelerin yapılmasına olanak tanımaktadır. Elde edilen veriler ışığında, özellikle olumsuz tutuma sahip öğrenciler için alternatif öğretim stratejileri geliştirilebilir; bu sayede öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarında olumlu bir dönüşüm sağlanabilir. Bu tür değerlendirme araçları, eğitimcilerin öğrencilerin derse ilişkin algılarını analiz etmesine imkân tanıyarak, akademik başarıyı destekleyen bilinçli öğretim planlarının oluşturulmasına katkı sunmaktadır.

3.4. Geçerlilik ve Güvenirlik

Bu araştırmanın bilimsel değer taşıyabilmesi için, kullanılan veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenirlilik özellikleri ayrıntılı şekilde incelenmiştir.

Geçerlilik

Araştırmanın geçerliliği, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı kavram ya da davranışı ne dereceye kadar doğru ve uygun bir biçimde ölçtüğüyle ilgilidir. Bu bağlamda, araştırmada kullanılan başarı testi ve tutum ölçeği, alan uzmanlarınca incelenerek kapsam geçerliği sağlanmıştır. Test maddeleri, öğrencilerin "fiil çekim ekleri" ve "fiilde anlam kayması" konularına ilişkin kazanımlarını ölçmeye yönelik olacak şekilde özenle hazırlanmış; uzman görüşleri doğrultusunda dil ve kapsam uyumu gözetilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Güvenirlilik

Araştırmada kullanılan ölçme aracının güvenirliliği, elde edilen verilerin tutarlı ve tekrar edilebilir olmasıyla ilgilidir. Bu amaçla, uygulanan ölçekler üzerinden Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı hesaplanmış ve ilgili

katsayının .70'in üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, ölçeklerin iç tutarlılığının yeterli düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Tavşancıl, 2014). Ayrıca, başarı testi daha önce benzer konularda yapılmış çalışmalardan uyarlanarak geliştirilmiş ve pilot uygulama sonucunda soruların madde ayırt edicilik düzeyleri analiz edilerek güzelleştirilmiştir.

Elde edilen veriler hem geçerli hem de güvenilir ölçme aracıyla toplandığı için, analiz bulgularının bilimsel olarak anlamlı ve sağlam temellere dayandığı söylenebilir. Bu durum, araştırmada ulaşılan sonuçların yorumlanmasının ve genellenebilirliğinin daha güçlü hale gelmesine katkı sağlamıştır.

3.5. Uygulama Süreci

Bu bölümde, araştırma kapsamında Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan Jigsaw IV tekniğı ile geleneksel öğretim yönteminin, öğrencilerin “Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımını edinmeleri üzerindeki etkileri ayrıntılı biçimde incelenmektedir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2024, s. 15). Araştırmanın başlangıç aşamasında, öğrencilerin mevcut başarı düzeylerini ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla fiilde başarı testi ve Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeğı uygulanmıştır. Bu ön test uygulamaları, öğretim sürecine başlanmadan önce katılımcıların akademik düzeylerinin ve tutumsal eğilimlerinin nesnel biçimde saptanmasına olanak tanımıştır.

Öğretim sürecinde deney grubunda Jigsaw IV tekniğine dayalı iş birlikli öğrenme yaklaşımı benimsenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Her iki grup için de öğretim süreci 6 hafta boyunca, haftada 5 saat olmak üzere toplam 30 ders saati olarak planlanmıştır. Uygulama süresince her iki grupta da Türkçe dil bilgisi öğretim programında yer alan “Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri)” ile “Fiillerde anlam kayması” konuları ele alınmış ve tüm etkinlikler “Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımına hizmet edecek şekilde yapılandırılmıştır.

Öğretim sürecinin temelini, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar oluşturmuştur. Program doğrultusunda belirlenen alt kazanımlar şunlardır: a) Fiil çekim ekleri olan kip ve kişi eklerinin işlevleri üzerinde durulması, b) Fiillerde anlam kayması konusunun ele alınması. Bu alt kazanımlar, sarmal ve yapılandırmacı bir yaklaşımla birbirini takip eden derslerde işlenmiş, her hafta farklı öğretim teknikleriyle desteklenmiştir. Özellikle deney grubunda Jigsaw IV tekniği kullanılarak, öğrencilerin aktif katılımı sağlanmış; grup içinde bilgi paylaşımı ve etkileşim yoluyla öğrencilerin kavramsal derinlik kazanmaları teşvik edilmiştir. Bu süreç, öğrencilere hem bireysel hem de sosyal öğrenme fırsatları sunmuş, öğrenmenin kalıcılığını artıracak ortamlar oluşturulmuştur.

Uygulama sürecinin sonunda, ön testlerde kullanılan aynı ölçme araçları ile son test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu testlerin amacı, öğrencilerin hedef kazanım üzerindeki gelişimlerini ölçmek ve uygulanan öğretim yöntemlerinin etkililiğini nesnel olarak karşılaştırmaktır. Elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizi, deney ve kontrol grupları arasındaki başarı düzeylerinde meydana gelen değişimleri ortaya koyarak, uygulanan öğretim yöntemlerinin karşılaştırmalı bir değerlendirmesini sağlamıştır.

Araştırma bulguları, Jigsaw IV tekniğinin geleneksel öğretim yöntemine kıyasla öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını daha olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Öğrencilerin derse daha yüksek düzeyde katılım göstermesi, iş birliği içinde çalışması ve aktif öğrenme sürecine dâhil olması, onların konuları daha derinlemesine kavramalarına katkı sağlamıştır. Sonuç olarak, bu araştırma, yapılandırılmış ve etkileşim temelli öğretim tekniklerinin, özellikle dil bilgisi gibi kuramsal ağırlığı yüksek derslerde öğrenci başarısını artırabileceğini ortaya koymuştur.

Bu bölümde, uygulama sürecinde kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiği, her iki grubun gelişimsel verileri ışığında karşılaştırmalı olarak

tartışılacak; elde edilen sonuçlar üzerinden Türkçe öğretiminde etkili stratejilere ilişkin önerilere yer verilecektir.

3.5.1. Deney Grubuna Jigsaw IV Tekniğini Uygulama Süreci

Tablo 8. *Deney Grubuna Yapılan Çalışmaların Planı.*

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test
Kontrol	Fiilde Başarı Testi Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Mevcut Öğretim Yöntemine Uygun Ders İşlenişi	Fiilde Başarı Testi Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
Deney	Fiilde Başarı Testi Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Jigsaw IV Tekniğine Uygun Ders İşlenişi	Fiilde Başarı Testi Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

1. Uygulama sürecine başlamadan önce, deney grubundaki öğrencilerin konuya yönelik akademik bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla "Fiilde Başarı Testi" uygulanmıştır. Bu test, öğrencilerin fiil çekimleri ve Türkçe dil bilgisi konusundaki mevcut bilgi birikimlerini ölçmeyi hedeflemiştir. Ayrıca, öğrencilerin Türkçe dersine karşı olan tutumlarını incelemek amacıyla "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" de kullanılmıştır. Bu ölçüm aracıyla öğrencilerin Türkçe dersine yönelik algı ve tutumları değerlendirilmiştir. Her iki değerlendirme aracı da araştırmanın başlangıcında öğrencilerin mevcut bilgi seviyelerini ve tutumlarını belirlemek için önemli bir veri kaynağı oluşturmuş, uygulama sürecinin etkinliğini ölçebilmek için temel bir referans noktası sunmuştur.

2. Asıl grupların oluşturulması aşamasında, öğrencilerin gruplarının heterojen olmasına özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin bir önceki yılın yıl sonu Türkçe dersi karne notları yüksekten düşüğe doğru sıralanmıştır. Jigsaw tekniğinde, her grup üyesinin sayısının 2 ile 7 arasında olması gerektiği dikkate alınarak, 18 kişilik sınıf 4 gruba bölünmüştür. Bu gruplar, her biri farklı başarı seviyelerine sahip öğrencilerden oluşacak şekilde oluşturulmuştur. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları göz

önünde bulundurularak, her grup içerisinde farklı seviyelerde öğrenciler yer alacak şekilde her gruba 4 öğrenci atanmıştır. (Ek-4).

Kalan 2 öğrenci, başarı düzeylerinin yanı sıra tutum gibi diğer faktörler de göz önünde bulundurularak, mevcut gruplara dengeli bir şekilde dağıtılmıştır. Bu şekilde, her biri farklı düzeydeki öğrencilerden oluşan gruplar oluşturulmuştur. Sonuç olarak, 5 üyeden oluşan 2 grup ve 4 üyeden oluşan 2 grup olmak üzere toplamda 4 asıl grup meydana getirilmiştir. Öğrenci puanlarına ve başarı düzeylerine göre oluşturulan bu asıl gruplar, araştırmanın ilerleyen bölümlerinde gösterildiği şekilde düzenlenmiştir (Şekil 2). Bu grup yapısı, öğrencilerin farklı akademik seviyelerini dikkate alarak, heterojen grupların oluşturulmasını ve öğrenme sürecinde daha etkili etkileşimlerin sağlanmasını amaçlamaktadır.

Şekil 2. Asıl Grupların Oluşturulması

ASIL GRUPLAR

AG-1	AG-2	AG-3	AG-4
A1-A2-A3- A4-A5	A1-A2-A3- A4-A5	A1-A2-A3- A4	A1-A2-A3- A4

AG: Asıl Grup **Ö:** Öğrenci

3. Öğrencilerin konuya olan ilgisini artırmak amacıyla araştırmacı, her hafta dersin ilk 15 dakikasında çeşitli etkileşimli yöntemler kullanmıştır. İlk olarak, ilgili konulara dair kısa videolar izletilmiş ve bu videolar öğrencilerin konuya dair görsel bir bağ kurmalarını sağlamıştır. Videoların ardından, kavram haritalarıyla konunun ana hatları özetlenmiş ve öğrencilerin bilgiyi daha kolay anlaması hedeflenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kazanımın pratikte nerelerde kullanılabileceğine dair bilgilendirmeler yapılmış, öğrenilen bilgilerin günlük yaşamla bağlantısı vurgulanmıştır. Dersi daha ilgi çekici hale getirmek için afişler ve farklı öğretim materyalleri kullanılmıştır. Bu

yöntemler, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmış ve öğrenme sürecine aktif katılım sağlamalarına yardımcı olmuştur.

4. Uzmanlık gruplarının oluşturulmasında, her hafta işlenecek konu öğrenci sayısına orantılı olarak bölünmüş ve öğrencilere dağıtılmıştır. Her bir öğrenci, kendisine atanmış olan konu üzerinde derinlemesine uzmanlaşabilmesi için belirli bir grup oluşturmuş ve diğer gruplardan aynı konuda uzmanlaşan öğrencilerle bir araya gelmiştir. Bu gruplar, öğrencilerin belirli bir konuya odaklanarak daha detaylı bilgi edinmelerini sağlamıştır. Şekil 2'de, oluşturulan uzmanlık gruplarının yapısı gösterilmiş olup, her grup kendi konusunda uzmanlaşırken, grup üyeleri arasında bilgi paylaşımı da yapılmıştır. Ayrıca, konuların nasıl dağıtıldığı, Tablo 9'da ayrıntılı olarak sunulmuştur. Bu yöntem, öğrencilerin konuları daha kapsamlı bir şekilde öğrenmelerine ve derinlemesine incelemelerine olanak tanımıştır.

Tablo 9. Uzman Grupların Haftalık Ders Konuları

	I.Hafta	II.Hafta	III.Hafta	IV.Hafta	V.Hafta	VI.Hafta
Uzmanlık	Geçmiş	Gereklilik	Geçmiş	Geçmiş	Geçmiş	Geçmiş
Grubu 1	Zaman	Kipi	Zamana Göre Kişi Çekimleri	Zaman ve Gereklilik Kipinin Olumsuz Çekimi	Zaman ve Gereklilik Kipinin Soru ve Olumsuz Soru Çekimi	Zamana Yönelik Anlam Kaymaları
Uzmanlık	Gelecek	Emir Kipi	Gelecek	Gelecek	Gelecek	Gelecek
Grubu 2	Zaman		Zamana Göre Kişi Çekimleri	Zaman ve Emir Kipinin Olumsuz Çekimi	Zaman ve Emir Kipinin Soru ve Olumsuz Soru Çekimi	Zamana Yönelik Anlam Kaymaları
Uzmanlık	Şimdiki	Dilek	Şimdiki	Şimdiki	Şimdiki	Şimdiki
Grubu 3	Zaman	Kipi	Zamana Göre Kişi Çekimleri	Zaman ve Dilek Kipinin Olumsuz Çekimi	Zaman ve Dilek Kipinin Soru ve Olumsuz Soru Çekimi	Zamana Yönelik Anlam Kaymaları
Uzmanlık	Geniş	Şart Kipi	Geniş	Geniş	Geniş	Geniş
Grubu 4	Zaman		Zamana Göre Kişi Çekimleri	Zaman ve Şart Kipinin Olumsuz Çekimi	Zaman ve Şart Kipinin Soru ve Olumsuz Soru Çekimi	Zamana Yönelik Anlam Kaymaları

Uzmanlık gruplarındaki öğrenciler, öğretmen tarafından sağlanan çalışma kâğıtlarıyla 25 dakika boyunca konuya özel araştırma yapmışlardır. Bu süreçte öğretmen, her grup için rehberlik sağlamakta ve öğrencilerin anlamalarını pekiştirebilmek için aktif bir rol oynamaktadır. Öğrenciler, öğretmenin yönlendirmeleriyle soru-cevap yöntemini kullanarak konuya dair derinlemesine tartışmalar yapmışlardır. Bu etkileşim, öğrencilerin konuyu farklı açılardan incelemelerini ve birbirlerinin fikirlerinden faydalanmalarını sağlamıştır. Öğretmen, grupların sağlıklı bir şekilde tartışabilmesi için ortamı uygun hale getirerek, öğrencilerin bilgilerini paylaşmalarına ve aktif bir öğrenme süreci yürütmelerine yardımcı olmuştur.

5. Öğrencilerin konuyu ne kadar öğrendiklerini değerlendirmek ve eksik kalan yönleri tespit etmek amacıyla uzmanlık gruplarında çeşitli ölçme süreçleri uygulanmıştır. İlk olarak, öğrenciler 15 dakikalık kısa bir değerlendirme sınavına tabi tutulmuş, bu sınav sayesinde konunun hangi noktalarında eksiklik yaşadıkları belirlenmiştir. Sınav tamamlandıktan sonra, öğrencilerin verdiği yanıtlar 25 dakika boyunca dikkatle incelenmiş, yanlış veya boş bırakılan sorular analiz edilmiştir. Tespit edilen öğrenme eksiklikleri, öğretmen tarafından yapılan açıklamalarla giderilmeye çalışılmış ve öğrencilerin konuya ilişkin bilgi düzeyleri artırılmıştır.

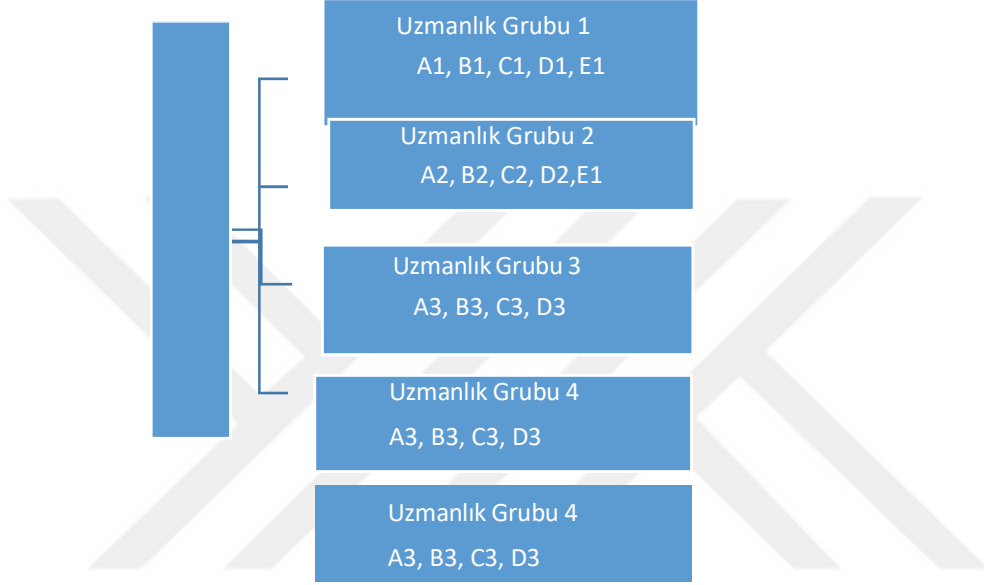
Bu sürecin devamında, öğrencilerin konuyu daha derinlemesine kavrayıp kavrayamadıklarını belirlemek amacıyla, uzmanlık gruplarına konuların temel kazanımlarına yönelik “Mini Kazanım Testleri” (Ek-3) dağıtılmıştır. Farklı yayınevlerinin kaynaklarından faydalanılarak hazırlanan bu testler, konunun geniş bir perspektiften ele alınmasını sağlamıştır. Öğrenciler testleri tamamladıktan sonra, araştırmacı tarafından detaylı bir değerlendirme yapılmış ve eksik öğrenmeler belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmacı öğrencilere geri bildirimde bulunarak öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları gidermelerine yardımcı olmuştur. Böylece, öğrencilerin konuyu tam anlamıyla kavramaları desteklenmiş ve öğrenme süreçleri daha verimli hale getirilmiştir.

Uzmanlık gruplarında bilgi ve yetkinlik kazanan öğrenciler, daha sonra asıl gruplarına geri dönerek edindikleri bilgileri arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Bu süreçte, öğrenciler öğrendikleri konuları belirlenen konu sıralamasına uygun şekilde anlatmış, böylece hem kendi bilgilerini pekiştirmiş hem de grup arkadaşlarının konuyu daha iyi anlamalarına katkıda bulunmuşlardır. Bu yöntem, öğrencilerin sadece dinleyici olmaktan çıkıp aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılmalarını sağlamış, bilgi paylaşımı sayesinde öğrenmenin daha kalıcı hale gelmesine yardımcı olmuştur. Ayrıca, öğrencilerin farklı açıklamalar ve bakış açılarıyla konuyu ele almaları, çok yönlü bir öğrenme ortamı oluşturmuş ve anlama düzeylerini artırmıştır.

6. Haftanın ilk ders saatinde öğrenciler, uzmanlaştıkları konuları grup arkadaşlarına aktarmaya devam etmiştir. Ele alınan konular her yönüyle detaylı bir şekilde incelenmiş, farklı bakış açılarıyla değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilere, bireysel olarak değerlendirilecekleri ve bu puanların grup puanına yansıtılacağı hatırlatılmıştır. En başarılı grubun ödüllendirileceği bilgisi paylaşıldıktan sonra, öğrenciler asıl gruplarına dönerek öğrendiklerini tekrar etmişlerdir. 40 dakika boyunca her öğrenci, uzmanlık grubunda edindiği bilgileri kendi grubuna sunmuş ve konular üzerine tartışmalar yapılmıştır.

Bu süreç tamamlandıktan sonra, öğrenilen bilgilerin ne kadar kavrandığını ölçmek amacıyla kısa bir değerlendirme sınavı uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme alanındaki kazanımlarını test etmek ve grup ödülünü belirlemek için tüm öğrencilere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan beceri temelli sorulardan oluşan "MEB Beceri Temelli Testi" (Ek-4) uygulanmıştır. Araştırmacı, test sonuçlarını değerlendirerek eksik öğrenmeleri tamamlamış ve grup puanlarını belirlemiştir.

Şekil 3. Deney grubu uzmanlık grupları



7. Öğrencilerin eksik öğrenmelerini gidermek amacıyla mini sınav sonuçları 25 dakika boyunca incelenmiş, yanlış yanıtlanan sorular ve anlaşılmayan noktalar öğretmen tarafından detaylıca açıklanmıştır. Bu süreçte, öğrencilerin kavrayamadığı konular üzerinde durularak ek açıklamalar yapılmıştır. Devamında, öğrencilerin tüm konulara dair bireysel düzeyde değerlendirilmesi için 20 dakikalık bir sınav gerçekleştirilmiştir. Sınavın ardından öğretmen, kâğıtları dikkatle inceleyerek eksik öğrenmeleri belirlemiş ve gerekli noktalara açıklık getirerek öğrencilerin konuları tam olarak anlamalarını sağlamıştır.

Tablo 10. *Uzman Grupların Haftalık Çalışma Programı*

1. Saat (40 dk)	2. Saat (40 dk)	3. Saat (40 dk)	4. Saat (40 dk)	5. Saat (40 dk)
Öğretmen Sunumu (15 dk)	Uzmanlık Grubu Mini Sınavları (15 dk)	Asıl Grupların Çalışması (40 dk)	Asıl Grup Mini Sınavları (15 dk)	Bireysel Değerlendirme (20 dk)
Uzmanlık Gruplarının Çalışması (25 dk)	Mini sınavların kontrolü ve konu tekrarı (25 dk)		Mini sınavların kontrolü ve konu tekrarı (25 dk)	Bireysel sınavların kontrolü ve konu tekrarı (20 dk)

Araştırmacı, tüm çalışmalarını detaylı bir şekilde gözden geçirmiş ve eksik ya da tam olarak anlaşılamayan konular üzerinde yeniden durarak süreci tamamlamıştır. Öğrencilerin öğrenme alanına ait konu ve kazanımları ne ölçüde edindiğini belirlemek amacıyla Akademik Başarı Testi, derse yönelik tutumlarını ölçmek için ise Türkçe Dersi Tutum Ölçeği son değerlendirme olarak uygulanmıştır.

3.5.2. Kontrol Grubuna Mevcut Öğretim Uygulama Süreci

Bu araştırma kapsamında, 7. sınıf Türkçe dersinde yer alan "Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder." kazanımına yönelik olarak kontrol grubundaki öğrencilere altı hafta boyunca, haftada beş ders saati olmak üzere geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Ders sürecine başlamadan önce, araştırmacı

tarafından her hafta için ayrıntılı ders planları hazırlanmış ve öğretim süreci bu planlar doğrultusunda sistemli biçimde yürütülmüştür.

Geleneksel öğretim yaklaşımı çerçevesinde dersler, ağırlıklı olarak doğrudan anlatım yöntemi ile soru-cevap tekniği kullanılarak işlenmiştir. Öğrencilere dersin başında öğrenme hedefleri açık bir şekilde sunulmuş, konuya ilişkin temel bilgiler kavram haritaları aracılığıyla yapılandırılmıştır. Öğrencilerin derse yönelik soruları araştırmacı tarafından açıklayıcı şekilde yanıtlanmış ve öğretim süreci Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun olarak sürdürülmüştür.

Öğretim sırasında, öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği noktalara özel olarak eğilinmiş ve eksik öğrenmelerin giderilmesi amacıyla tekrar ve pekiştirme etkinliklerine yer verilmiştir. Ayrıca her dersin sonunda, öğrenciler bir sonraki konu hakkında bilgilendirilmiş ve derse ön hazırlıklı gelmeleri konusunda yönlendirilmiştir. Bu bütüncül ve düzenli öğretim süreci, altı hafta boyunca istikrarlı bir biçimde sürdürülmüştür.

Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından, kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla Fiilde Başarı Testi uygulanmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği de kullanılmıştır. Toplanan veriler, SPSS 30.0 istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgular, geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin fiil çekim eklerine ilişkin kazanımları edinme düzeyini ve Türkçe dersine yönelik tutumsal yaklaşımlarını ortaya koymak amacıyla yorumlanmıştır. Bu veriler doğrultusunda, geleneksel öğretim uygulamalarının öğrenme sürecine olan etkisi nicel veriler ışığında değerlendirilmiş ve öğrencilerin kavramsal gelişimleri ile derse yönelik eğilimleri karşılaştırmalı biçimde incelenmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Bu araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde "Fiil çekim ekleri (kip ve kişi)" ile "Fiilde anlam kayması" konularında Jigsaw IV öğretim tekniğinin etkililiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma deneysel desenle yapılandırılmış ve çalışma grubu olarak aynı okulda yer alan 7. sınıf şubeleri içerisinde rastgele seçilen iki sınıf kullanılmıştır. 7/B şubesi deney grubu, 7/A şubesi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 18, kontrol grubunda ise 17 öğrenci yer almaktadır. Her iki grup üzerinde farklı öğretim yöntemleri uygulanarak yöntemlerin akademik başarıya etkisi karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Çalışma grubu seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, araştırmanın yürütüldüğü bağlamda mevcut öğrenci kitlesi içinden en uygun bireylerin belirlenmesini sağlamıştır. Seçkisiz olmayan örnekleme, özellikle sınıf mevcudu ve uygulama imkânları gibi kısıtlayıcı faktörler göz önünde bulundurularak kullanılmış ve gruplar arası denklik ile uygulanan yöntemin etkisinin daha sağlıklı analiz edilmesine katkı sunmuştur (Büyüköztürk vd., 2019, s. 91).

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizi, sosyal bilimler alanında yaygın biçimde kullanılan SPSS 30.0 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde, istatistiksel anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır. Bu eşik değeri, sosyal bilimlerde genellikle kabul gören bir sınır olup, analiz bulgularının geçerliliğini ve yorumlanabilirliğini artırmaktadır.

İstatistiksel analizlerden önce, başarı testinden elde edilen puanların normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Bu adım, uygulanacak testlerin türünü belirlemek açısından oldukça önemlidir. Araştırmada örneklem sayısının 35'in altında olması nedeniyle normallik değerlendirmesi için Shapiro-Wilk testi tercih edilmiştir. Bu test, küçük örneklemelerde normallik dağılımını kontrol etmede duyarlılığı yüksek bir yöntem olarak kabul

edilmektedir (Shapiro, Wilk & Chen, 1968; Demir, Saatçioğlu & İmrol, 2016, s. 134). Elde edilen sonuçlara göre hem deney hem de kontrol grubunun başarı puanları normal dağılım göstermiştir. Bu durum, verilerin parametrik testlerle analiz edilmesine olanak sağlamıştır.

Araştırmada verilerin analizinde iki tür t-testi kullanılmıştır. Öncelikle, her grubun kendi içinde uygulama öncesi ve sonrası başarı puanlarını karşılaştırmak amacıyla bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Bu test, aynı bireylerin farklı zamanlardaki performansları arasındaki farkı analiz etmek için kullanılmıştır. İkinci olarak, deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırılarak, uygulanan öğretim yöntemlerinin etkileri bağımsız gruplar için t-testi ile değerlendirilmiştir. Bu test, iki farklı grubun ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yöneliktir.

Tüm analiz süreci sistematik bir şekilde yürütülmüş, elde edilen sonuçlar bilimsel temellere dayandırılmıştır. SPSS programı aracılığıyla yapılan hesaplamalar, Jigsaw IV tekniğine dayalı öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkilerini nesnel verilerle ortaya koymuştur. Böylece, uygulanan yöntemlerin etkililiği somut biçimde değerlendirilmiş ve eğitim ortamlarında kullanılabilecek kanıta dayalı çıkarımlar elde edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde, 7. sınıf Türkçe dersinde “Fiil Çekim Ekleri” ve “Fiilde Anlam Kayması” konularının öğretiminde Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ve dersle ilgili tutumları üzerindeki etkileri ele alınmaktadır. Uygulama aşamasında kaydedilen nicel veriler, SPSS 30.0 istatistiksel analiz programı yardımıyla çözümlenmiş; sonuçların istatistiksel anlamlılığı .05 düzeyi temel alınarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada, Jigsaw IV yönteminin öğrenci merkezli ve etkileşim temelli yapısının öğrenme sürecine olan katkıları incelenmiştir. Deneysel uygulama sürecinde, Jigsaw IV modeli deney grubuna entegre edilirken; kontrol grubu, klasik öğretim yöntemleriyle öğrenim görmeye devam etmiştir. Uygulama sonunda, her iki grubun akademik başarıları ve derse karşı tutumları karşılaştırılmıştır.

Çözümleme sürecinden önce, araştırmada elde edilen başarı notlarının normal dağılım varsayımına uygunluğu incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünün sınırlı olması nedeniyle, küçük örneklem için güvenilir sonuçlar sağlayan ve verilerin normal dağılıma uyumunu test eden **Shapiro-Wilk testi** tercih edilmiştir. İlgili istatistiksel analizler sonucunda elde edilen veriler, aşağıdaki tabloda detaylandırılmıştır.

Tablo 11. Deney ve kontrol gruplarının verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine dair Shapiro-Wilk testi bulguları.

Grup	Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Sig.(p)
Kontrol	.925	17	.177
Deney	.906	18	.074

Tablo 11 incelendiğinde, kontrol grubunun p değeri .177, deney grubunun ise .074 olarak görülmektedir. Her iki p değeri de İlgili test sonucunun .05 anlamlılık düzeyini aşması sebebiyle, grupların başarı puanlarının ilgili verilerin, istatistiksel normallik ölçütlerini sağladığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, araştırma kapsamında parametrik testlerin kullanılmasını mümkün kılmıştır.

Normallik şartının sağlanmasının ardından, Deney ve kontrol gruplarının akademik performans düzeylerine ilişkin anlamlı farklılıkların varlığını tespit etmek için Bağımsız Örneklem t-Testi gerçekleştirilmiştir. Analiz, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı birinci dönem ağırlıklı başarı puanları temelinde yürütülmüş ve elde edilen veriler aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 12. Kontrol ve deney gruplarının birinci döneme ait ağırlıklı başarı puanları üzerine yapılan t-Testi bulguları.

Grup	N	X	S	t	sd	P
Kontrol	17	35.8	10.04			
				-0,130	33	.897
Deney	18	36.38	12.70			

Tablo 12'ye göre, deney grubunun dönem kapanışında ortalaması **36.38**, kontrol grubunun ise **35.88** olarak hesaplanmıştır. Her ne kadar deney grubunun ortalaması daha yüksek görünse de, elde edilen $t = -0.130$ ve $p = .897$ değeri, Söz konusu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığına dair kanıt sunmaktadır. ($p > .05$). Bu durum, iki grubun başlangıçta akademik başarı açısından **denk** olduğunu göstermekte ve araştırma sürecinde gözlenen farklılıkların uygulanan öğretim yöntemine bağlı olarak ortaya çıktığını değerlendirme kayda değer bir değer ifade etmektedir.

Uygulama sonrasında yapılan ön uygulama testi ve uygulama sonrası test analizleri, özellikle deney grubunda anlamlı düzeyde akademik gelişim sağlandığını ortaya koymuştur. Bu gelişim, öğrencilerin aktif katılım sağladığı, iş birliğine dayalı öğrenme ortamının etkisiyle ilişkilendirilebilir. Ayrıca, Araştırmada kullanılan tutum değerlendirme ölçeğinden elde edilen bulgular, Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin derse yönelik olumlu davranış eğilimlerini güçlendirdiğini göstermektedir.

Genel olarak, yapılan analizler sonucunda Jigsaw IV tekniğinin sadece akademik başarıyla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin motivasyonel düzeylerine, öğretim sürecine olan ilgisine ve olumlu tutum geliştirmesine de katkı sağladığı belirlenmiştir. Geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırıldığında bu teknik, öğrencilerin derse daha aktif katılmasını sağlayarak öğrenmenin daha kalıcı ve anlamlı olmasına katkıda bulunmuştur.

4.1. Akademik Başarı Testine Bağlı Hipotezler

Bu araştırma kapsamında, 7. sınıf Türkçe dersinde yer alan "Fiil Çekim Ekleri (Kip ve Kişi Ekleri)" ile "Fiillerde Anlam Kayması" konularına ilişkin öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla başlangıç değerlendirmesi ve nihai değerlendirme uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Uygulanan testlerin geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak adına, elde edilen puanların dağılım özellikleri titizlikle analiz edilmiştir.

Veri analiz sürecinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcılara ilişkin akademik başarı puanlarının istatistiksel olarak normal

dağılıma uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmadaki her bir grubun örneklem sayısının belirlenen 35 eşik değerinin altında kalması yüzünden, normallik analizinde Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Bu değerlendirme aracı, küçük örneklem için önerilen, duyarlılığı yüksek ve yaygın biçimde tercih edilen bir normallik testi olup, verilerin parametrik test koşullarını karşılayıp karşılamadığını belirlemede güvenilir bir araçtır.

Shapiro-Wilk testi, her iki grubun başlangıç ve nihai değerlendirme puanlarına ayrı ayrı uygulanmış olup, elde edilen bulgular, verilerin normal dağılıma uygunluğunu ortaya koymak amacıyla değerlendirilmiş ve istatistiksel bulgular detaylı biçimde **Tablo 13**'te sergilenmiştir. İlgili tablo, uygulama ve kontrol katılımcılarının performans puanlarına ilişkin normallik ölçütlerini kapsamlı bir şekilde göstermekte ve sonraki analizlerde hangi istatistiksel yöntemlerin kullanılacağına yönelik temel sağlamaktadır.

Tablo 13. Deney ve kontrol grupların Shapiro-Wilk normallik testi ile değerlendirilen ABT puanlarının istatistiksel dağılımı.

Grup	N	$\bar{x}$	Shapiro-Wilk		İstatistik	Sig.(p)
			Med	SS		
Deney Grubu Ön Test	18	36.39	32.5	12.70	.906	.074
Deney Grubu Son Test	18	68.61	67.50	11.61	.955	.511
Kontrol Grubu Ön Test	17	35.88	35	10.04	.925	.177
Kontrol Grubu Son Test	17	30.88	30	10.19	.944	.370

Bu araştırma kapsamında, deney ve kontrol gruplarında gözlemlenen bireylerin Akademik Başarı Testi performans çıktılarının dağılım özelliklerini değerlendirmek amacıyla Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır. Bu test, özellikle küçük örneklem büyüklüklerinde veri setlerinin normal dağılıma

uygunluğunu belirlemede tercih edilen ve güvenilir sonuçlar sunan bir istatistiksel yöntem olarak literatürde geniş kabul görmektedir.

İlgili analizler sonucunda, deney grubunun ön testine ve kontrol grubunda yapılan başlangıç ve bitiş testleri puanlarına ait dağılımların sayısal veriler ışığında normalliği sağladığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, söz konusu verilerin parametrik testler için gerekli olan dağılım koşulunu karşıladığını ve bu nedenle parametrik analizlerin güvenle kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

Veri setlerinin normal dağılım özelliği göstermesi, araştırma kapsamında yürütülecek olan istatistiksel analizlerin doğruluğu açısından kritik önemdedir. Parametrik testlerin geçerliliği ve güvenilirliği, doğrudan verilerin dağılım özelliklerine bağlı olduğundan, elde edilen bu normallik sonuçları, uygulanacak analizlerin metodolojik bütünlüğünü desteklemiştir.

Bu çerçevede, yapılan normallik değerlendirmeleri neticesinde, parametrik istatistiksel yöntemlerin (örneğin, t-testi) kullanılmasına karar verilmiştir. Böylece, deneysel uygulamaların sonuçlarının istatistiksel olarak sağlıklı biçimde yorumlanmasına olanak tanınmış, analizlerin güvenilirliği artırılmıştır.

Shapiro-Wilk testi ile elde edilen bulgular, araştırma sürecinin istatistiksel doğruluğunu güçlendirmiş ve sonraki analiz adımlarının bilimsel geçerliliğine önemli katkı sunmuştur.

4.1.1. Araştırma Gruplarının Akademik Başarı Ön Testi Puanlarına Yönelik İstatistiksel Bulgular

Bu çalışmada, 7. sınıf Türkçe dersi kapsamında işlenen Fiil çekim ekleri ve Fiillerde anlam kayması konularına yönelik oluşturulan çalışmanın ön aşamasında, deney ve kontrol gruplarına akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla ön test olarak Akademik Başarı Testi uygulanmıştır. Araştırmanın birinci sorusu şudur:

Araştırma Sorusu 1: Çalışmanın başlangıç aşamasında ulaşılan puanlara göre, deney ve kontrol gruplarının başarı düzeyleri istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?

Hipotez0: Deney ve kontrol gruplarının başlangıç düzeylerini yansıtan akademik başarı testi puanları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Hipotez 1: Başlangıç aşamasında uygulanan başarı testine göre, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir başarı farklılığı mevcuttur.

Tablo 14. Deney ve kontrol gruplarının başlangıç başarı puanlarına ilişkin istatistiksel karşılaştırma.

Grup	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Deney	18	36.39	12.70	-0.13	33	.897
Kontrol	17	35.88	10.04			

Tablo 14'te, deney ve kontrol gruplarının 7. sınıf Türkçe dersi kapsamında "Fiil Çekim Ekleri" ve "Fiillerde Anlam Kayması" konularına ilişkin akademik başarı testi verilerine ait tanımlayıcı istatistikler sunulmuştur. Deney grubunun ($N = 18$, $\bar{x} = 36,39$, $SD = 12,70$) ve kontrol grubunun ($N = 17$, $\bar{x} = 35,88$, $SD = 10,04$) başarı puanları karşılaştırılmıştır. Gruplar arasındaki mevcut farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yöntemi tercih edilmiştir.

Varyansların homojenliği Levene testi ile test edilmiş ve sonuçlar varyansların eşit olduğunu göstermiştir ($F = 1.72$, $p = .199$). Bu nedenle analizde eşit varyans varsayımı dikkate alınmıştır. İstatistiksel değerlendirme, iki grup arasındaki başarı puanlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermiştir ($t(33) = -0,13$, $p = .897$). Etki büyüklüğü (Cohen's $d = -0,044$) üçüklüğü de bu farkın önemsiz olduğunu desteklemektedir. Bu sonuçlar,

deney grubuna uygulanan yöntemin kontrol grubuna göre başarı üzerinde anlamlı bir değişikliğe yol açmadığını göstermektedir.

4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Son Testi Performanslarına Yönelik İstatistiksel Bulgular

Bu araştırma sürecinde deney ile kontrol gruplarına dâhil edilen bireylere farklı öğretim yaklaşımları uygulanmıştır. Deney grubuna, ekip çalışması esaslı öğrenme modellerinden biri olan Jigsaw IV tekniği kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ise, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından standartlaştırılan standart öğretim programı kontrol grubuna uygulanmaya devam edilmiştir.

Araştırmanın sonunda, uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini karşılaştırmak amacıyla her iki gruba da Akademik Başarı Testi (ABT) son test olarak uygulanmıştır. Böylece, Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin konuya ilişkin bilgi düzeylerini ne ölçüde etkilediği ile mevcut öğretim yöntemlerinin etkililiği karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Denencemizle ilgili hipotezimiz şöyledir:

Araştırma Sorusu 2: Son test verileri temelinde, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı puanları arasında niceliksel açıdan anlamlı sonuçlar veren farklılık mevcut mudur?

Hipotez0: Son test uygulaması kapsamında, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı puanları arasında anlamlı sonuçlar veren bir farklılık gözlemlenmemektedir.

Hipotez1: Son test sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı puanları arasında anlamlı sonuçlar veren bir farklılık mevcuttur.

Bu araştırmada, 7. sınıf Türkçe eēitim programında yer alan “Fiil ekim Ekleri” ve “Fiillerde Anlam Kayması” ērenme alanlarına yönelik kazanımlar, deney ve kontrol gruplarında farklı ēretim yaklaşımları kullanarak ērencilere kazandırılmıştır. Deney grubunda, ērenme süreci Jigsaw IV tekniēi temel alınarak yapılandırılmıştır. Kontrol grubunda ise ēretim süreci, Millî Eēitim Bakanlığı’nın güncel ēretim programı çerçevesinde yürütülmüş; bu süreçte geleneksel ēretim yöntemleri ve programda öngörülen standart etkinlikler uygulanmış, aynı zamanda 2005 sonrası programlarda ne çıkan yapılandırmacı ērenme ve tam ērenme ilkeleri de dikkate alınmıştır.

Çalışmanın uygulama aşamasının nihayetinde, her iki grubun “Fiil ekim Ekleri” ve “Fiillerde Anlam Kayması” kazanımlarına ne düzeyde ulařtıēını ölçmek amacıyla tüm ērencilere Akademik Başarı Testi (ABT) alışma sonu testi olarak uygulanmıştır. Böylece, farklı ēretim yöntemlerinin ērenci başarısına etkisi sayısal verilerle ortaya konmaya çalışılmıştır.

Final testinden elde edilen puanlar, deney ve kontrol grupları arasındaki istatistiksel anlamlılık durumunu incelemek üzere analiz edilmiştir. Bu amaçla, iki baēımsız grubun ortalama puanları arasındaki farkın rastlantısal mı yoksa anlamlı mı olduēunu deēerlendirmek için baēımsız örneklem t-testi yöntemi kullanılmıştır.

Bu baēlamda, Deney grubunda gerçekleştirilen Jigsaw IV uygulamasının ērencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi; kontrol grubunda kullanılan mevcut yöntemlerle karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler, çalışmanın temel amacına hizmet edecek biçimde anlamlılık düzeyinde deēerlendirilmiş ve Bulguların detayları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. ABT son test puanları bazında deney ve kontrol gruplarının t-Testi bulguları

Grup	N	$\bar{x}$	S	t	Sd	P
Deney	22	68.61	11.61	-10.19	33	<.001
Kontrol	17	30.88	10.19			

Bu çalışmada, 7. sınıf Türkçe dersinde “Fiil Çekim Ekleri” ve “Fiillerde Anlam Kayması” konularının öğretimi, deney ve kontrol gruplarında farklı öğretim yöntemleriyle yürütülmüştür. Deney grubunda, öğrencilerin iş birliği yaparak aktif öğrenmelerini sağlayan deney grubundaki öğrenciler Jigsaw IV tekniği ile yapılandırılmış bir öğretim sürecine tabi tutulurken, kontrol grubunda öğretim, mevcut öğretim programında önerilen geleneksel yöntem ve uygulamalarla gerçekleştirilmiştir. Her iki grup da aynı öğrenme hedeflerine yönelik olarak çalışmış, ancak uygulanan öğretim stratejileri farklılık göstermiştir.

Uygulama sürecinin sonunda, öğrencilerin konuya ilişkin başarı düzeylerini ölçmek amacıyla Çalışmanın final aşamasında, başarı düzeyini belirlemeye yönelik test deney ve kontrol gruplarına son değerlendirme aracı tasarlandığı şekilde uygulanmıştır. Elde edilen veriler, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, deney grubunun puan ortalaması ($\bar{x} = 68,61$, $SD = 11,61$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{x} = 30,88$, $SD = 10,19$) belirgin şekilde yüksektir. Levene testi sonucunda grupların varyansları eşit kabul edilmiş ($F = 0,376$, $p = .544$) ve bu doğrultuda gerçekleştirilen t-testi analizinde elde edilen değer, $t(33) = -10,19$, $p < .001$ olarak bulunmuştur. Ayrıca hesaplanan Cohen’s $d = -3,45$ etki büyüklüğü, bu farkın oldukça güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçları, Jigsaw IV tekniğinin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular ayrıca, bu yapılandırılmış iş birliğine dayalı yaklaşımın öğrencilerin derse daha etkin katılımını sağladığını, öğrenmenin anlamlı hâle gelmesine katkıda bulunduğunu ve edinilen bilgilerin kalıcılığını desteklediğini göstermektedir.

4.1.3. Deney Grubunun Akademik Başarı Testine İlişkin Ön ve Son Puanlarına Dair İstatistiksel Analiz Sonuçları

Araştırma süresi boyunca, deney grubundaki öğrencilere öğretim etkinlikleri **Jigsaw IV tekniği** esas alınarak planlanmış ve uygulanmıştır. Bu teknik, öğrencilerin iş birliği içinde aktif olarak öğrenme sürecine katılmalarını sağlayan, yapılandırılmış bir grup çalışması modelidir. Öğrenciler, belirli konu başlıklarında uzmanlaşmakta, ardından bu bilgileri kendi gruplarına aktararak karşılıklı öğrenmeyi desteklemektedir. Bu yöntemle yapılan öğretimin, öğrencilerin konuya ilişkin akademik başarı düzeylerine olan etkisini ortaya koymak amacıyla Çalışmada, bireylerin akademik yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Akademik Başarı Testi (ABT) tercih edilmiştir.

Deneysel çalışma kapsamındaki katılımcıların gelişimini değerlendirebilmek için ABT, deney süreci öncesinde başlangıç ölçümü (ön test), süreç tamamlandıktan sonra ise son ölçüm (son test) yapılmıştır. Bu sayede öğrencilerin başlangıç düzeyleri ile uygulama sonrası ulaştıkları başarı düzeyi karşılaştırılmış ve öğrenme sürecinin etkililiği nesnel verilerle analiz edilmiştir.

Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki karşılaştırma, Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin akademik başarı düzeyine etkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Analiz için bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır. Sonuçlar, deney grubunda akademik başarı puanlarının anlamlı şekilde arttığını göstermektedir ($p < .001$, Cohen's $d = -2.09$), bu

durum çok güçlü bir etkiyi işaret etmektedir. Elde edilen bulgular, Jigsaw IV tekniğinin öğrenme süreçlerini güçlendirmede etkili olduğunu ortaya koymakta olup, kullanılan istatistiksel yöntem de araştırmanın amaçlarıyla uyumludur.

Bu çerçevede geliştirilen araştırma hipotezi ise şu şekildedir: “Jigsaw IV tekniğiyle öğretim gören öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, öğretim öncesine göre anlamlı düzeyde artış gösterecektir.” Bu hipotez, öğretim sürecinin öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmeye ve kullanılan tekniğin öğrenme çıktıları üzerindeki gücünü değerlendirmeye yöneliktir. Denencemizin hipotezi şöyledir:

Araştırma Sorusu 3: Jigsaw IV tekniğiyle eğitim sürecinde bulunan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel anlam taşıyan bir değişim mevcut mudur?

Hipotez0: Deney grubunun akademik başarı testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan kayda değer ayırt edici bir fark gözlemlenmemektedir.

Hipotez1: Deney grubunun akademik başarı testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık mevcuttur.

Araştırmanın deneysel aşamasında, deney grubuna dâhil edilen katılımcıların akademik gelişim düzeylerini değerlendirmek amacıyla, öğretim öncesinde ve sonrasında ölçümler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin deneysel müdahale öncesi bilgi seviyelerini saptamak amacıyla ön test, uygulama tamamlandıktan sonra ise öğrenme kazanımlarını değerlendirmek için son test uygulanmıştır. Katılımcıların akademik performansını ölçmek için her iki ölçümde de ABT kullanılmıştır.

Başlangıç ve bitiş test puanları arasındaki anlamlılık düzeyini saptamak amacıyla, bağımlı örneklem için eşleştirilmiş t-testi (Paired

Samples t-Test) kullanılmıştır. Bu istatistiksel yöntem, aynı bireylerden elde edilen iki ölçüm arasında anlamlı bir değişim olup olmadığını analiz etmek için önerilmektedir. Bu analiz sayesinde, Jigsaw IV tekniğiyle yapılan öğretim sürecinin öğrenciler üzerindeki etkisi yalnızca gruplar arası değil, aynı zamanda birey düzeyinde de değerlendirilmiştir.

Analiz sonucunda, deneysel gruptaki katılımcıların başlangıç ve bitiş ölçüm puanları karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular, uygulanan öğretim yönteminin başarı üzerindeki etkisini istatistiksel olarak test etmiştir. Yapılan eşleştirilmiş örneklem t-Testi Analitik veriler Tablo 16’da kapsamlı olarak tablolandırılmıştır.

Tablo 16. *Deney grubunun akademik başarı testi ön ve son test puanlarına ilişkin eşleştirilmiş örneklem t-Testi bulgular*

Grup	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Ön Test	22	36.39	12.70	-8.85	17	< .001
Son Test	22	68.61	11.61			

Bu çalışma, 7. sınıf Türkçe dersi kapsamında yer alan “Fiil Çekim Ekleri” ve “Fiillerde Anlam Kayması” konularına yönelik olarak geliştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Bu amaçla, deney grubunda yer alan öğrencilere uygulamanın başlangıcında ön test, öğretim süreci tamamlandıktan sonra ise son test uygulanarak başarı düzeylerindeki değişim ölçülmüştür. Her iki testte de aynı Akademik Başarı Testi (ABT) kullanılmıştır.

Uygulamanın ilk aşamasında, öğrencilerin konuya ilişkin mevcut bilgi düzeyini belirlemek için başlangıç değerlendirmesi gerçekleştirilmiş ve bu ölçümden elde edilen veriler doğrultusunda grubun aritmetik ortalaması 36,39 olarak hesaplanmıştır. Ardından deney grubuna, ortak çalışmaya dayalı öğrenme modeller arasında bulunan Jigsaw IV tekniği kullanılarak öğretim süreci yürütülmüştür. Bu süreçte öğrenciler, belirli konu başlıklarında uzmanlaşarak bilgilerini küçük gruplar içinde paylaşmış; aktif katılım, karşılıklı öğrenme ve sorumluluk alma gibi beceriler ön plana çıkarılmıştır.

Öğretim sürecinin tamamlanmasının ardından, öğrencilerin aynı konuya ilişkin son bilgi düzeyini ölçmek amacıyla aynı başarı testi bu kez son değerlendirme aracı olarak uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubunun son test puanlarının merkezi eğilimi (aritmetik ortalama) 68,61 olarak belirlenmiştir. Bu artış, öğretim sürecinin öğrenciler üzerinde önemli bir etki yarattığını ortaya koymaktadır.

Bu iki ölçüm arasındaki farkın anlamlılık durumunu belirlemek için, eşleştirilmiş örneklemeler için t-testi (paired samples t-test) uygulanmıştır. Veri analizleri, öğrencilerin başlangıç ve bitiş testlerine ait sonuçları arasında kayda değer bir fark olduğunu tespit etmiştir; $t(17) = -8,85$, $p < .001$. Bu bulgu, öğrencilerin uygulama süreci sonunda akademik başarılarında kayda değer bir artış olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, saptanan etki değeri büyüklüğü değeri (Cohen's $d = -2,09$) oldukça yüksek düzeydedir. Bu durum, sadece istatistiksel değil, aynı zamanda pedagojik olarak da güçlü ve anlamlı bir gelişim yaşandığını göstermektedir. Bu derece büyük bir etki büyüklüğü, uygulanan Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin öğrenme sürecinde ne denli etkili olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular, Jigsaw IV tekniğiyle yapılan öğretimin Öğrencilerin akademik çıktılarının iyileştirilmesinde geleneksel yaklaşımlara kıyasla çok daha etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim alan bireylerin aktif katılımını, grup içi etkileşimi ve bilgiyi yapılandırarak

öğrenmelerini destekleyen bu teknik, öğrenme sürecine önemli katkılar sağlamıştır. Bu nedenle Jigsaw IV, öğrenci başarısını artırmaya yönelik çağdaş ve işlevsel bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirilebilir.

4.1.4. Kontrol Grubunun Akademik Başarı Testinden Elde Edilen Ön ve Son Test Performans Sonuçları

Çalışma süresince Kontrol grubuna, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen mevcut öğretim programı kapsamındaki yöntemler doğrultusunda eğitim verilmiştir. Uygulanan tekniğin kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarılarına ABT, etkiyi ölçmek üzere başlangıç ve bitiş aşamalarında test olarak kullanılmıştır. Denencemizin hipotezi şöyledir:

Araştırma Sorusu 4: Kontrol grubunun akademik başarı testinin başlangıç ve bitiş aşamalarındaki uygulama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık mevcut mudur?

Hipotez0: Kontrol grubunun akademik başarı testi ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim gözlenmemektedir.

Hipotez1: Kontrol grubuna ait akademik başarı testi ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubuna uygulanan ön test ve son test puanları arasındaki istatistiksel farkın varlığını değerlendirmek amacıyla Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi (Paired Samples t-Test) gerçekleştirilmiştir. İlgili bulgular Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Kontrol Grubunun Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Performanslarının Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Analizi

Grup	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Ön Test	17	35.88	10.04	1,587	16	.132
Son Test	17	30.88	10.19			

Tablo 17, kontrol grubu kapsamındaki öğrencilerin akademik başarı testinin başlangıç ve bitiş test sonuçlarına ilişkin istatistiksel bulguları yansıtmaktadır. Bu gruptaki öğrencilere, uygulama başlamadan önce 7. sınıf Türkçe öğretim programı çerçevesinde yer alan “Fiil Çekim Ekleri” ve “Fiillerde Anlam Kayması” öğrenme alanlarına yönelik olarak hazırlanan akademik başarı testi ön değerlendirme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan ön testin sonuçlarına göre, kontrol grubunun aritmetik ortalaması **35,88** olarak belirlenmiştir. Bu ölçüm, öğrencilerin mevcut bilgi düzeyini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Daha sonra, kontrol grubuna Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan öğretim programında belirtilen geleneksel yöntemlerle, yani öğretmen merkezli anlatım ve ders kitabına dayalı etkinliklerle ders işlenmiştir. Herhangi bir alternatif öğretim tekniği ya da özel müdahale kullanılmamıştır. Öğretim sürecinin tamamlanmasının ardından, öğrencilere aynı öğrenme alanına ait akademik başarı testi, müdahale sürecinin sonunda son test olarak uygulanmış ve elde edilen veriler, grubun ortalama puanının 30,88 olduğunu göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin başarı seviyelerinde belirgin bir gerileme yaşandığına işaret etmektedir.

Ölçümler arasındaki farkın istatistiksel anlam taşıyıp taşımadığını test etmek amacıyla, bağımlı örneklem t-testi (paired samples t-test) uygulanmıştır. Aynı bireylerin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında,

test istatistiği $t(16) = 1,587$ ve p-değeri .132 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, belirlenen .05 anlamlılık kriterinin üzerinde olduğundan, akademik başarı puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmediği kanaatine varılmıştır.

Bunun yanı sıra, analizde saptanan etki büyüklüğü (Cohen's $d = 0,385$) değeri, küçük ile orta düzey arasında bir etkiye işaret etmektedir. Bu değer, bazı öğrencilerde bireysel kazanımların gerçekleşmiş olabileceğini düşündürse de uygulanan öğretim yönteminin genel anlamda grup düzeyinde anlamlı bir başarı artışı sağlamadığını göstermektedir.

Bu bulgular doğrultusunda, kontrol grubuna uygulanan mevcut öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırma konusunda yeterince etkili olmadığı görülmektedir. Geleneksel öğretim yaklaşımlarının, özellikle anlam kurma, aktif katılım ve öğrenmeyi yapılandırma gibi süreçleri sınırlı ölçüde desteklemesi, başarı düzeyindeki bu değişimsizliğin temel nedenlerinden biri olabilir. Elde edilen veriler, alternatif ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin, bu gibi durumlarda daha etkili olabileceğine dair literatürdeki bulgularla da örtüşmektedir.

4.2. Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeğine İlişkin Denenceler

Bu araştırma kapsamında, Jigsaw IV tekniği öğretim programında standart olarak benimsenmiş pedagojik yöntemlerin karşılaştırmalı olarak uygulandığı öğretim sürecinde, öğrencilerin derse yönelik tutumsal eğilimleri ölçmek için Türkçe dersine ilişkin tutum değerlendirme ölçeği, başlangıç ve bitiş testleri olarak kullanılmıştır. Elde edilen puanların istatistiksel olarak analiz edilebilmesi için, Veri setinin parametrik test varsayımlarından biri olan normal dağılıma uygunluğu değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında, Türkçe dersine ilişkin tutum ölçüm aracından sağlanan veriler deney ve kontrol gruplarındaki dağılım karakteristikleri,

örneklem büyüklüğünün 35'in altında olması nedeniyle Shapiro-Wilk normallik testi ile incelenmiştir. Bu test, özellikle küçük örneklerde güvenilir sonuçlar verdiği için normallik analizinde yaygın olarak tercih edilmektedir.

Gerçekleştirilen Shapiro-Wilk testi sonuçları, deneysel sürecin öncesine ve sonrasına ait test verileri, her iki grup açısından puanlarının dağılımına ilişkin istatistiksel bulguları içerecek şekilde İlgili bulguların ayrıntılı dağılımı Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18. *Türkçe dersi kapsamında tutum ölçeği puanlarının dağılımına ilişkin Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları: Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırmalı incelemesi*

Grup	Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Sig.(p)
Deney Grubu Ön Test	.938	18	.267
Deney Grubu Son Test	.967	18	.734
Kontrol Grubu Ön Test	.947	17	.406
Kontrol Grubu Son Test	.934	17	.251

Tablo 18, deneysel ve kontrol gruplarının Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeklerinden elde ettikleri puanlara dair istatistiksel bilgileri Shapiro-Wilk normallik test sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan test sonuçları doğrultusunda, deney grubuna ait başlangıç ve bitiş ölçüm sonuçları ve kontrol grubunun ön test puanlarının normal dağılıma uygun olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu, söz konusu verilerin parametrik testlere uygun olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla, test sonuçlarının normal dağılıma sahip olduğu kabul edilmiş ve bu doğrultuda elde edilen verilerle parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Testlerin normal dağılıma uygunluğunun tespit edilmesi, analiz sürecinin ilerletilmesi için gerekli zemini oluşturmuş ve parametrik testlerin uygulanabilmesi için gerekli şartlar sağlanmıştır.

4.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Ön Test Performanslarının Analiz Bulguları

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumsal eğilimlerini belirlemek amacıyla, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği deney ve kontrol gruplarına ön test aşamasında uygulanmıştır. Araştırma kapsamında test edilen hipotez ise şu şekilde belirlenmiştir:

Araştırma Sorusu 5: Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi ilişkin tutum değerlendirme ölçeği ön test puanları arasında gözle görülür bir istatistiksel farklılık gözlemlenmekte midir?

Hipotez 0: Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel anlamda farklılık gözlenmemektedir.

Hipotez 1: Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel anlamda işaret edilen farklılık bulunmaktadır.

Müdahale ve kontrol gruplarında uygulanan başlangıç değerlendirmesi puanlarının tanımlayıcı istatistikleri ve ortalamaları arasındaki anlamlı farkın belirlenmesi amacıyla t-testi uygulanmıştır. Tablo 19, gerçekleştirilen testin sonuçlarını kapsamlı biçimde ortaya koymaktadır.

Tablo 19. Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği ön test puanları üzerine yapılan t-Testi analizi

Grup	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Deney	18	55.44	8.49	-1.86	33	.072
Kontrol	17	49.88	9.20			

Tablo 19’da yer alan verilere göre, deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum değerlendirme ölçeği ön test ortalaması ($\bar{x} = 55.44$) kontrol grubunun ortalamasına ($\bar{x} = 49.88$) göre biraz ilgili değerlerin deney grubunda daha yüksek olduğu gözlemlenmiş olmakla birlikte, bu fark istatistiksel açıdan anlamlılık taşımamıştır ($p = .072$, $p > .05$). Elde edilen veriler, deney ve kontrol gruplarının çalışma başlangıcında Türkçe dersine yönelik tutum ve algılarının eşdeğer olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, uygulama öncesi her iki grubun derse karşı tutumları açısından homojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu durum, araştırmanın geçerliliği açısından önemli bir temel oluşturmaktadır.

4.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına Dair Analiz Bulguları

Araştırma boyunca deney grubunda eğitim süreci Jigsaw IV tekniği esas alınarak gerçekleştirilirken, kontrol grubunda Milli Eğitim Bakanlığı’nın mevcut öğretim programında belirtilen yöntem ve uygulamalar uygulanmıştır. Uygulamanın tamamlanmasının ardından, her iki gruptaki öğrencilerin katılımcıların Türkçe dersine karşı geliştirdikleri tutumlarını değerlendirmek gayesiyle, Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği (TDİTÖ) son test aşamasında tüm katılımcılara uygulanmıştır.

Bu aşamada, araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında şu soru ele alınmıştır:

Araştırma Sorusu 6: Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği son test puanları arasında istatistiksel anlamlılık gösteren bir farklılık mevcut mudur?

Bu soruya ilişkin olarak geliştirilen hipotezler aşağıdaki şekildedir:

Hipotez 0: Son test aşamasında İncelenen ve karşılaştırılan gruplarının Türkçe dersine ilişkin tutum puanları arasında ölçülebilir bir farklılık mevcut değildir.

Hipotez 1: İncelenen ve karşılaştırılan gruplarının Türkçe dersine ilişkin tutum belirleme ölçeği son test sonuçları arasında anlamlı düzeyde farklılık gözlenmektedir.

Çalışmada, müdahale grubuna Jigsaw IV yöntemi entegre edilirken, kontrol grubunda standart öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Gruplar arasındaki Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği son test puanı farklarının anlamlılığı bağımsız örneklem t-testiyle test edilmiştir. İlgili analitik bulgular Tablo 20’de detaylandırılmıştır

Tablo 20. *Uygulama ve kontrol gruplarına ait Türkçe dersine ilişkin tutum belirleme ölçeğinin nihai test performansı sonuçlarının t-Testi analizi*

Grup	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Deney	22	56.39	5.85	-.072	22.74	.481
Kontrol	17	54.06	12.16			

Yukarıdaki tabloda deney ve kontrol grubuna son test aşamasında uygulanan Türkçe tutum ölçeğine ait veriler yer almaktadır. Türkçe dersi 7. sınıf “Fiil Çekim Ekleri” ve “Fiillerde Anlam Kayması” öğrenme alanı planlandığı şekliyle İncelenen gruba Jigsaw IV tekniği, karşılaştırılan gruba ise yürürlükte olan öğretim programında yer alan yöntemler kullanılarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Çalışma yapılan analizde uygulama grubunun final test puanlarının ortalaması ($M = 56.39$, $SD = 5.85$), kontrol grubunun ortalamasından ($M = 54.06$, $SD = 12.16$) Fark, değer olarak yüksek görünse de istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Levene testi sonucunda varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir ($F = 6.47$, $p = .016$), bu nedenle “eşit varyans varsayılmayan” test sonuçları esas alınmıştır. Her iki grubun son test performansları karşılaştırıldığında, elde edilen veriler doğrultusunda anlamlı düzeyde bir ayrışma saptanamamıştır, $t(22.74) = -0.72$,

$p = .481$. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre, öğretim yöntemi değişkeninin tutum puanları üzerindeki etkisi küçük düzeydedir (Cohen's $d = -0.25$). Bu bulgular, uygulanan Jigsaw IV tekniğinin Türkçe dersine karşı öğrencilerin tutumlarında istatistiksel olarak kayda değer bir değişim gözlenmemiştir.

4.2.3. Uygulama Grubunun Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırma süreci boyunca deney grubuna Jigsaw IV tekniğiyle yapılandırılmış bir öğretim uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu öğretim yaklaşımının öğrencilerin eğitim sürecine yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, deney grubuna Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği, çalışma sürecinin başında ve sonunda uygulanmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan araştırma sorusu ve hipotezler aşağıda verilmiştir:

Araştırma Sorusu 7: Müdahale grubunun Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan dikkate değer bir farklılık mevcut mudur?

Bu soruya ilişkin olarak geliştirilen hipotezler aşağıdaki şekildedir:

Hipotez 0: Deney grubunun Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği puanlarında uygulama öncesi ve sonrası değişiklik yoktur.

Hipotez 1: Deney grubunun Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği puanlarında ön test ile son test arasında anlamlı bir değişiklik vardır.

Eşleştirilmiş örneklem t-testi (Paired Samples t-Test) yöntemi kullanılarak, müdahale grubunun ilk ölçüm ve son ölçüm puanları arasındaki farkın istatistiksel anlamlılığı incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 21'de kapsamlı biçimde sunulmuştur.

Tablo 21. *İncelenen Grubun Türkçe Dersine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları*

Grup	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Deney Ön Test	22	55.44	8.49	-.375	17	.712
Deney Son Test	22	56.39	5.85			

Bu çalışmada, deney grubuna uygulanan Jigsaw IV tekniğinin Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği başlangıç ve bitiş ölçüm puanları üzerinde anlamlı bir etki oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Deney grubuna ait başlangıç ve sonuç değerlendirme puanları arasındaki farkın istatistiksel anlamlılığı, eşleştirilmiş örneklem t-testi ile analiz edilmiştir.

Deney sürecin öncesinde elde edilen deney grubu başarı puanlarının ortalaması ($M = 55.44$, $SD = 8.49$) ile son test puanlarının ortalaması ($M = 56.39$, $SD = 5.85$) arasında bir fark gözlemlenmiştir. Ancak, yapılan analizde t-değeri $t = -0.375$, $p = .712$ olarak bulunmuş ve Veriler doğrultusunda, söz konusu farkın istatistiksel anlamlılık taşımadığı sonucuna varılmıştır.

Ek olarak, müdahale öncesi ve sonrası elde edilen puanları arasındaki farklılığın etkililik düzeyi hesaplandığında, Cohen's $d = -0.09$ ve Hedges' correction = -0.08 bulunmuştur. Bu değerler, uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin derse karşı tutumları üzerinde çok küçük bir etki yarattığını göstermektedir.

Korelasyon analizi sonucunda ise, ön test ve son test puanları arasında zayıf ve ters yönde bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = -0.079$), ancak bu ilişki de istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p = .754$).

Bu bulgular, Jigsaw IV tekniğinin deney grubunun Türkçe Dersi tutumları üzerinde anlamlı bir değişiklik yaratmadığını göstermektedir.

4.2.4. Kontrol Edilen Grubun Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Dair Bulgular

Araştırmanın yürütüldüğü dönemde kontrol grubuna, yürürlükteki öğretim programı kapsamında belirlenen geleneksel yöntem ve etkinlikler kapsamında öğretim yapılmıştır. Kontrol grubunun derse yönelik tutumlarını belirlemek için Türkçe dersine İlişkin tutum ölçeği (TDİTÖ) Ölçme sürecinin başlangıç ve sonuç aşamaları olarak uygulanmıştır. Bu kapsamda, aşağıdaki araştırma sorusu ve hipotezlere göre analizler yapılmıştır.

Araştırma Sorusu 8: Kontrol edilen grubun Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmekte midir?

Hipotez0: Kontrol edilen grubun Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarında ön test ve son test aşamaları arasında anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir.

Hipotez1: Kontrol edilen grubun Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarında ön test ve son test aşamaları arasında anlamlı bir değişiklik mevcuttur.

Hipotez testleri kapsamında, kontrol grubunun Ölçme sürecinin başlangıç ve sonuç aşaması puanları eşleştirilmiş örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Verilerin incelenmesi sonucunda ortaya çıkan bilgiler Tablo 22’de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 22. Denetim Grubuna Ait Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Paired Samples t-Test Analizi

Grup	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Kontrol Ön Test	17	49.88	9.20	-1.158	16	.264
Kontrol Son Test	17	54.06	12.16			

Kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının zaman içerisindeki değişim dinamiklerini analiz etmek amacıyla, Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği (TDİTÖ) ilk ve son testten alınan test puanları karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda, elde edilen iki ölçüm aralarındaki farklılık derecesinin istatistiksel anlamlılığı, eşleştirilmiş örneklem t-testi ile incelenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, kontrol grubunun giriş testi puan ortalaması ($\bar{x} = 49.88$, $SS = 9.20$) ile son test puan ortalaması ($\bar{x} = 54.06$, $SS = 12.16$) arasında bir artış gözlemlenmiş olsa da, bu farkın istatistiksel olarak anlam taşıdığına dair bir kanıt elde edilememiştir. $t(16) = -1.16$, $p = .264$. Yapılan analizler, mevcut öğretim yöntemlerinin öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişime yol açmadığını göstermektedir.

Ayrıca saptanan etki şiddeti değeri (*Cohen's d* = -0.28), uygulamanın tutum üzerindeki etkisinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma

Günümüzde bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamaları ve bütünleşmeleri, büyük ölçüde 21. yüzyıl becerilerini ne derece kazandıklarıyla ilişkilidir. Analitik düşünme, problem çözme, etkili iletişim, ortak çalışma, dijital okuryazarlık, esneklik, küresel farkındalık ve finansal bilinç gibi yetkinlikler, bireylerin hem kişisel gelişimlerini destekler hem de topluma ve küresel gelişime katkıda bulunmalarını sağlar. Bu nedenle, eğitim sürecinin bireyleri bu yeterliliklerle donatma işlevi oldukça önemlidir. Özellikle Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretimi, gerçek yaşamla bağlantılı içerikleri ve evrensel değerleri temel alarak öğrencilerin çağın gerektirdiği yeterlilikleri kazanmalarına önemli katkılar sunmaktadır.

Türkçe öğretiminde uygulanan çağdaş ve yenilikçi yöntemler, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra derse yönelik motivasyon, iletişim becerileri ve sosyal etkileşim düzeylerini de olumlu etkileyebilmektedir. Bu bağlamda iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eden; sorumluluk almalarını, düşüncelerini paylaşmalarını ve grup çalışmasına dayalı öğrenmeyi benimsemelerini sağlayan etkili bir model olarak öne çıkmaktadır. Bu yaklaşımın önemli bir uygulaması olan Jigsaw (Karma) tekniği ise öğrencilerin bilişsel, sosyal ve iletişimsel becerilerini geliştirmeye imkân tanıyan özgün bir stratejidir.

Alanyazın, Jigsaw tekniğinin uygulandığı sınıflarda genellikle olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir. Örneğin, Antekin (2019) Türkçe dil bilgisi öğretiminde Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin akademik başarı, derse karşı tutum ve bilişötesi farkındalık düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur. Dellalbaş (2012) ve Araz (2019) ise Jigsaw ve Grup Araştırması

tekniklerinin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarını ve duyuşsal gelişimlerini desteklediğini göstermiştir. Benzer biçimde, Çelik (2019) ve Asar (2023) Jigsaw temelli okuma ve dil etkinliklerinin öğrencilerin okuma-anlama, yabancı dil başarısı ve öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Dönmez (2017) de yöntemin öğrencilerin tutum, erişi, öz-düzenleme becerileri ve bilgiyi kalıcı hâle getirme düzeyini artırdığını göstermiştir.

Bu bulgular, iş birliğine dayalı öğrenmenin başarısının birtakım değişkenlere bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretim yöntemlerinin etkililiği, ele alınan konu, sınıf ortamı, öğrencilerin yöneme yönelik tutumları ve grup içi etkileşim gibi faktörlere göre farklılık gösterebilmektedir. Ancak dikkat çeken bir diğer önemli bulgu, Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarını geliştirmede de etkili olduğudur. Bu teknikle öğrenim gören öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlayabildikleri, izleyebildikleri ve değerlendirebildikleri; dolayısıyla öğrenmeye daha bilinçli ve aktif bir şekilde katıldıkları görölmektedir.

Genel olarak, Jigsaw tekniği Türkçe öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarını artıran, bilişsel ve sosyal becerilerini destekleyen, derse ilgilerini canlı tutan ve öğrenmeye aktif katılımı teşvik eden etkili bir yöntem olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, yöntemin uygulanabilirliği ve başarısı, pedagojik ve bağlamsal unsurlar dikkate alınarak planlanmalıdır (Antekin, 2019; Araz, 2019; Asar, 2023; Çelik, 2019; Dellalbaş, 2012; Dönmez, 2017; Arslan, 2012; Maden, 2011; Özdemir, 2014).

5.2 Sonuç

Bu çalışma, 7. sınıf Türkçe dersi çerçevesinde Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ile derse ilişkin tutumlarına etkisini belirlemek üzere tasarlanmıştır. Nicel yöntemler kullanılarak deneysel tasarım uygulanmış ve deney ile kontrol grupları oluşturulmuştur. Çalışmada, “Fiil Çekim Ekleri (Kip ve Kişi)” ve “Fiilde Anlam Kayması” konularına ilişkin özgün bir başarı testi her iki gruba da uygulanmıştır.

Çalışmanın başlangıcında uygulanan ön testler, deney ile kontrol gruplarının akademik başarı düzeylerinin başlangıçta birbirine denk olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen veriler, her iki grup arasında anlamlı bir performans farkı saptanmamıştır. Bu durum, uygulama sürecinde gözlemlenen değişimlerin büyük ölçüde uygulanan öğretim yöntemiyle ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Uygulamanın ardından gerçekleştirilen son test analizleri, Jigsaw IV tekniği uygulanan deney grubunun, geleneksel yöntemlerle ders işleyen son test sonuçları, deney grubunun kontrol grubuna göre akademik başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir üstünlük sağladığını ortaya koymuştur. Deney grubunun ortalama puanı ($X=68.61$), kontrol grubunun ortalaması ($X=30.88$) ile kıyaslandığında kayda değer bir fark göstermektedir. Ayrıca deney grubunun kendi içinde yapılan karşılaştırmalarda da anlamlı bir başarı artışı gözlemlenmiştir. Ön testte 36.69 olan ortalama puan, son testte 68.61'e yükselmiştir. Bu bulgular, Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir.

Kontrol grubunda ise başarı testi ön test ($X=35.88$) ve son test ($X=30.88$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuç, geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir ilerleme sağlamadığını ve etkili bir öğrenme süreci oluşturmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer boyutunu, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları oluşturmaktadır. Bu amaçla her iki katılımcı grubuna da uygulama öncesinde "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Ön test aşamasında toplanan veriler, deney grubu ($X=55.54$) ile kontrol grubu ($X=49.88$) arasında tutum düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bu bulgu, grupların tutum bakımından başlangıçta benzer özellikler taşıdığını ortaya koymaktadır.

Uygulama sonrası elde edilen son test verileri, deney grubunun tutum puan ortalamasının ($X=56.69$), kontrol grubunun ortalamasından ($X=54.06$)

daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak gruplar arası farkın istatistiksel anlamlılığı sağlanamamıştır. Bu durum, Jigsaw IV tekniğiyle işlenen derslerin öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermesine karşın, bu etkinin kontrol grubuyla karşılaştırıldığında güçlü bir istatistiksel anlam ifade etmediğini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, deney grubunun kendi içindeki tutum ölçeği ön test ($X=55.44$) ve son test ($X=56.39$) sonuçları arasında anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında pozitif bir değişim yarattığını göstermektedir. Kontrol grubunda ise ön test ($X=49.88$) ve son test ($X=54.06$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Son test puanlarının ön test sonuçlarının gerisinde kalması, geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir.

Sonuçlar, Jigsaw IV tekniğinin 7. sınıf Türkçe dersinde sistemli ve aşamalı bir şekilde uygulanmasının, öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmenin yanı sıra derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinde de anlamlı etkiler sağladığını göstermektedir. Bu bulgular, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımlarının, sınıf içi öğrenme süreçlerinde geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin bilişsel gelişimini destekleme ve Türkçe dersine karşı olumlu tutum kazandırma açısından sınırlı kaldığı daha önceki çalışmalarla uyumlu olmasına rağmen, bu araştırma literatüre özgün katkılar sunmaktadır. Özellikle, Jigsaw IV tekniğinin Türkçe dersinde sistematik bir biçimde uygulanmasıyla elde edilen niceliksel başarı ölçütleri ve niteliksel gözlemler, yöntemin uygulanabilirliğini somut verilerle desteklemekte ve öğrenci tutumlarıyla akademik başarı arasındaki ilişkiyi detaylı biçimde ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, sadece işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin etkilerini doğrulamakla kalmayıp, Türkçe öğretiminde Jigsaw IV tekniğinin hem öğrenme sürecine hem de öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve katılımına olan katkısını daha önceki

araştırmalardan farklı olarak kapsamlı ve kanıt temelli biçimde sunmaktadır. Dolayısıyla, araştırma alana hem uygulama boyutuyla hem de metodolojik olarak özgün bir perspektif kazandırmaktadır.

5.3 Öneriler

- Araştırma bulguları doğrultusunda, Jigsaw IV tekniğinin Türkçe öğretiminde yalnızca fiil konularıyla sınırlı kalmaksızın, diğer öğrenme alanlarına yönelik kazanımların aktarımında da etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, öğretim sürecinde ele alınacak kazanımların, Jigsaw IV tekniğine uygun şekilde önceden planlanması ve yapılandırılması hem öğrenmenin niteliğini artırmakta hem de öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamaktadır.

- Öğrenci hazırlığı ve motivasyon: Jigsaw IV tekniğinin etkinliğini artırmak için, uygulama öncesi öğrencilerin sadece tekniğin işleyişi hakkında bilgilendirilmesi değil, aynı zamanda kendi öğrenme stratejilerini keşfetmelerini sağlayacak ön çalışmalara yönlendirilmesi önemlidir. Bu, öğrencilerin sürece bilinçli katılımını ve öz-yönetimli öğrenme becerilerini güçlendirecektir.

- Uzman grup konularının kişiselleştirilmesi: Öğrencilerin ilgi ve yetenek profilleri dikkate alınarak uzman grup konularının oluşturulması, bireysel öğrenme hedefleriyle grup hedeflerinin dengelenmesini sağlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin sorumluluk alma düzeyini artırmanın yanı sıra, öğrenme sürecini hem kişiselleştirir hem de grup içi etkileşimi derinleştirir.

- Dersler arası ve disiplinler arası entegrasyon: Jigsaw IV tekniği yalnızca farklı derslerde uygulanmakla kalmayıp, disiplinler arası projeler ve entegrasyon fırsatları ile birleştirildiğinde öğrencilerin karmaşık problem çözme, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerinde daha belirgin kazanımlar sağlanabilir. Örneğin, Türkçe ile Sosyal Bilgiler veya Fen Bilimleri

temalarının birleştii projeler, tekniğin etkililiğini daha kapsamlı bir biçimde ölçmeye imkân tanır.

- Öğretmen profesyonel gelişimi: Yenilikçi tekniklerin sınıfta etkin kullanımını sağlamak için hizmet içi eğitimler yalnızca uygulama becerilerini değil, öğretmenlerin öğrenci merkezli değerlendirme yöntemleri geliştirmelerini ve veri temelli kararlar alabilmelerini destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır.

- Dijital ve hibrit ortamlar: Jigsaw IV tekniğı, çevrim içi ve hibrit öğrenme ortamlarında uygulanabilirliğe yönelik özgün stratejilerle desteklenmelidir. Örneğin, dijital platformlarda grup içi görev dağılımı ve etkileşim takip sistemleri, öğrencilerin sorumluluk ve katılım düzeylerini daha etkin biçimde ölçmeye olanak sağlayabilir.

- Araştırma kapsamının genişletilmesi: Türkçe öğretiminde tekniklerin etkisi üzerine yapılan çalışmaların, yalnızca başarı ve tutumla sınırlı kalmayıp, öğrencilerin metin çözümleme, eleştirel okuma, yaratıcı yazma gibi üst düzey beceriler üzerindeki etkilerini de incelemesi önerilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri ile ilişkilendirilen araştırmalar, tekniğin çok boyutlu etkilerini ortaya koyacaktır.

- Eğitim ortamlarının tasarımı: Jigsaw IV gibi yöntemlerin sürdürülebilir etkisi için, sınıf ortamlarının sadece fiziksel değil, pedagojik ve teknolojik olarak da desteklenmesi gereklidir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini organize edebileceğı, iş birliğini teşvik eden ve geri bildirim mekanizmaları içeren öğrenme alanları yaratılması önemlidir.

- Erken yaşıta öğrenme alışkanlıkları: Etkin öğrenme yöntemlerinin ilköğretimin ilk kademelerinden itibaren sistematik olarak uygulanması, öğrencilerin araştırma yapma, sorumluluk alma ve eleştirel düşünme alışkanlıklarını erken yaşıta geliştirmelerine imkân sağlar. Bu süreçte öğretmen-öğrenci iletişiminin nitelikli ve sürekli olması, yöntemin etkisini güçlendirecektir.



6 KAYNAKLAR

- Abed, A. Z., Sameer, S. A., Kasim, M. A., & Othman, A. T. (2020). Predicting effect implementing the Jigsaw strategy on the academic achievement of students in mathematics classes. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 15(1), 1–7.
- Açıkgöz, K. Ü. (1990). *İşbirliğine dayalı öğrenme, grupla yarışma ve bütün sınıf öğretimi etkinliklerinin yabancı dil başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış araştırma raporu]. İnönü Üniversitesi.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma, uygulama*. Malatya: Uğurel Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif öğrenme* (8. bs.). İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Açıkgöz, Ü. K. (2007). *Aktif öğrenme yazıları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aksan, D. (1982). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Akçöltekin, A. (2013). *9. sınıf öğrencilerine insanların çevreye zararları konusunun ayrılıp birleşme tekniği (Jigsaw) ile öğretimi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Akgül, G. (2020). *Ortaokul altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi].
- Alıcı, B. (2019). *Jigsaw IV tekniğinin fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi].
- Amedu, O. I., & Gudi, K. C. (2017). Attitude of students towards cooperative learning in some selected secondary schools in Nasarawa State. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 29–34.
- Antekin, S. Ç. (2019). *Türkçe dil bilgisi öğretiminde Jigsaw IV tekniğinin akademik başarıya, Türkçe dersine karşı tutuma ve biliş ötesi farkındalığa etkisi* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].
- Aronson, E., & Patnoe, S. (2011). Official website for jigsaw classroom method. <http://www.jigsaw.org>
- Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing Company.
- Aronson, J. (2002). Stereotype threat: Contending and coping with unnerving expectations. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement*:

- Impact of psychological factors on education* (pp. 279–304). San Diego, CA: Academic Press.
- Arslan, A. (2008). *İşbirliğine dayalı öğrenmenin erişiyeye, kalıcılığa, öz yeterlik inancına ve öz düzenleme becerisine etkisi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Arslan, A. (2012). Sözcük türleri öğretiminde Jigsaw tekniğinin etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 157–168.
- Araz, H. (2019). *Jigsaw ve birlikte sorulum birlikte öğrenelim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve duyuşsal gelişimlerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Artut, D. P., & Tarım, K. (2007). The effectiveness of Jigsaw II on prospective elementary school teachers. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 129–141.
- Atıcı, T., & Bora, N. (2004). Ortaöğretim kurumlarında biyoloji eğitiminde kullanılan öğretim metotlarının ders öğretmenleri açısından değerlendirilmesi ve öneriler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 51–63.
- Ayna, C. (2009). Fen ve Teknoloji Dersinde Birleştirme II (Jigsaw II) Yönteminin Kullanılmasının ve Sosyo-Ekonomik Düzeyin Öğrencilerin Akademik Başarı, Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum ve Motivasyon Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi.
- Baş, K. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikçi yöntemin yedinci sınıf öğrenci başarısına olan etkisi* [Yüksek lisans tezi, 7 Aralık Üniversitesi].
- Baş, K. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikçi yöntemin yedinci sınıf öğrenci başarısına olan etkisi* [Yüksek lisans tezi, 7 Aralık Üniversitesi].
- Bölükbaş, F. (2014). Jigsaw IV tekniğinin yabancı öğrencilerin Türkçedeki temel zamanları öğrenmeleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 196–209.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çatalkaya, F. B. (2019). *Jigsaw I tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin çevresel farkındalıklarına, iletişim becerilerine ve fen öğrenmeye yönelik*

- motivasyonlarına etkisi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çelik, H. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çolak, F. (2013). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin genel sorunları ile alan literatüründeki tartışmalı konuların ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretime yansımaları ve çözüm önerileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Çubukçu, Z. (2012). İşbirlikli öğrenme. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (2. bs., s. 511–523). Ankara: Pegem Akademi.
- Cristina, C. B. (2012). Independent-interdependent self-construal's and values' appreciation in competitive and cooperative conditions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 47, 1632–1637.
- Darnon, C., Buchs, C., & Delphine, D. (2012). The Jigsaw technique and self-efficacy of vocational training students: A practice report. *European Journal of Psychology of Education*, 27(3), 439–449.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177–192.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Curr Res. Educ.* 2(3) 130-148.
- Demiral, S. (2007). *İlköğretim fen bilgisi dersi “Maddenin iç yapısına yolculuk” ünitesinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına, bilgilerin kalıcılığına ve derse karşı tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Demirel, F. G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersinin “Dünya, Güneş ve Ay” ünitesinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarılarına ve derse olan tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doymuş, K. (2007). Teaching chemical equilibrium with the Jigsaw technique. *Research in Science Education*, 38, 249–260.
- Doymuş, K. ve Şimşek, Ü. (2007). Kimyasal bağların öğretilmesinde Jigsaw tekniğinin etkisi ve bu teknik hakkında öğrenci görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 173(1), 231-243.

- Doğru, E. Y. (2012). *Matematik öğretiminde kullanılan ayrılıp birleşme tekniğinin öğrencilerin öz yeterlilik, kaygı ve kalıcılık düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi].
- Doğru, M., & Ünlü, S. (2012). Jigsaw IV tekniği kullanımının fen öğretiminde öğrencilerin motivasyon, fen kaygısı ve akademik başarılarına etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2(2), 57–66.
- Dönmez, B. (2017). *7. sınıf Türkçe dersinde ayrılıp birleşme tekniği (Jigsaw) kullanımının öğrencilerin tutum, erişi, öz-düzenleme becerileri ve bilginin kalıcılığına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Duman, A. (1998). Neden Türkçe eğitimi? *Türk Dili*, 557, 413–415.
- Ekinci, N. (2011). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (5. bs., s. 93–109). Ankara: Pegem Akademi.
- Elievesik, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde empati ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Engin, A. O. (2018). Öğretim yöntemleri. M. N. Gömleksiz (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. bs., s. 101–140). Ankara: Asos.
- Ergin, M. (1976). *Türk dili dersleri I*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme* (5. bs.). Ankara: Yelken-tepe Yayınları.
- Gököl, M. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2013). Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 139–148.
- Gömleksiz, M., & Tüm-kaya, S. (1997). Kubaşık öğrenme yönteminin sınıf öğretmenliği bölümü birinci sınıf öğrencilerinin başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(16), 42–50.
- Gümüş, O., & Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 730.
- Hedeen, T. (2003). The reverse jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology*, 31(3), 325–332.
- Holliday, D. C. (1995). *The effect of the cooperative learning strategy Jigsaw II on academic achievement and cross-race relationships in a*

secondary social studies classroom (Ph.D. dissertation, University of Southern Mississippi).

Holliday, D. C. (2000). The development of Jigsaw IV in a secondary social studies classroom., (s. 1-27).

Holliday, D. C. (2002). Jigsaw IV: Using student-teacher concerns to improve Jigsaw III. *ERIC Digest*, 465687.

Holliday, D.C. (2002). Using Cooperative Learning to Improve the Academic Achievements of Inner-City Middle School Students. ERIC: ED464136.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1986). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67–73.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26–35.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org>

Kılınç, A. (2014). İşbirlikli öğrenme yönteminin (Jigsaw tekniği) asitler ve bazlar konusunda öğrenci başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].

Kılıç, M. A. (2013). Jigsaw Tekniğinin 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesinin Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Kolawole, E. B. (2008). Effects of competitive and cooperative learning strategies on academic performance of Nigerian students in mathematics. *Educational Research and Reviews*, 3(1), 033-037.

Koç, Y. (2013). Fen bilimleri dersinin öğretiminde Jigsaw II tekniğinin etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 165–179.

Kong, J. S. L., Kwok, R. C. W., & Fang, Y. (2012). The effects of peer intrinsic and extrinsic motivation on MMOG game-based collaborative learning. *Information & Management*, 49(1), 1–9.

- Kort, M. S. (1992). Down from the podium: Preparing faculty for the learner-centered classroom. *New Directions for Community Colleges*, 79(3), 61–72.
- Lai, C.-Y., & Wu, C.-C. (2006). Using handhelds in a Jigsaw cooperative learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(4), 284–297.
- Labvanced. (2022, Nisan). *Experimental design- 6 key concepts*.
- Maden, S. (2011). Jigsaw I tekniğinin yazılı anlatım becerisi akademik başarısına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 901–917.
- Mattingly, R. M., & VanSickle, R. L. (1991). Cooperative learning and achievement in social studies: Jigsaw II. *Journal of Social Psychology*, 128(1), 345–352.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi 6, 7 ve 8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2017). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2020). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *6. sınıf Türkçe dersi öğretim programı*.
- Meral, E., & Şimşek, U. (2014). Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 134–151.
- Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. London: Sage Publications.
- NelsonLegall, S., (1992). Children's Instrumental HelpSeeking. It's Role in the Social Acquisition and Construction of Knowledge. In Lazarowitz Ed. *Interaction In Cooperative Groups: Theoretical Anatomy of Group Learning*, 120-141, Newyork: Cambridge University Press.
- Özbaş, A. (2006). *Lise 3 coğrafya dersinde yer alan enerji kaynakları konularının işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğretilmesinin öğrenci*

başarısına etkisi [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. İstanbul.

Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

Özdemir, E. (2014). *Yabancı dil öğretiminde öz düzenlemeli Jigsaw IV tekniğinin üniversite öğrencilerinin başarılarına ve tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. Zonguldak.

Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: İşbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *Bilgi*, (35), 113.

Panitz, T. (1999). The motivational benefits of cooperative learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 59–67.

Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.

Sapır, E. (1983). *Dil ve toplum XX. yüzyıl dilbilimi* (Çev. Ömer Demircan). Ankara.

Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri* (B. Vardar, Çev.). İstanbul: Multilingual.

Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.

Sezer, A., & Tokcan, H. (2003). İşbirliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 227–242.

Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300–313.

Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.

Sligh, D. F. (2005). Assessment of the use of the Jigsaw method and active learning in non-majors introductory biology. *Bioscience*, 31(4), 4–10.

Slavin, R. E. (1977). *Student learning team techniques: Narrowing the achievement gap between the races*. Center for Social Organization of Schools, The Johns Hopkins University.

Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn & Bacon.

Slavin, R. E. (1991). *Student team learning*. Washington: National Education Association.

- Sönmez, S. (2005). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, birleştirme tekniği ile bilgisayar okuryazarlığı öğretiminin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sternberg, R. J. (1987). Teaching critical thinking: Eight ways to fail before you begin. *Phi Delta Kappan*.
- Şimşek, U., Doymuş, K., & Karaçöp, A. (2009). Yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarına jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 167–176.
- Şimşek, U., Şimşek, Ü., & Doymuş, K. (2006). İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi Üzerine Derleme Çalışması III: İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Eğitim Ortamındaki Faydaları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(13), 414–430.
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözümler ve Kimyasal Denge Konularında Uygulanan Jigsaw ve Birlikte Öğrenme Tekniklerinin Öğrencilerin Maddenin Tanecikli Yapıda Öğrenmeleri ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Tarım, K., & Akdeniz, F. (2003). İlköğretim matematik derslerinde kubaşık öğrenme yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 215–223.
- Teyfur, M., & Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı öğretim planına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir il örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66–81.
- Tezcan, H., Yılmaz, Ü., & Babaoğlu, M. (2005). Radyoaktivite öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemin başarıya etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 55–68.
- Uyanık, G. (2016). Birleştirme tekniğine dayalı fen bilimleri öğretiminin tutum, akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 120–134.
- Yalman, E., & Çiftçi, B. (2019). Sosyal bilgiler eğitiminde Birleştirme II tekniğinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 31–50.
- Yel, S., & Taşdemir, K. Y. A. (2008). Sosyal Bilgilerde Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri. B. Tay & A. Öcal (Edt.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. xx–xx). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. (2003). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin ilköğretim sosyal bilgiler dersinde akademik başarıyı*

etkileme düzeylerinin karşılaştırılması [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi].

Yıldırım, A. (2009). *Bilgisayar eğitiminde aktif öğrenmenin öğrenci akademik başarısı, tutumu ve kalıcılığına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].



Ek-1. Akademik Başarı Testi

7. Sınıf Türkçe Dersi “Fiil Çekim Ekleri ve Fiillerde Anlam Kayması”

Akademik

Başarı Testi

1. Aşağıdaki eylemlerden hangisinin kişisi diğerlerinden farklıdır?

- A. Bilirlermiş
- B. Biliyorlarmış
- C. Başlamazlarmış
- D. Başlarmış

2. Aşağıdaki sözcüklerin hangisinde kişi eki yoktur?

- A. Yağıyor
- B. Borçlandık
- C. Okumuşum
- D. Bilseniz

3. Aşağıdaki eylemlerden hangisi dilek kipindedir?

- A. Yazacak
- B. Oynuyorlar
- C. Sezerdik
- D. Bırakmalı

4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, fiili zaman yönünden belirten bir sözcük kullanılmıştır?

- A. Masayı biraz ileri çektiler.
- B. Tatil planlarını yarın yapacaklar.
- C. Kitabı ona hediye etmek için sakladı.
- D. Kardeşini büyük bir sevinçle karşıladı.

5. Aşağıdakilerin hangisinde dilek kipi kullanılmıştır?

- A. Her sabah bir saat yürür.
- B. Kitabı bana bugün getirdi.
- C. Konuyu daha açıklayıcı anlatmalı.

D. Yazdıklarımı kelime kelime okumuş.

6. Aşağıdaki fiillerden hangisi, bildirme kipindedir?

- A. Görüşülecek
- B. İzleyelim
- C. Katılmalısın
- D. Okusak

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kastedilen zaman ve anlam “gelecek zaman”dır?

- A. Sağlıklı yaşamak için günde bir saat spor yapıyor.
- B. Teyzem her sene yazın memlekete gidiyor.
- C. Şu anda mutfakta yemek hazırlıyor.
- D. Haftaya trenle Eskişehir’e gidiyor.

8. Aşağıdaki altı çizili fiillerden hangisi dilek kiplerinde biriyle çekimlenmiştir?

- A. Yarınki maça birlikte gidelim.
- B. Zeynep çok iyi futbol oynuyor.
- C. Basketbol takımımız geçen yıl şampiyon oldu.
- D. Batuhan gelecek yıl tenis turnuvasına katılacak.

Ne zaman bir kentin dışına çıksam

Yağmurlar da gelmiştir ardım sıra

Her kuş yeni bir yurt kurmuştur

Ağaç dallarına kendi seslerinden

9. Bu dizelerdeki kelimelerle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A. Geçmiş zamanla çekimlenmiş fiiller kullanılmıştır.
- B. Basit yapılı fiil bulunmaktadır.
- C. Anlam kaymasına uğrayan fiil vardır.
- D. Bir fiil dilek-şart kipinde çekimlenmiştir.

10. Aşağıdakilerin hangisinde fiil, farklı bir kiple çekimlenmiştir?

- A. Şehirde yaşayan insanlar zaman zaman doğayla buluşmalı.
- B. Anadolu kadını, kıyafetlerini yüreğindeki duygularla süslüyor.
- C. Güneş doğduğunda tüm kuşlar sabah şarkı- sına başlayacak.
- D. Çocuklar apartmanın bahçesine güzel bir kardan adam yapmış

11. Aşağıdaki fiillerden hangisi istek anlamı taşımaktadır?

- A. Bahçenin bu köşesine de kasımpatı dikelim.
- B. Güneşin altında biraz daha oturursan başın ağrıyacak.
- C. Bahar temizliği yapıp kışlıkları kaldırdım.
- D. Onu üzgün gördüğümde ben de üzülürüm.

12. Aşağıdaki eylemlerden hangisi emir (buyruk) kipindedir?

- A. Soralım
- B. Görseler
- C. Yazmalılar
- D. Bilsinler

13. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylem zaman bildirmemektedir?

- A. NASA'nın uzay aracı, Mars yüzeyinde araştırmalar yapıyor.
- B. Ülkeler alternatif enerji kaynaklarına daha çok önem vermeli.
- C. Hastalıkları ortadan kaldırabilmek için yeni aşılar geliştirilecek.
- D. Televizyonda, 15 Temmuz Destanı ile ilgili bir belgesel yayımlandı.

14. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde çekimli eylemin yönü bildirilmektedir?

- A. Akşama yakın bir vakitte onu ziyaret edeceğimi söyledim.
- B. Aylarca beklediğim tiyatro oyununu sonunda izleyebileceğim.
- C. Fidanlıkların büyüsunü hissetmek için yukarı doğru çıktık.
- D. Aşağı yukarı daha bu boylardaydın geçen sene.

15. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde haber kipi kullanılmıştır?

- A. Böyle davranan kişiler, toplantılara katılmamalı.
- B. Yaşadığı kötü olayları atlatması için ona yardım edelim.
- C. Bu insanlar sizin şu anki durumunuzu kavrayamaz.
- D. Evde oturup eksik kalan ödevlerini tamamlasın.

Haber (bildirme) kipleri, fiilin zamanını belirtir ve cümleye zaman anlamı katar.

16. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu açıklamaya uygun bir örnek vardır?

- A. Kullanmadığımız eşyaları ihtiyaç sahiplerine verelim.
- B. Cihazın nasıl çalıştığını fuardaki katılımcılara göstermeliyiz.
- C. İşleri yetiştirmek için geç saatlere kadar çalışırız
- D. Projeyi tamamlamak için bir an önce plan yapın.

Yarının pazar olmasının verdiği rahatlıkla terasta
Kardeşimle oturuyoruz. Hava bir hayli serin. Hırkamı

1

2

da yanıma almayı unutmuşum. Kardeşim üşüdüğümü

3

fark edip omzuma bir şal veriyor.

4

17. Bu metindeki numaralanmış sözcüklerden hangisi çekimli fiil değildir?

- A. I
- B. II
- C. III
- D. IV

18. Haber (bildirme) kipleri, fiilin zamanını belirtir ve cümleye zaman anlamı katar. u metin iki paragrafa ayrılacak istenirse ikinci paragraf kaç numaralı cümleden başlar?

- A. Her sanat yapıtı ortaya çıktığı uygarlığın yaşama biçimini yansıtmalı.
- B. Selimiye Camisi, Osmanlı Dönemi'nin klasik sanat anlayışını gösterir.
- C. Romalılar taş, tuğla ve mermer kullanarak birçok eser yapmışlar.
- D. Mısır piramitlerinin yapımındaki gizem günümüzde araştırılmaya devam ediyor.

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde haber (bildirme) kipi kullanılmıştır?

- A. Yaptığı resimler, o dönemde yaşamış hiçbir ressaminkine benzemez.
- B. Yarım kalan işlerimizi tatile çıkmadan önce tamamlayalım.
- C. Bir bahane bulup yarınki toplantıya da katılmayıver.
- D. Gereksiz yere uzayan bu tartışma kavgaya dönüşmeden bitmeli.

20. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde anlam (zaman) kayması yoktur?

- A. Doğup büyüdüğü topraklara gitmek için yarın yola çıkıyor.
- B. Aradığın kalem aşağıdaki çekmecelerden birinde olacak.
- C. İstanbul, uzun süren kuşatmalar sonunda fethedilir.
- D. Elimizdeki işleri ne yapıp edip yarına yetiştirmeliyiz.

EK 2. TÜRKÇE DERSİNE KARŞI TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizlerin Türkçe dersine yönelik görüşlerinizi almak amacı ile hazırlanmıştır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra **DERECELER** sütunundaki seçeneklerden size **en yakın** olanını (X) ile işaretleyiniz.

		DERECELER				
		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.	Hiç Katılmıyorum
Okul :						
Sınıf/Şube :						
Cinsiyetiniz:						
() Kız						
() Erkek						
1	Türkçe benim için eğlenceli bir derstir.					
2	Türkçe dersinde genellikle çok sıkılırım.					
3	Türkçe derslerine daha fazla zaman ayrılmalıdır.					
4	Türkçe dersi için, ders dışında çalışma zamanı ayırmaya gerek yoktur.					
5	Türkçe dersini dört gözle bekliyorum.					
6	Türkçe ile ilgili ödevleri yapmaktan zevk alıyorum.					
7	Türkçeyi, diğer derslere göre daha çok severek çalışırım.					
8	Türkçe dersinde genellikle huzursuz olurum.					
9	Türkçe dersi ile ilgili konuları tartışmaktan mutlu oluyorum.					
10	Türkçe bana göre gereksiz bir derstir.					
11	Türkçe sınavlarında, diğer derslerin sınavlarına göre daha huzursuz					
12	Türkçe dersinin günlük yaşamda önemli bir yeri var.					
13	Türkçe dersi hiç olmasa daha iyi olurdu.					
14	Türkçe dersi kadar sıkıcı bir ders yoktur.					
15	Türkçe derslerindeki okuma parçaları çok can sıkıcıdır.					
16	İleride, Türkçe ile ilgili bir bölümde okumak isterim.					
17	Televizyon ve radyoda yayımlanan Türkçe konulu programları kaçırmak					
18	Türkçe derslerinde metin inceleme keyif vericidir.					
19	Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.					
20	Türkçe dersi ile ilgili kitap, dergi vb. yayınları takip etmek isterim.					

EK 3. Mini Kazanım Testleri

Kazanım: T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur.

b) Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.



Fiiller - 1 [Fiil Çekim Ekleri (Kip ve Kişi Ekleri) - Anlam Kayması - Fiillerin Anlam Özellikleri]

1. Fiiller anlamlarına göre iş, oluş ve durum fiilleri olmak üzere üç gruba ayrılır. İş bildiren fiiller, öznenin kendi isteği ile gerçekleşen ve bir nesneyi etkilediği fiillerdir.

Bu açıklamaya göre aşağıdaki cümlelerden hangisinde iş bildiren bir fiil vardır?

- A) Akşamdan beri, çürük dişim sızlıyor.
B) Balkondaki sarı kanaryalar ötüyor.
C) Ocaktaki tencerede patates yemeği pişiyor.
D) Koridorda oynayan çocukları yanına çağırırdı.

2. Kipler, haber ve dilek kipleri olmak üzere ikiye ayrılır. Haber kipleri, fiillerin ne zaman gerçekleştiğini ortaya koyan kiplerdir. Dilek kipleri ise fiillere farklı anlam özellikleri (şart, gereklilik, emir, istek) kazandıran kiplerdir.

Buna göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde yüklem, dilek kiplerinden biriyle çekimlenmiştir?

- A) Babasının iş gezisinden dönmelerini bekliyor.
B) Çocuklar, uçurtmalarını bu tepede uçursun.
C) Yarınki futbol maçı için iki bilet alacaksınız.
D) Köyden gelen sütü sabah kahvaltısında içersin.

3. Gün ola, devran döne, umut yetişe

Dağların, dağların ardında
Değil öyle yoksulluklar, hasretler
Bir tek başak bile dargın kalmayacak

Bir tek zeytin dalı bile yalnız.

Sıkıysa yağmasın yağmur

Sıkıysa uykudan uyanmasın dağ

Bu yürek, ne güne vurur?

Bu dizelerdeki numaralanmış fiillerle ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) I. fiil, istek kipi ile çekimlenmiştir.
B) II. fiil, gelecek zamanla çekimlenmiştir.
C) III. fiil, dilek-şart kipiyle çekimlenmiştir.
D) IV. fiil, geniş zamanla çekimlenmiştir.

4. Oluş fiilleri, öznenin kendi iradesi dışında geçirdiği değişimi bildiren fiillerdir.

Buna göre aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisi oluş fiilidir?

- A) Çocuklar okuldan çıkmadan hava karardı.
B) Sanatçının geçen hafta gösterime giren filmini izledi.
C) Yaz sonunda evin bütün halılarını yıkadı.
D) Dün akşam yorgun olduğu için erkenden uyudu.

5. Bir sofa üstünde büyük odalar
Çağırsalar beni: "Gitmeyin! Durun!"

Bir bahar güzelliği Sivas halılarında
Sedirler seslense: "Buyurun!"

Bu dizelerde numaralanmış fiillerin aldığı eklerle ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Şart kipi 2. çoğul şahıs - İstek kipi 3. çoğul şahıs
B) İstek kipi 2. çoğul şahıs - İstek kipi 2. tekil şahıs
C) Şart kipi 3. çoğul şahıs - Emir kipi 2. çoğul şahıs
D) İstek kipi 3. çoğul şahıs - Şart kipi 2. tekil şahıs

6. Yaz gelince ağaçların meyveleri eğilir
Pamuğunun kıymeti dört bir yanda bilinir

Bağların hep zümrüt gibi yeşerir

Her parçanı sevdim senin Türkiye'm

Yüreğimi yaktın geçtin Türkiye'm

Numaralanmış fiillerin anlam özelliği aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

	I	II	III
A)	İş	Oluş	Durum
B)	İş	Durum	Oluş
C)	Oluş	Durum	İş
D)	Durum	Oluş	İş



Fiiller - 1 [Fiil Çekim Ekleri (Kip ve Kişi Ekleri) - Anlam Kayması - Fiillerin Anlam Özellikleri]

7. Fiilin bir kipe göre çekimlenip anlam olarak başka bir kipi kastedmesine fiilde anlam kayması denir. Örneğin "Okullarda her pazartesi İstiklal Marşı okunuyor." cümlesinde fiil (okunuyor), şimdiki zamanla çekimlenmiştir. Ancak fiilin her pazartesi yapıldığı belirtilerek geniş zaman kastedilmiştir.

Buna göre aşağıdaki cümlelerden hangisinde anlam kayması vardır?

- A) En sonunda, yaptığı hatanın farkına varmış.
B) Nasrettin Hoca bir gün eşeğine ters biner.
C) Çocuklar bahçede saklambaç oynuyor.
D) Bakan, en kısa zamanda yurda dönecek.

10. Fiillerin olumsuz biçimleri fiile kip eklerinden önce -ma/-me olumsuzluk ekinin getirilmesiyle yapılır.

Buna göre aşağıdakilerden hangisinde olumsuzluk eki almış bir fiil yoktur?

- A) Yaşlı adamı nerede bulabileceğinizi bilmiyorum.
B) Gün doğusu sert esmeye başlamadı henüz.
C) Kişisel serüveninin sonuna kadar gitmeyi unutma.
D) Yüreğinin derinliklerindeki bu korkudan kurtulmalısın.

8. Kip ve şahıs eki almış fiillere çekimli fiil denir.

Buna göre "yürü-" fiili aşağıdaki cümlelerin hangisinde çekimli fiil olarak kullanılmıştır?

- A) Hemen dizleri ağırmaya başlıyor hızlı yürüyünce.
B) Eskiden ilçeden köye kadar yürüyerek geldik.
C) Parkta hep birlikte yürüyoruz uzun yaz akşamlarında.
D) Okula kadar yürümek istemezsen otobüse bin.

11. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde şimdiki zamanla çekimlenmiş olumsuz soru fiili vardır?

- A) Sabahları yürüyüşe çıkıyor musunuz?
B) Bu hafta yüzme kursuna neden gitmiyorsun?
C) Roman ve hikâye okumayı seviyor musun?
D) Arkadaşların seni ziyarete gelmiyor mu?

9. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde bildirme kipiyle çekimlenmiş bir fiil vardır?

- A) Cahil kimsenin yanında kitap gibi sessiz olmalısın.
B) Kullandığınız kelimeler nasıl yaşayacağınızı belirler.
C) Konuşmadan önce düşün, hareket etmeden önce ölç.
D) Yıkıcı olmakla sözünü esirgememeyi birbirine karıştırmayasın.

12. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde, anlam olarak ayraç içinde verilen zaman ifade edilmektedir?

- A) Ben bu akşam biraz geç gelirim. (Gelecek zaman)
B) Her gün bu hastanenin önünden geçiyorum. (Geçmiş zaman)
C) Keloğlan, bütün ülkeyi dolaşıp hırsız buluyor. (Geniş zaman)
D) Babam 1940'lı yıllarda İstanbul'a yerleşir. (Şimdiki zaman)



Cevap anahtarına ulaşmak için karekodu okutunuz.



KAZANIM KAVRAMA 4 TESTİ

7. Sınıf Türkçe

Fiiller - 2 [Fiil Çekim Ekleri (Kip ve Kişi Ekleri) - Anlam Kayması - Fiillerin Anlam Özellikleri]

1. Bir gün bulutlarla geldi habersiz

I
Sonra incecikten yağdı üstüme

II
Büyüdü içimde zamanla yeri

III
İki mısra gibi aldı gönümünü

IV
Bir gül yaprağından güzel elleri

Numaralanmış sözcüklerden hangisi iş (kılış) bildiren bir fiildir?

- A) I. B) II. C) III. D) IV.

- 2.

	Cümleler	İş	Oluş	Durum
I.	Hava o kadar sıcaktı ki suya atılan buzlar hemen eriyordu.		√	
II.	Dedem yüzüklere bağlı kurdeleyi dikkatlice kesti.	√		
III.	Olayın boyutlarını anlayan herkes bir anda susmuştu.		√	
IV.	Balkondaki sepette duran patateslerin çoğu çürümüş.			√

Bu tabloda numaralanmış cümlelerde yer alan fiillerin anlam özelliği işaretlenirken yanlışlık yapılmıştır.

Bu yanlışlığın giderilmesi için, numaralanmış cümlelerden hangilerinin yer değiştirmesi gerekir?

- A) I ve II. B) I ve IV.
C) II ve III. D) III ve IV.

3. Kalk arkadaş, gidelim!

I
Dolaşalım, gezelim!

II
Yollar bizden bir izdir,
Ne duysak sesimizdir,

III
Hiç şaşmayan bir saat
Gibi işler tabiat,

IV
Uyarak kalbimize.

Bu dizelerde numaralanmış fiillerle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) I. fiil, durum fiilidir.
B) II. fiil, istek kipi ile çekimlenmiştir.
C) III. fiil, 3. çoğul şahıs eki almıştır.
D) IV. fiil, haber kipi ile çekimlenmiştir.

4. Aşağıdakilerin hangisinde çekimli fiil, karşısında ve-rilen kip ve kişi eklerini almamıştır?

Çekimli Fiil	Aldığı Kip ve Kişi Ekleri
A) konuşayım	İstek kipi - 1. tekil şahıs
B) gelmeliler	Gereklilik kipi - 3. çoğul şahıs
C) anlayasınız	Emir kipi - 2. tekil şahıs
D) beklesek	Şart kipi - 1. çoğul şahıs

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde geniş zaman, 2 tekil kişi ile çekimlenmiş olumsuz soru fiili vardır?

- A) Savaş döneminde yaşadığımız sıkıntıları hatırlamaz mısın?
B) Şehrin bütün sokaklarını adım adım dolaşmadın mı?
C) Sahnedeki oyuncuların sesini duymuyor musunuz?
D) Toplantıdan çıkınca beni hemen arar mısın?

6. Türkçede düz-geniş ünlülerle (a, e) biten bir fiile şimdiki zaman eki (-yor) getirildiğinde, fiilin son hecesindeki düz-geniş ünlü (a, e) daralır yani "ı, i, u, ü" ünlülerinden birine dönüşür. Örneğin "sakla-" fiili "-yor" ekini alınca sözcüğün sonundaki "a" sesi "ı"ya dönüşür (saklıyor).

Buna göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde şimdiki zaman eki alan fiilde ünlü daralması yoktur?

- A) Tek başına manevra yapan bir lokomotif rahatlığı ile hayatını yaşıyor.
B) Güneşli havalarda uzun süre dışarıda kalırsa başı ağrıyor.
C) Bütün öğrencilerimiz anlattığımız konuları rahatlıkla anlıyor.
D) Komutan şu anda birlikteki askerlerin bayramlarını kutluyor.

Fiiller - 2 [Fiil Çekim Ekleri (Kip ve Kişi Ekleri) - Anlam Kayması - Fiillerin Anlam Özellikleri]

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yer alan fiilin kipi yanlış verilmiştir?

- A) Çocuk, ağzındaki yemeği bir türlü yutmuyor. → Haber kipi (Şimdiki zaman)
B) Ben de seyyahlar gibi dünyayı gezebilsem. → Dilek kipi (Dilek-şart kipi)
C) Ayakkabılarını kapının önünde çıkar. → Haber kipi (Geniş zaman)
D) Bir an evvel eve gidip dinlenmelisin. → Dilek kipi (Gereklilik kipi)

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili fiillerin zamanları ile ilgili yay ayrıç içinde verilen açıklama yanlıştır?

- A) Son romanını mayıs ayında yayımladı. (Eylem geçmişte yapılmıştır.)
B) Akşamları haber programı izlemeyi çok sever. (Eylem söylendiği anda yapılmaktadır.)
C) Yarın sahil yolunda bisiklet yarışına katılacak. (Eylem henüz gerçekleşmemiştir.)
D) Dün akşam ilkokul arkadaşını ziyaret etmiş. (Eylem başkasından duyulmuştur.)

9. Aşağıdaki cümlelerde yer alan fiillerden hangisinin kipi yanlış işaretlenmiştir?

	Dilek-Şart Kipi	Gereklilik Kipi	Emir Kipi	İstek Kipi
A) Seni bahçe kapısının önünde bekleyelim.				√
B) Okula giderken yanında para götürsün.			√	
C) Bu muhteşem gölü mutlaka görmelisiniz.		√		
D) İnsanları hiçbir zaman küçümseme.	√			

10. Fiilin bir kipe göre çekimlenip anlam olarak başka bir kipi kastetmesine fiilde anlam kayması denir. Örneğin "Fatih Sultan Mehmet, İstanbul kuşatmasının hazırlıklarına 1451 yılında başlar." cümlesinde fiil (başlar), biçim olarak geniş zamanla çekimlenmiştir. Ancak fiil geçmişte yapıldığı ve yapılanlar başkasından öğrenildiği için anlam olarak öğrenilen geçmiş zaman kastedilmiştir.

Buna göre anlam kayması bulunan aşağıdaki altı çizili fiillerden hangisinin kastettiği anlam yanlış açıklanmıştır?

	Biçim	Anlam
A) Her akşam buraya uğrayıp bir fincan kahve <u>ıçıyor</u> .	Şimdiki Zaman	Geniş Zaman
B) İşe yetişmek istiyorsan sabah erkenden <u>kalkacaksın</u> .	Gelecek Zaman	Emir Kipi
C) Keloğlan bir gün istemeden de olsa annesini çok <u>üzer</u> .	Geniş Zaman	Şimdiki Zaman
D) Çocuk, köpeği görünce bir <u>çığlık</u> atmasının mı!	Emir kipi	Görülen geçmiş zaman

11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde geniş zaman, geçmiş zaman anlamında kullanılmıştır?

- A) Sabahları genellikle kaçta işe gidersiniz?
B) Bu film, o dönemde Türkiye'de büyük ilgi görür.
C) Babaannem ve dedem yarın bize gelir.
D) Ses, sıcak havada daha hızlı iletilir.

12. Haber (bildirme) kipleri, fiillere zaman anlamı katan kiplerdir.

Buna göre aşağıdakilerin hangisinde yer alan fiil, haber kipiyle çekimlenmemiştir?

- A) Evden çıkmadan önce ütüyü kontrol etsin.
B) Karadeniz'in serin yaylalarında nefes alabiliyoruz.
C) Dün akşam deniz kenarında gezintiye çıktık.
D) Seneye herhangi bir kursa katılacak mısın?



Cevap anahtarına ulaşmak için karekodu okutunuz.

EK 4. MEB Beceri Temelli Testi

1. Eklendikleri fiillere zaman anlamı katan eklere “haber (bildirme) kipleri” denir.

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili kip ekinin fiile kattığı anlamla ilgili yay ayraç içinde verilen açıklama yanlıştır?

- A. Yaz mevsiminde, açık havada daha fazla zaman geçiririz. (Fiilin söylenme zamanı ile gerçekleşme zamanı aynıdır.)
- B. “Mavi Ay” adlı uzay aracı bu yıl sonunda test edilecek. (Fiil, söylendikten sonraki bir zamanda gerçekleşecektir.)
- C. Son elli yılda tarımsal üretimde önemli bir artış gerçekleşti. (Fiilin söylenme zamanı, gerçekleşme zamanından sonradır.)
- D. Çiftçi robotların ürettiği mahsuller marketlerde yerini almış. (Fiilin geçmişte gerçekleştiği başkasından öğrenilmiştir.)

2. Bir fiilin kip ve şahıs eki ile ifade edilmiş hâline çekimli fiil denir. “Kitap okuyorum.” cümlesinde “okuyorum” fiili, kip ve şahıs eki aldığından çekimli fiildir.

Bu açıklamaya göre,

“Bayrağa saygı göstermeyi küçük yaşta öğrenen

I

kişi, büyüyünce onu korumayı da çok iyi bilir.”

II

III

IV

cümlesindeki numaralanmış sözcüklerden hangisi çekimli fiildir?

- A. I B. II C. III D. IV

3. Cümle içinde bir fiil kipinin kendi anlamı dışında başka bir fiil kipinin yerine kullanılmasına “anlam kayması” denir. Örneğin “Bu tabaklar bitecek.” cümlesinde gelecek zaman kipi (-ecek), emir kipinin yerine kullanıldığından anlam kayması

Buna göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde anlam kayması yoktur?

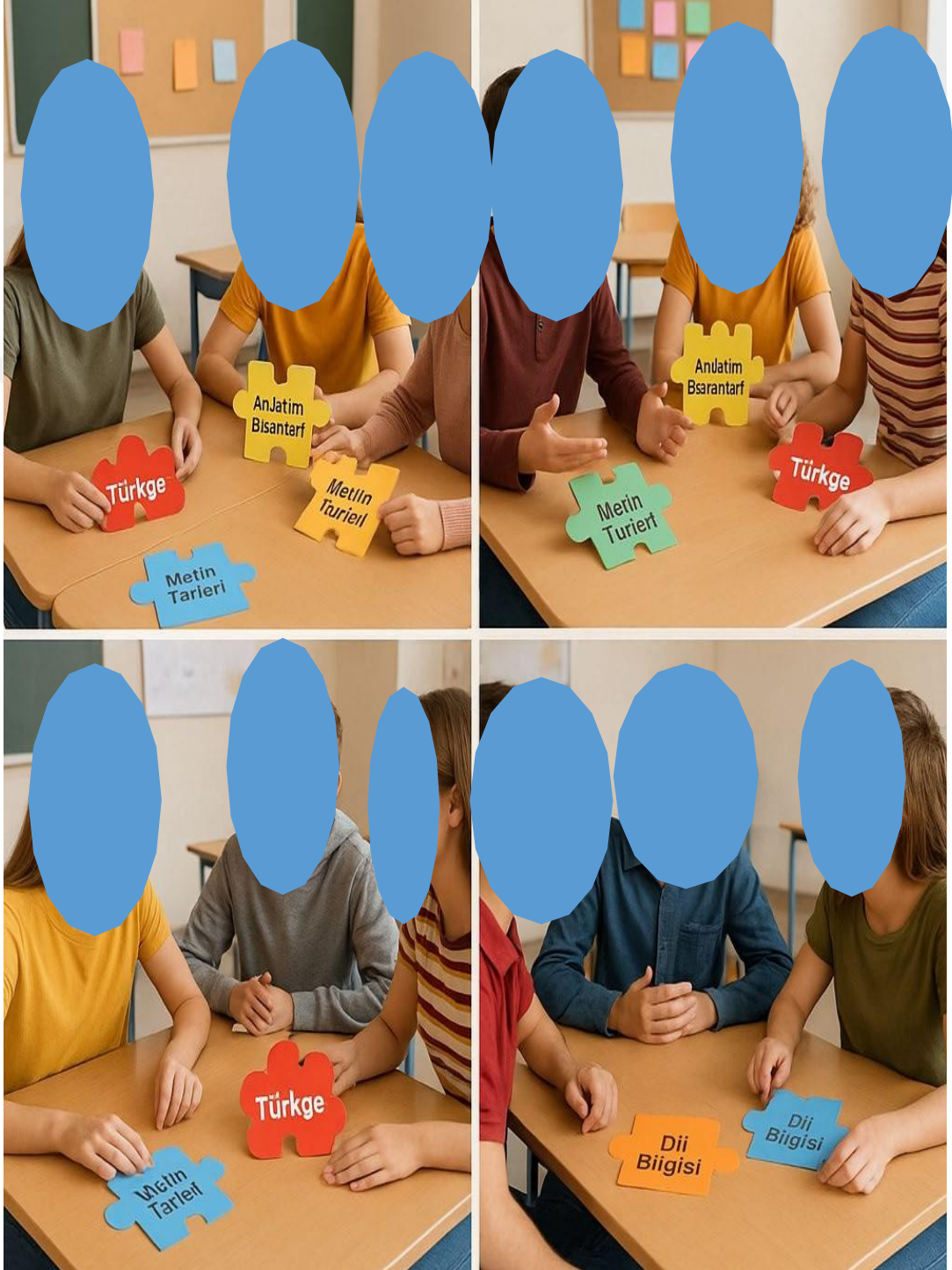
- A. Bekleyin, birazdan o da geliyor.
- B. Otobüs durağa yaklaşıyor.
- C. Unutma, bekliyorum seni yarın.
- D. Nasrettin Hoca bir gün köye gider.

4. Cümle içinde bir fiil kipinin, kendi anlamı dışında başka bir fiil kipinin yerine kullanılmasına “anlam kayması” denir. Örneğin “Kardeşim yarın memlekete gidiyor.” cümlesinde “git-” fiili “-yor” şimdiki zaman kipiyle çekimlenmiştir. Ancak fiilin anlamı gelecek zamanı karşılamaktadır. Bu nedenle “gidiyor” fiilinde anlam kayması olmuştur.

Bu açıklamadan hareketle aşağıdaki dizelerin hangisinde anlam kaymasına örnek olabilecek bir kullanım vardır?

- A) Tüyden hafif olurum böyle sabahlar Karşı damda bir güneş parçası
- B) Yaşadıklarımın öğrendiğim bir şey var Yaşadın mı, yoğunluğuna yaşayacaksın bir şeyi
- C) Ellerim takılırken rüzgârların saçına Asıldı arabamız bir dağın yamacına
- D) Her şey birdenbire oldu Birdenbire vurdu gün ışığı yere

EK 5. Uygulama Fotoğrafları



EK 5. Etik Kurulu Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.12.2024-E.121025



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-95531838-050.99-121025
Konu : Etik Kurul Kararı

26.12.2024

Sayın Prof. Dr. Yasin KILIÇ

İlgi : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 23.12.2024 tarih ve 120615 sayılı yazısı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısına istinaden Prof. Dr. Yasin KILIÇ'ın danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Sinan AKBULUT'un "**7. Sınıf Türkçe Dersinde Jigsaw Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi**" başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 26.12.2024 tarih ve 491 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ebubekir BAKAN
Etik Kurulu Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSDB26Z8BB* Pin Kodu : 26752

Belge Takip Adresi : https://ebys.agri.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx?

Adres : Fırat Mah. Yeni Üniversite cad. No:2 AE/1 04100 Merkez, Ağrı – Türkiye

Telefon : 0472 215 98 63 Faks 0472 216 20 08

e-Posta : hukukburosu@agri.edu.tr Web : www.agri.edu.tr

Kep Adresi : agriibrahimcecenuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Yılmaz SABUNCU

Unvanı : Şube Müdürü

Tel No : 1280



Ek 6. Özgeçmiş Sayfası**ÖZGEÇMİŞ**

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Sinan AKBULUT
Doğum Yeri ve Tarihi	
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/Türkçe Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi/Eğitim Enstitüsü/Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı/ Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Bildiği Yabancı Diller	
Bilimsel Faaliyetler	
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	Ağrı Patnos Süphan Ortaokulu Ağrı Patnos Dedeli Sebahattin Yıldız Ortaokulu Ağrı Patnos 14 Nisan Ortaokulu (2025)
İletişim	
E-posta Adresi	
Mezuniyet Tarihi	