

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ
İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE DERSİ HEDEFLERİNİN
KAZANDIRILMASI VE ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Oğuzhan GÜMÜŞ

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Bekir BULUÇ

Ankara-2006

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

Oğuzhan G¼M¼Ş'e ait "İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Dörd¼nc¼ Sınıf Türkçe Dersi Hedeflerinin Kazandırılması ve Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı çalışma j¼rimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....

¼ye.....

¼ye.....

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem durumu

İnsanlar, yaşadıkları topluma ayak uydurmak ve içinde bulundukları çağın gerektirmiş olduğu durumlara uyum göstermek zorundadırlar. Böyle bir durumda olan insanın, sürekli kendini yenileyen bir yapıda olması gerekir. Kuşkusuz ki bireylere ve toplumlara çağı yakalamakta yardımcı olacak en önemli araç ise eğitimidir.

Yazının bulunmasından itibaren, insanların eğitime vermiş oldukları değer dikkat çekmektedir. Bilim ve kültürün sürekli kendini yenilemesi uygarlaşma yolunda önemli bir adım olmuştur. İlerlemek için çaba harcayan toplumların bünyesinde; birbirleriyle uyum içinde yaşayacak, toplumsal gelişme ve değişmeyi başlatacak ve bunun sürekliliğini sağlayıp gelecek kuşaklara aktaracak insanlara ihtiyacı vardır. Bu ihtiyacın giderilmesi; kendini geliştirebilen, araştıran, öğrendiğini bir başkasıyla paylaşan bireylerle gerçekleştirilir. Bir başka deyişle, sosyal yaşam içinde insanların karşılıklı işbirliği içinde olmaları, işbirliğine dayalı olarak karşılıklı temas halinde olmalarını gerektirmektedir.

Bilgi çağında bütün ülkelerin üzerinde önemle durdukları ve giderek daha fazla kaynak ayırdıkları sektör eğitimidir. Eğitim, bir toplumun gelişmesinde en büyük etkiyi gösterir. Diğer bir deyişle, toplumlara şekil vermenin yolu eğitim ve

öğretimle başlar. Gelişmenin temelinde de iyi eğitim görmüş, kaliteli insanlar ve onlara bu eğitimi veren kaliteli öğretmenler bulunmaktadır (Balkı, 2003: 1).

Eğitim, sağlıklı bir iletişimle kazanılır. Hazırlanan eğitim programlarının amacına ulaşması, etkin bir iletişim sürecine bağlıdır. Özellikle son yıllarda iletişim araçlarının artması, bu araçlarla iletişim kurarken dili doğru, anlamlı ve etkili bir şekilde kullanabilmenin gereğini ortaya çıkarmıştır. Okul, eğitim-öğretimin sağlıklı, amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışıldığı örgün bir kurumdur. Bu amacın gerçekleşmesi için, etkin bir iletişim aracı olan dilin iyi kullanılması gerekmektedir. Çağdaş uygarlık düzeyine göre yetiştirilmek istenen toplumların ya da bireylerin eğitiminde başarılı olmak için önce, etkin ve tam bir iletişimin sağlanması kaçınılmazdır (Uygun, 1996: 2).

İlköğretimin birinci kademesi öğrenciler için önemli bir dönemdir. Bu dönem öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel her türlü ihtiyaçlarına göre eğitileceği ve sosyal iletişiminin de başlayacağı bir dönemdir. Bu ihtiyaçların ne derecede kazandırılabilirdiği de Türk Eğitim Sisteminin var olan durumunu ortaya koymaktadır.

Okulda ve toplum içinde sağlıklı bir iletişimin sağlanması, dilini iyi kullanabilen insanlarla gerçekleşebilir. Türkçe dersi, iletişimin kazandırılması için Türk Eğitim Sisteminin en önemli dersi olmaktadır.

Türkçe dersinin genel amacı, öğrencinin dinlediklerini, gördüklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlamak ve yine bunları tam ve doğru olarak başkalarına anlatmaktır. Bu ders, bütün bunlarla ilgili teknikleri öğrenciye kazandırmayı amaç edinir. Bunun içindir ki, Türkçe derslerinde okunan herhangi bir parça, bu ders için gerçek bir konu değil, amacı gerçekleştirmeye yarayan bir araçtır (Binbaşıoğlu, 1981: 101).

Bir ana dili eğitim ve öğretim programı olan Türkçe programı, insanın içinde yaşadığı çevre ve toplumla iletişim kurmasını sağlayan en önemli dokulardan biridir. Bu bağlamda Türkçe programı insanlarımızın sağlıklı bir şekilde iletişim ve

etkileşim için tasada, sevinçte, duygu ve düşüncede ortak değerler oluşturmalarını sağlamaktadır. Böyle bir programın eğitiminden geçen bireylerin, eleştirel ve yaratıcı düşünme gücü ile problem çözme becerileri daha da gelişmiş olacaktır. Çağdaş niteliklerle donatılan bireyin, toplumun eğitim-öğretimi için öncelikli koşul, o toplumun ana dili eğitim ve öğretim programının, bilimsel verilere, dilin kültürel zenginliğine ve de çağdaş düşünme sistemlerine göre yapılması gerekmektedir (Duman, 2004: 89).

Türkiye’de ilköğretim birinci kademedeki Türkçe öğretimi ve dilin kullanımı konusunda, özellikle son yıllarda ciddi sorunlar görülmektedir. Öğretilecek konularda genel olarak Türk Eğitim Sisteminde öğretmen merkezli bir yaklaşım ve ezbere dayalı bir eğitim uygulanmaktadır. Bu eğitimin öğrencileri de buna bağlı olarak yaratıcı düşünmeden uzak, bireysel öğrenen, araştırmayan ve arkadaşlarıyla bir şeyler paylaşamayan, kısacası işbirliği yapamayan kişiler haline getirdiği görülmektedir.

İlköğretim ile başlayıp ortaöğretim ve üniversitede devam eden ana dili öğretimiyle öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve devinişsel içerikli dilsel becerilerin kazandırılmasında, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretimine önemli sorumluluklar düşmektedir. Ancak, gerek toplumsal yaşamda tanık olduğumuz olaylar, gerek anne-baba ve öğretmen yakınmaları, gerekse Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretimiyle ilgili yapılan bilimsel çalışmalar; Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde büyük bir verimsizlik olduğu gerçeğinde birleşmektedir. Öğretim dili olarak Türkçenin yaşadığı sorunlar ile Türkçe öğretim sürecindeki verimsizlik arasında güçlü bir ilişkiden söz edilebilir. Başka bir söyleyişle, bir değişkenin herhangi bir sorunu diğer değişkenin nedeni ya da sonucu olabilir. İki değişken arasındaki ilişkide Türkçe eğitiminin daha basat bir konumda olduğu söylenebilir. Türkçe öğretimindeki verimsizlik nedenleri ortadan kaldırılmadıkça ya da öğretimin programda belirtilen amaçları yaşama geçirilmedikçe, öğretim dilimizin yaşadığı sorunların ortadan kaldırılması da kolay olmayacaktır (Sever, 2001: 14).

Türkçe öğretimi, yalnızca ders kitabına bağlı olarak gerçekleştirilmemesi gereken bir öğretimdir. Türkçe öğretimi için seçilen kitap içindeki metinlerle öğretmen ve öğrencileri yeni kitaplara yönlendirecek bir kılavuz olmalıdır. Bu nedenle, içinde yer alan değişik türdeki metinler dilimizin anlatım gücünü ve güzelliğini yansıtmalı; anlama ve anlatma becerilerinin edinilmesi ve geliştirilmesi amacıyla yönelik olmalıdır. Türkçe öğretimi değişik uyaranlarla çeşitlendirilmelidir. Anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması etkinlikleri yeri geldikçe resmin, müziğin, tiyatronun, dramının anlatım olanaklarından da yararlanılan öğretme-öğrenme ortamlarına dönüştürülmelidir. Türkçe öğretimi için oluşturulacak bir derslik, hem yapısal özellikleri hem de içindeki araç gereçleriyle, öğretimin kazandırmayı amaçladığı davranışlar için bir uygulama alanı yaratmalıdır (Sever, 2001: 17).

Türk Eğitim Sisteminin Türkçe dersinde kullanılan öğretim yöntemleriyle, öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar ezberden öteye gidememektedir. Bu öğretim yöntemlerinin uygulanması sırasında öğrenciler, neyi niçin öğrendiklerini bilememekte ve buna bağlı olarak da hedeflenen davranışları günlük hayatta kullanamamaktadırlar. Geleneksel öğretim yaklaşımında, insanların toplum içinde iletişimlerini sağlamada rahatlıkla kullanabilecekleri bir ana dili tam olarak öğretilmemektedir. Hem ana dil olan Türkçenin öğretiminde hem de öğrencilerin toplumsal açıdan yetiştirilmelerinde çağın gerektirdiği özelliklere sahip yöntem ve tekniklerin kullanılması gereklidir.

Bilgi çağı olan 21. yüzyılda Türk Eğitim Sistemindeki temel amaç öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan çok, bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreci ile ilgili becerileri gerektirir (Kaptan 1998: 20'den akt. Savaş, 2002: 1).

Bahsedilen bu düşünceler, eğitim sistemine yeni yaklaşımların kazandırılmasıyla gerçekleşebilir. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı da bunlardan biridir. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, küçük gruplarının eğitsel kullanımıdır.

Böylelikle de öğrenciler beraberce çalışarak öğrenmelerini en üst seviyeye çıkartmaktadırlar (Johnson, Johnson and Smith, 1991). Hem ana dil Türkçenin öğretiminde hem de öğrencilerin toplumsal açıdan yetiştirilmelerinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı oldukça önemli bir yer ve işleve sahiptir. Türkçe dersinde işbirliğine dayalı ortamla çocuklara dil sevdirmiş olur. Karşılıklı paylaşımlarla çocuklar arasındaki etkileşim gelişir, ilgi ve beceriler artar. Öğrenciler arasındaki paylaşma ve iletişim, okul dışı ortamlarda da kendisini devam ettirebilir.

İşbirliğine dayalı öğrenme ortamında, öğrencilerin öğrenme amaçları ortak olup, grup üyelerinden birinin amaçlarını gerçekleştirmesi gruptaki diğer bireylerin de amaçlarını gerçekleştirmesine bağlıdır. Amacın gerçekleşmesi için, grup bireyleri arasında pozitif bir ilişki vardır (Yılmaz, 2001: 47). Bu yaklaşım, problem çözme ve yaratıcı düşünme yetilerinin kazandırılmasında da etkili bir araç olup, problemleri çözüme kavuşturmak için öğrencilerin birlikte çalışması esasına dayanır. Bu uygulama, öğrencilere farklı düşüncelere sahip olmakla birlikte rasyonel bir düşünce etrafında birleşebilme becerisini kazandırma işlevi görür (Yılmaz, 2001: 50).

Eğitimin bütün dönemlerinde bu yaklaşım uygulandığında, sağlıklı toplumların gelişmesi çok kolay gerçekleşecektir. Bundan dolayıdır ki, işbirliğine dayalı öğrenmenin temelinde hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmak fikri yatmaktadır. Değişen ve gelişen dünyada kazanılan başarıların arkasında da hep bir ekip çalışmasının olduğu artık daha açık bir şekilde görülmektedir.

Öğrencilik hayatının başladığı günden itibaren okul içi ve dışında bireyin diğer insanlarla uyum içinde olması, ancak “dil” sayesinde gerçekleşmektedir. İşbirliğine dayalı Türkçe öğretiminde ana dilini iyi öğrenen ve grup etkileşimiyle dilini ve iletişimini geliştiren bir kişi, toplumsal bağın oluşmasında da görev sahibi olacaktır. 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Kanunu da bu tür niteliklerle donatılmış kişilerin yetiştirilmesini istemektedir.

Türk Milli Eğitimi’nin genel amaçlarında belirtilen özelliklere sahip, araştıran, sorgulayan, ekip çalışmasına ve ruhuna sahip kişilerin yetiştirilmesinde

işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının oldukça önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Daha önce bu konuda yapılan araştırmalar da işbirliğine dayalı ortamın sağladığı yararlar yönünde bulgular ortaya koymaktadır. Ancak elde edilen sonuçlardan da yine yeterince faydalanılmadığı görülmektedir.

Bu araştırmayla, Türkçenin ilköğretim çağındaki çocuklara öğretiminde karşılaşılan sorunların ve eksikliklerin giderilmesinde, işbirliğine dayalı öğrenmenin sağladığı faydalar gösterilmek istenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre işlenen ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin deney grubunda bulunan öğrencilerin görüşleri nelerdir?

2. Deney grubundaki öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test genel başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında;

4.1. Anlam bilgisi

4.2. Dil bilgisi

4.3. Sözcük türleri

4.4. Yazım kuralları bölümlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Türkçe öğretiminde 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan yeni öğretim programına geçiş aşamasına kadar kullanılmış olan Türkçe programı, ezberciliğe dayalı olmaktan öteye geçemeyen bir program olarak kalmıştır. Yaşanılan çağa ayak uydurabilmede ve toplumsallaşmayı sağlayabilmede bu durumdan dolayı yetersiz bir program varlığını sürdürmüştür.

Türkçe dersinde öğretilen bilgiler çoğu zaman, geleneksel öğretimle verilmiş olmasından dolayı birkaç yıl gibi kısa sürelik bir zaman zarfında unutulmuş bilgiler olarak kalmaktadır. Öğretilen bilgilerin, öğrencilere kazandırılmayıp çabuk unutulmasında, kullanılan öğretim yöntemlerinin yetersizliğinin rolü büyüktür. Çünkü, geleneksel öğretim yöntemleri, ezbere dayalı eğitim anlayışının özelliklerini taşımaktadır.

Ezbere dayalı eğitim anlayışı, çağa ayak uydurabilmek için, yerini öğrenci merkezli eğitim anlayışına bırakmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışında da aktif olan öğrencidir. Öğrenci; problem çözen, araştıran, sorgulayan, işbirliği yapan, buna bağlı olarak ezberden kurtulacak kişi olacaktır. Öğrencileri, ezbere dayalı öğretimden uzaklaştıracak yaklaşımlardan biri de işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, öğrenci; problem çözen, araştıran ve sorgulayandır.

Bu çalışmanın temel amacı, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinin hedeflerine ulaşılmasında geleneksel öğretim yaklaşımları ile işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımlarını karşılaştırarak, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ortaya koymaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

İletişimin en temel ögesi dildir. Türkçeyi iyi öğrenen öğrencilerin karşılıklı iletişim kurabilmeleri ve sosyalleşmeleri de olumlu yönde gelişecektir.

Dil, kültürel gelişmenin, millî birlik ve beraberliğin temel ögesidir (Öz, 2001: 2). İyi bir ana dili eğitimi görmüş kimse, kendisine anlatılmaya çalışılan bir bilgi, duygu ya da düşünceyi, herhangi bir noktayı atlamadan, sırasını bozmadan olduğu gibi kavrayabilir, anlayabilir. Türkçeyi doğru olarak, bilinçle ve güvenle kullanmayı alışkanlık haline getirmenin en etkili yolu, derslerde öğrencilere sık sık düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatma imkân ve koşullarını sağlamaktır (Demirel, 1999a: 20-25).

Ders içinde arkadaşlarıyla rahat iletişim kuramayan, uygun konuşma, yazma ve dinleme alışkanlığı kazanamayan, kısacası dili iyi kullanamayan bir öğrencinin topluma ayak uydurabilmesi ve kendini kabul ettirebilmesi de güçtür. Bu güçlüklerin aşılmasında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının rolü oldukça büyüktür. Bir başka deyişle; öğrencinin okulda işbirliği çalışmalarına adapte olması, kendini alıştırması ve dış dünyasına da bunu aktarabilmesi gerekmektedir. Öğrenmelerin kalıcılığını, geçerliliğini ve verimini arttırmada öğrenme yaklaşımlarının önemi her geçen gün daha da artmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının temeli de birlikte iş yapmaya dayanmaktadır. Türkçe öğretiminin ve dolayısıyla ana dilinin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile etkili bir şekilde öğretilmesinin, millî birliğin oluşmasında da etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretim yöntemleri, amaca ulaşmada kullanılmaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalarda da görülmektedir ki, araştırmalar en verimli yöntemin bulunması üzerine yoğunlaşmaktadır. Son dönemlere kadar kullanılan geleneksel yöntemin uygulandığı bir sınıf ortamında öğretmen, etkileşimin odağında bulunan kişi olmaktan kurtulamamıştır. Böyle bir konumda olması dolayısıyla da sınıf ortamındaki dersin işleniş öğretmen merkezli bir görüntüden ayrılamamıştır.

Üzerinde en çok tartışılan sorunlardan biri, ana dili öğretiminde kullanılacak yöntemlerin neler olması gerektiği sorunudur. Türkçenin, öğretimin değişik aşamalarında, birbirini bütünleyen biçimde hangi yöntemlerle daha başarılı öğretileceği, yanıt bekleyen bir soru ve araştırılması gereken bir sorundur. Bu sorunun diğer boyutu ise, öğrencilere öğretimin amaçlarına yönelik davranışlar kazandırmakla görevli öğretmenlerin, daha başarılı öğrenciler yetiştirmesinin gerekliliğidir (Sever, 2000: 28). MEB' nin yeni eğitim anlayışına geçmesi ve yeni öğrenme yöntemlerine göre müfredat oluşturması da bunun bir göstergesidir.

Çağdaş eğitim anlayışı, öğretmeni, öğrenmeyi maksimum düzeyde gerçekleştirecek öğretim metodunu seçme ve uygulamaya zorunlu kılmış olmasına rağmen, gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin çoğunluğu mevcut eğitim programlarının etkisiyle belirlenmiş ders kitapları çerçevesinde ve öğrencilerin pasif dinleyiciler olarak katılımı esasına dayanan geleneksel anlatım metodunu kullanmayı tercih etmektedir (Şahinel, 2003: 5-6). Öğretmenin anlattığı, öğrencilerin pasif konumda dinlediği ders ortamları, öğretilmek istenen hedef ve davranışların yeterince öğretilmediği bir öğretim ortamı meydana getirmektedir. Yeni eğitim anlayışı, ders ortamlarını bu durumdan kurtarmak için yeni program ve yeni öğrenme yaklaşımlarını eğitim sistemine adapte etmektedir. Bu yeni yaklaşımlardan biri de işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıdır.

Antil, Jenkins ve Wayne'e (1998: 420) göre, teorik ve uygulamalı araştırmaların bir ürünü olan işbirliğine dayalı öğrenme; sosyal ilişkiler, grup dinamiği, öğrenme ve öğretme alanlarında yapılan uzun bir bilimsel çalışmanın sonucunda ortaya çıkmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme ile onun özellikleri, işbirliğine dayalı öğrenmenin farklı içerik, konu ve öğrenci gruplarına uygulanabilirliği üzerinde yapılan araştırmalar, eğitimde sistematik araştırmaların en etkili ve verimli alanlarından birini kapsamaktadır (Akt. Oral, 2000: 43-49).

İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, genel olarak bilinen küme çalışmasından farklı bir anlayışla, eğitim-öğretim faaliyetlerinin oluşumunda ve uygulanmasında öğrencinin aktif olduğu bir yaklaşımdır.

Kirk (1997), işbirliğine dayalı öğrenme üzerinde yapılan araştırmalarda, bu stratejinin geleneksel öğretim modellerine güçlü bir şekilde alternatif olduğunu belirtmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin; işbirliği, grup çalışması, başkalarına hoşgörülü olma ve kendine güven gibi amaçların gerçekleşmesine katkıda bulunduğunu belirtmektedir (Akt. Oral, 2000: 43-49).

Dilin işlevsel kullanımına ortam oluşturma bakımından işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, ana dili eğitimi etkinliklerinin yapılandırılmasında karşılaşılan yöntem sorununu çözebilecek bir yapıya sahiptir. Geleneksel ana dili eğitim yöntemleriyle yapılan ana dili eğitiminde, öğrencilerin ana dillerini öğretmenin belirlediği bir amaç, zaman ve biçimle kullanması geçerliken, işbirliğine dayalı ana dili eğitiminde öğrencilerin kendi belirlediği amaç, zaman ve biçimde ana dillerini kullanmaları söz konusudur (Aksakal, 2002: 63).

Bu bilgiler doğrultusunda araştırmada, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına uygun bir şekilde öğretim yöntemleri kullanılarak, öğrenci başarısında işbirliğine dayalı öğrenmenin rolü vurgulanmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulguların bu konuda yapılacak yeni araştırmalara kaynak teşkil edeceği düşünüldüğünden bu araştırma önemli görülmektedir.

1.6. Sayıtlar

Araştırmada aşağıdaki temel sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenmeye karşı ilgileri eşittir.

2. Deneklerin, başarı testi ve anketi yanıtlarken duygu ve düşüncelerini samimi olarak yansıttıkları varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. İlköğretim 1. kademe 4. sınıf Türkçe dersi ile sınırlıdır.

2. 2004-2005 eğitim-öğretim yılı, II. Dönem İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersindeki “Gezegelimiz” ünitesi “anlama” ve “dil bilgisi” konuları ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

İşbirliğine Dayalı Öğrenme: Öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarını (Açıkgöz, 1992: 3).

Yöntem: Hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yoldur (Demirel, 2002: 82).

Teknik: Bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünüdür (Demirel, 2002: 89).

BÖLÜM 2

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusuyla ilgili kuramsal çerçeve ile yurt içi ve yurt dışı ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Eğitim ve Öğretim

Eğitime yeterince önemin verilmediği ülkelerde; gelişmeden, kalkınmadan ve çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmadan söz edilmesi çok zordur. Çünkü, eğitim alamadan yetişen bireylerin yaratıcı düşünme, karşılaşılan problemlere farklı bakış açıları getirme ve karşılıklı ilişki içinde olmaları beklenemez. Bir toplumda eğitime verilen destek ve önemin artması, uygarlaşma adına atılan birer adım olarak düşünülmektedir.

Eğitim, bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir. Birey açısından kültürlenme, toplum açısından da kültürleme olarak adlandırılan bu süreç, öğrenme ya da öğretme sürecidir. Eğitim, kültürlenmenin plânlı ve amaçlı olarak yapılan kısmıdır. Eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında birtakım değişimler olması beklenir. Yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişiklikleri öğrenme olarak tanımlanır. Öğretim ise, davranış değişikliğinin okulda plânlı ve programlı olarak yapılmasıdır (Demirel, 2002: 24).

En genel anlamıyla eğitim, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde

kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Fidan ve Erden, 2001: 2).

Eğitim ve öğretim kavramları, bir bütün olarak beraberce ele alınmalıdır. Bunun nedeni, ikisinin de ele aldığı ortak değer insandır ve bir insanın yetiştirilmesinde eğitim ve öğretim sürekli bir iletişim ve ilişki halindedir.

Eğitim ve öğretim arasındaki ilişkiyi Yıldırım (1988: 2), şu şekilde açıklamıştır. Ona göre ideal olarak okullar eğitim kurumlarıdır. Fakat okulların kuruluş ve işleyişlerine yakından bakıldığında öğretime yönelik oldukları görülür. Okul çocukta, bir öğretme ve öğrenme yeri olarak canlanır. Oysa, öğretim, eğitimin tümünü değil, bir bölümünü oluşturur. Eğitim, öğretimin amaçladığı bilgi ve beceri kazandırmayı aşan bir etkinliktir.

2.1.2. Eğitim ve Öğretimde Okul Kavramı

İnsan, biyolojik bir organizma olarak içinde doğduğu kültürel uyarıcılar örüntüsüyle sürekli etkileşim halindedir. Birey, kültürel ve toplumsal çevresiyle etkileşimi sonunda yeni davranışlar kazanır. Birey açısından sosyalleşme-kültürlenme, toplum açısından ise sosyalleştirme-kültürleme olarak adlandırılan bu süreç, aslında kapsamlı bir öğrenme ya da öğretme sürecidir (Tekin, 1980: 3). Bireyin, doğduğu günden itibaren öğrenmeye ihtiyacı vardır. İlköğretime başladığı güne kadar da ilk eğitimini ailesinden almaktadır.

Ailede verilen eğitim, bir program dahilinde gerçekleşmeyen millî, ahlâki ve sosyal değerlerin öğretildiği, ikili ilişkiler doğrultusunda gerçekleşen bir eğitimidir. Birinci sınıfa kadar ailede verilen eğitim dönemi, çocuğun okula başlamasıyla birlikte yerini plân ve program dahilinde yürütülen öğretim etkinliklerine bırakmaktadır.

Eğitim ve öğretim kavramları çoğu kez aynı anlamda kullanılmaktadır. Oysa

eğitim yukarıda da açıklandığı gibi bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci, öğretme ise bu davranış değişikliğinin okulda plânlı ve programlı bir şekilde yapılmasıdır. Eğitim her yerde, ancak öğretim daha çok okulda yapılmaktadır (Demirel, 2002: 9).

Okul, önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına uygun olarak eğitmek istediği öğrencilere, yeni davranışlar kazandıracak ya da istenmeyen davranışlarını kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunan bir sistemdir (Başaran, 1994: 71). Okulun amacı, bireyi toplum içinde bir yer ve göreve sahip insan olarak yetiştirmektir. Bu amacından dolayıdır ki eğitim sistemindeki her okulun ihtiyaçlara cevap verebilen, insanlara her açıdan yetebilen, toplumsal iletişimlerin ve ikili ilişkilerin büyümesine yardımcı olan birer kurum olması gerekmektedir.

Başaran' a (1994: 71) göre okulun örgütsel amacı, kendine gösterilen belli bir çağdaki ve belli bir bölgedeki insanların tamamına okulun kapısını açmak ve bunlara nitelikli eğitim vermektir. Başaran (1994: 72), okulun eğitsel amacını ise, “önceden hazırlanmış eğitim amaçlarına uygun davranışlar kazandırmak için öğrencilere yaşantılar kazandırmaktır” şeklinde açıklamıştır.

Gerçek eğitim ortamında çocuk, plânlı ve programlı bir biçimde her şeyin doğrusunu öğrenir. Böyle bir ortamda çocuk, eğitimin en genel amacı olan “bireyi topluma yararlı hale getirme” ilkesine göre yetiştirilir (Küçükahmet, 2001: 2). Okullardaki her dersle ilgili öğretim programında sayılan esaslara uyulması, uygulama sırasında bu esaslara belirlenen şekilde bir süreçten yararlanılması çok önemlidir. Bir dersin öğretim programının uygulanması demek, bu programda belirlenen esaslara uygun bir öğretme-öğrenme süreci oluşturarak bundan yararlanılması demektir (Özçelik, 1989: 4).

Okulun işgörsü, öğrencileri ülkenin millî eğitim hedefleriyle okulun genel hedeflerine uygun olarak saptanmış olan her derse ait özel hedeflere ulaştırmaktır. Bu konuda en önemli iş payı, eğitim teknolojisinin uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir (Çilenti, 1995: 51).

Eğitim süreci öğretim ve öğrenme etkinlikleri sonucunda oluşmaktadır. Bu ilişkinin iyi bilinmemesi, öğretimin çoğu zaman eğitimin yerine kullanılması gibi bir yanlışlığa neden olmaktadır. Bu durum ise, kavram kargaşası yaratmakta ve iletişimi güçleştirmektedir. Öte yandan, öğretim de öğrenmeyi kapsamaktadır. Öğretimde, öğrencinin öğretmeniyle, onun sağladığı ortamda etkileşimi ve böylece öğrencide istenilen yönde davranış değişikliği meydana gelmesi, yani öğrenmenin sağlanması önem taşır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1992: 24-25).

Öğrenme süreci, plânlı ve sistemli bir şekilde ilerleyen ve meydana gelen bir süreçtir. Çünkü öğrenme sürecinin merkezinde öğrenci bulunmaktadır. Yıldırım' a (1988: 4) göre, öğrenme sürecinde öğretmenin ön plânda tutması gereken öğreteceği değil, öğrencisidir. İnsan, öğrenme kapasitesi son derece geniş bir varlıktır. Çeşitli bedensel beceriler kazanabilir, alışkanlıklar geliştirebilir, ezberleme ya da anlama yoluyla çeşitli bilgiler edinebilir. Ama daha önemlisi, kavram oluşturma, kavramsal ya da simgesel ilişkiler kurma, problem çözme, deneyim ve düşüncelerini yine kendi dili aracılığı ile ifade etmesidir.

Bilen'e (1999: 12-13) göre, öğrenci davranışında istenen değişimlerin oluşabilmesi için uzun zamana ve sürekli, tutarlı, kaynaşmış öğrenme yaşantılarının öğrenciyi etkilemesine gerek vardır. Bu gereklilik, öğrenme yaşantılarının belirli ilkelere göre düzenlenmesini gerekli kılar. Böyle bir işlevi yerine getirebilecek bir öğrenme yaşantısı;

1. Hedefleri gerçekleştirici olmalı,
2. Öğrenciyi geliştirici olmalı,
3. Birden fazla hedefe hizmet etmeli ve istenmeyen sonuçlardan arınmış olmalı,
4. Diğer yaşantılarla tutarlı olmalıdır.

Kişilik gelişimini bilmek ve bu gelişimin nasıl bir yol izlediğini saptamak önemlidir. Ancak bu sayede insanların neden birbirinden farklı olduğunu, olaylara karşı neden farklı tepkilerde bulunduğunu anlayabiliriz. Bunun yanı sıra kişiliği

etkileyen faktörleri bilirsek sağlıklı düşünebilen, kendine yetebilen, bağımsız hareket eden, gerek topluma gerek kendisine faydalı bireyler yetiştirebiliriz (Ataç, 2001: 22).

Gelişme yolunda olan toplumlar, yetişmekte olan yeni kuşaklara kazandırmayı öngördüğü davranışları rastlantılara ve kültürlenmenin gelişigüzel etkilerine bırakamazlar. Öte yandan okul, öğrencileri toplumdaki istenmeyen etkilerden korumakla da yükümlüdür. Bunun için eğitim çevresini yani çocuğa etki alanını genişletmeyi amaçlar (Çelenk, 1999: 2).

Okul kavramı, sadece bilgilerin verildiği bir yer olarak düşünülmemesi gereken bir kavramdır. Çığa ayak uydurmanın tek yolunun eğitim olduğu, bir milletin bütün fertlerince bilinmelidir. Aksi takdirde, okul kavramı yeterince önemsenemez ve eğitime verilen değeri etkisini kaybeder.

2.2. İlköğretim

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre ilköğretim, 6-14 yaşındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Anayasa'ya göre ilköğretim bu çağdaki çocuklar için zorunludur. Böylece 6-14 yaşları zorunlu öğrenim çağı olmaktadır (Başaran, 1994: 81).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 23. maddesine göre ilköğretimin amaç ve görevleri, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şu şekilde belirlenmiştir:

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu millî ahlâk anlayışına uygun olarak yetiştirmek;

2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayat ve üst öğrenime hazırlamaktır.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ise şu şekilde belirtilmiştir:

Türk Milli Eğitimi'nin genel amacı,Türk milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlakî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Eğitim sisteminde uygulanan programların ana hedefinde öğrenciler bulunmaktadır. Bir başka deyişle ilköğretimin merkezinde öğrenciler bulunmaktadır.

Eğitim programlarındaki hedeflere ulaşmada; öğrencilerin sosyal, toplumsal, bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve ahlâkî yönden gelişmişlik düzeylerinin önemi büyüktür. 2000 yılı 2518 sayılı Tebliğler Dergisi 63'te, öğrencilerin sahip olması gereken değerler şu şekildedir: Günümüzde ilköğretim öğrencileri yaklaşık yirmi birinci yüzyılın ilk yarısında topluma yön verecek bireyler olacaktır. Bu durum onlara yaşadıkları süre içinde, sürekli ve gittikçe artan biçimde daha üst düzeylerde bilgi ve beceri kazandırmayı zorunlu hale getirecektir. Bugünlerde eğitip yetiştireceğimiz öğrencilerimiz, bilgiye dayalı küresel ekonomide diğer ülkelerin bireyleriyle başarılı bir biçimde yarışabilmelidir. Onlar sorgulayabilen, neden-sonuç ilişkilerini görüp bunlar arasında mantıklı bağlar kurabilen ve gerçek problemleri anlayıp çözebilen bireyler olarak yetiştirilmelidir (Tebliğler Dergisi 63, sayı: 2518).

2.2.1. İlköğretim 4. – 5. Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri

Akgün (1995: 78-91) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin özelliklerini aşağıdaki gibi açıklamıştır. Açıklanan bu özelliklere bakıldığında, bunların çocuklarda Türkçe öğretiminin gerçekleştirilebilmesi açısından da önemli ve uygulanabilir oldukları düşünülmektedir.

Gelişme çağında bulundukları için zekâları sürekli gelişmektedir. Zekâ durumları kemale ermediği için her geçen gün, bir önceki güne göre gelişme kaydeder. Bu ise, öğretim çalışmalarında anlama ve kavrama bakımından öğretmene bazı avantajlar sağlar. Bunlar:

1. Düzgün okuma, yazma ve okuduklarını anlama ve anlatma özelliklerine sahiptirler. Bu özellikleri sayesinde onlardan bazı yazılı kaynaklardan bilgi toplamaları ve sınıfta anlatmaları beklenir ve istenir.

2. Bellekleri, soyut kavramları düşünme ve algılama yeteneğine sahiptir.

Zira görmedikleri bir nesne veya olay hakkında fikir yürütebilirler. Birinci devre sınıflarında soyut kavramlara ilgi duymadıkları gibi bu kavramlar üzerinde düşünmeleri de mümkün değildir.

3. Bilimsel çalışma, araştırma ve inceleme gücü kazanıp, bilgi edinmek amacıyla değişik kaynaklara başvurabilirler. Öğretmenin rehberliğinde bazı şahıslardan, ansiklopedilerden, televizyon vs. gibi kaynaklardan önceden bilmedikleri bir konuda topladıkları bilgileri kendilerine has üslupları ile rapor halinde yazılı veya sözlü olarak sınıf ortamına getirebilirler.

4. Yaparak, yaşayarak daha iyi öğrenirler. "Yaparak, yaşayarak öğrenme", sadece bu devre öğrencileri için değil, hayatın her safhasında geçerliliği olan bir öğrenme şeklidir.

5. İlgileri çeşitli oluştundan, öğrenme merak ve arzusundadırlar.

6. Sorumluluk duyguları gelişmiştir. Verilen bir ödevi ciddiyetle yapabilirler.

7. Günlük pratik işlere ilgi gösterirler. Ünite çalışmalarında herkese ilgi gösterdikleri konularda görev verilirse, çalışmalar daha düzenli yürür.

8. Bilgileri, mantık kuralları içinde ilmî olarak kavrayabilirler. Fikir yürütmeleri daha çok gözleme dayanır. Bu öğrenciler, olaylar arasında “sebe-sonuç” ilişkisini daha iyi kurabilirler.

9. Birinci devre sınıflarında “toptan algılama ve kavrama” özellikleri devam eder.

10. Öğrenme için en ideal yaşıdır.

11. Zihinsel gelişmeye paralel olarak kemik ve kas yapıları da gelişmiştir. Bu bakımdan bazı araç ve gereçleri kolaylıkla kullanabilirler.

Aile ortamında kullanılan kelimelerin bir kısmını öğrenir, yanlış yerde de olsa kullanmaya çalışır. Bu yaş çocukları konuşmayı taklit yoluyla öğrenir. 3-6 yaş grubunda sebep-sonuç ilişkileri bulunan düşünceleri basit, kısa cümlelerle ifade ederler. Beş yaşındaki bir çocukta, öğrenme ihtiyacı arttığı için, soru sorma da artmıştır. 10-12 yaş grubu öğrencilerinin, öğrenim alanı genişler, bilgi ve mahareti artar. On bir yaşında olan bir çocuk uzakta bulunan arkadaş ve akrabaları ile mektuplaşabilir. On iki yaşında bir çocuk gazete ve dergilerdeki hikâyeleri okumaktadır (Karakuş, 1997: 377-379).

2.3. İlköğretimde Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Yaklaşım

Türkiye’de ilköğretim birinci kademedeki 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitim-öğretim uygulamalarında yeniden yapılanmaya başlanmıştır. Fakat araştırmanın yapıldığı dönemlerin öğretmen merkezli yaklaşımın egemen olduğu son dönem olması itibarıyla öğretmen merkezli yaklaşımdan da bahsedilmesi gerekli görülmüştür.

Öğretmen merkezli yaklaşım, sınıf içindeki öğrenme oluşumunda, öğretmenin öğrencilere göre daha aktif konumda bulunduğu yaklaşımdır. Bir başka ifadeyle öğrencilerin pasif konumda dersi dinlemekle görevlendirildikleri yaklaşımdır.

Boydak’ın (2001: 65), bu konuyla ilgili düşünceleri şöyledir:

“Tipik bir sınıf nasıldır? Öğretmen tahtada dersini anlatır, öğrenciler düzenlenmiş sıralarında otururlar. Görevleri ses çıkarmadan öğretmeni dinlemek ve tahtada yazılı olanları sessizce defterlerine geçirmektir. Öğrenciler söz almadan konuşamazlar, izinsiz yerlerinden kalkamazlar, arkalarına bakamazlar, konuşamazlar, gülemezler. Öğretmen canı isterse sınıfı dolaşabilir ama öğrencilerin buna hakkı yoktur”.

Öğretmen merkezli bir eğitim anlayışında, öğrenciler sessiz bir ortamda bilginin tek kaynağı olan öğretmeni izlemezlerse, dinlemezlerse pek çok şeyi kaçırabilirler, bu da öğrenmelerini etkiler (Boydak, 2001: 65). Öğrenci merkezli yaklaşım ise, her şeyin odağında öğrencinin olduğu, öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrendiği ve işbirliğine dayalı çalışmalar yapabildiği yaklaşımdır. Diğer deyişle öğrencinin aktif olduğu öğrenmedir. Boydak, (2001: 66) bu yaklaşımla ilgili olarak şunları söylemektedir:

“Öğrenci merkezli bir yaklaşımda öğrenciler kendileri için hazırlanmış bir senaryoyu uygularken, konuşabilirler, gülebilirler,

yerlerinden kalkıp başka yerlere gidebilirler ve tüm bunları yaparken de arkadaşlarına veya kendi öğrenmelerine zarar vermezler”.

2.3.1. Öğretme Merkezli Eğitimde Öğretmenin Durumu

Geleneksel eğitim uygulamasında çocuk, aile ortamından koparılıp okula teslim edilir. Okul, bütün davranışları ile aktif; çocuk ise bu davranışlardan etkilenecek öğrenmek üzere pasiftir. Çocuğun tüm davranışlarının programı okul tarafından yapılır (Bilgen, 1993: 41).

Öğretme merkezli eğitimde öğretmen; öğretendir, aktarandır, anlatandır, ders düzeni içinde emir verebilendir. Zorlayan ve denetleyendir. Bütün çalışmalarını sınava endeksli götürmek zorundadır. Tek ölçüt nottur ve kitaplara bağımlıdır. Kendi iç motivasyonunu ve yaratıcılığını giderek yitirmiş durumdadır. Kendi işine her gün daha da yabancılaşmaktadır. Öğretme merkezli eğitimde öğrencinin durumu ise tekrara ve ezberlemeye dayanır. Öğrenci susar ve dinler. Daima baskı altındadır ve itaat etmek ve boyun eğmek durumundadır. Soru sormadığı için, okuldaki yetişkinlerle arasında iletişim kopukluğu vardır. Sadece sınavlar ve not için çalışır, motivasyonu azalmaktadır. Zihnine gereksiz bilgiler yüklenmektedir. Başkasının kontrolünde yaşamasını öğrenir, kendisine ve çevresine yabancılaşır (Kaya, 2003: 227).

2.3.2. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenci

Çağdaş eğitimin başlıca özelliklerinden biri, öğrenciyi merkez almasıdır. Eğitimde bütün dikkatler öğrenci üzerinde toplanmaktadır. John Dewey tarafından ortaya konulan çocuğa göre eğitim ilkesi, çağdaş eğitimin temelini oluşturur. Bu ilkeye göre, çocuğun ne öğreneceğini onun ihtiyaçları ve istekleri belirler. Bundan dolayı, öğretmenler öğrencilerini tanıdığı ölçüde, eğitim-öğretim faaliyetlerini de onlara göre düzenleyebilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1992: 35-36).

Öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla, öğrencilerde gerçekleşecek başlıca özellikler şu maddelerle belirtilebilir:

1. Kendini tanır ve bireysel özelliklerinin farkında olur,
2. Yetenek ve ilgi alanlarının farkında olarak bunları geliştirir,
3. Kişisel, bilişsel, sosyal ve devinsel gelişim için istekli olur,
4. Kendini gerçekleştirme bilincini yaşam biçimi haline getirir,
5. İşbirliği ile çalışma becerisi kazanır,
6. Grupla uyum içinde çalışır ve düşüncelerini rahatlıkla söyler,
7. Problem çözme ve karar verme becerisi kazanır,
8. Eleştirel düşünme beceri ve alışkanlığı kazanır,
9. Sorgulayan ve neden-sonuç bağı kuran bir düşünce yapısına sahip olur,
10. Etkili iletişim becerilerini geliştirir,
11. Bilgi edinme yollarını öğrenir ve bilgiyi kullanır,
12. Kendine özgü öğrenme stillerinin farkına varır ve bunları etkili şekilde kullanır,
13. Akademik bilgiler ile yaşam arasında bağ kurar,
14. Bilimsel düşünme becerisini yaşam biçimi haline getirir,
15. Teknoloji ürünlerini tanır ve bunları kullanma becerisi kazanır,
16. Yordamada bulunur, olası problemlere çözüm önerileri getirir,
17. Anlamlı öğrenme için öğrenme stratejileri geliştirir,
18. “Yaşam Boyu Öğrenme” bilincini yaşam biçimi haline getirir,
19. Zamanını ve enerjisini verimli kullanır,
20. Yaratıcı düşünme becerileri gelişir (earged.meb.gov.tr/mlo/ome.html).

Öğrenme merkezli eğitimde öğrenci, bilgileri öğrenmeyi öğrenir.

Öğrenmenin kendi işi olduğunu fark eder. Etkin katılım ve tartışmayla başka açılardan bakabilme yeteneğini geliştirir. Doğal gelişimini baskısız tamamlar, kendisini rahatlıkla ifade edebilir, sorumluluk alabilir, özdenetim duygusu gelişir, kendisi için çalışma alışkanlığı kazanır. Etkin katılımı bir şeyleri değiştirebileceğini yaşayarak fark eder. Bağımsız düşünmeyi öğrenebilir, farkında olmadan akademik zekâsını geliştirebilir (Kaya, 2003: 228).

Türkiye’de yeni eğitim anlayışına geçilmesindeki amaç, her öğrencinin içindeki öğrenme yeteneklerini ortaya çıkarmaktır. Bundan dolayı da öğretmen merkezli yaklaşımdan uzaklaşmış ve yeni yaklaşımlara geçilmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme de bu yaklaşımlardan biri olmaktadır. Yapılandırmacı eğitim anlayışının Türk Eğitim Sistemine girmesiyle, işbirliğine dayalı öğrenmenin öneminin daha da artacağı düşünülmektedir. Bu nedenle yapılandırmacı öğretim yaklaşımının açıklanmasında fayda görülmektedir.

2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım

Her toplumda eğitimin değişmeyen işlevleri vardır. İşlev, amaca dönük eylemlerdir. Buna göre bir eğitim sistemi örgütlenirken başlangıç noktası, önce amaç, sonra işlev olmaktadır. Eğitimden, birey üzerine yapılan ve onun fiziksel, zihinsel ve ahlâksal varlığında bir değişikliği ve gelişmeyi gerektiren her türlü eylem anlaşılmaktadır. Yani bireyin hem kişisel hem de toplumsal gelişimi söz konusudur. Bu anlayışla birey, bir bütün olarak ele alınmakta, kendisi ve toplum için en uygun biçimde tüm gelişmesi göz önünde bulundurulmaktadır (Tezcan, 1992: 48).

Eğitim sisteminin, son yıllarda ulaşmak istediği öğretim yaklaşımı yapılandırmacı yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenci merkezlilik esastır. Bilgiye ulaşmada öğrencilerin aktif oldukları sistemdir. Öğrenme, karşılaşılan bilgileri anlamlandırma süreci olmasından dolayı yapılandırmacı öğrenmede bilgiyi anlamlandıran öğrencidir. Yapılandırmacı öğrenmede öğretmen sınıf içinde otoriterlikten, konuların odak noktasında bulunmaktan kurtulmuştur. Yukarıda da

belirtildiği üzere; öğrenci, eğitim sistemine giren yeni ve farklı yöntemleri uygulayarak bilgiye ulaşacaktır. Öğretmen sadece öğrencilerine yardımcı olacak kişidir.

Bu anlayışla ders işleyecek olan öğretmenlere verilecek ders programları öğrencilerin derslere aktif katılımlarını sağlamalı ve onlarda bir şeyler öğrenme heves ve isteği uyandırmalıdır. Özden (1999: 103), yeni eğitim anlayışında ders programları hazırlanırken dikkat edilmesi gerekenleri şöyle açıklamıştır:

Düşünmeyi öğrenme: Öğrencilere çok yönlü, soyut, eleştirel, yapıcı, yaratıcı, bağımsız, mantıklı ve çözümleyici düşünce kazandırma amaçlanmalıdır. Nasıl ve niçin soruları düşünceyi ateşleyen sorulardır.

Bilgi üretme: Öğrencilere, var olan bilginin yeni bilgi üretmek için bir araç olduğu, kullanılmadığında fazla bir değeri olmadığı düşüncesi kazandırılmalıdır.

Problem çözme: Her öğrenciye problemi teşhis etme, tanımlama, çözüm için seçenekler üretme ve bunlardan birini seçme basamaklarını içeren düşünme becerileri kazandırılmalıdır.

Bireysel çalışma: Öğrencilere kendi ilgi alanlarında derinliğine çalışma imkânı verilmelidir.

Benlik gelişimi: Öğretim, içerik ve yöntem olarak öğrencilerin sağlıklı benlik kavramı geliştirmelerini vurgulamalıdır. Çocukların kendilerini değerli bir insan olarak hissetmelerine, kapasitelerine güvenmelerine ve farklılıklarına değer vermelerine önem verilmelidir.

Sağlıklı iletişim: Çevre ile sağlıklı iletişim kurmak kişinin toplumsal yaşamında büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle öğrencilere kendilerini yazılı ve sözlü ifade edebilme fırsatı verilmelidir (Akt. Özsoy, 2003: 34).

Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen ve öğrenci kavramları, sınıf içinde bir bütünlük oluşturmuş, fakat eğitim öğretim hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde bu bütünlüğü kuramamışlardır. Bunun sebebi de derslerin tekdüze bir yapıdan kurtarılamamış olmasıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni eğitim sisteminde bu kavramlar da yeni bir yapılanmaya gidecektir. Titiz (1999: 108),

öğretmen ve öğrenci kavramlarını “öğrenme ortaklığı” kavramıyla birleştirmiştir. Ona göre bu kavram; öğretmen ve öğrenci gibi iki farklı taraf yerine, belirli eğitsel hedefleri birlikte tanımlayan, bunlara erişmek için senaryolar tarif eden, gerekli bilgilere erişme konusunda işbirliği yapan, güçlükleri birlikte aşan, birlikte merak eden takım anlamındadır. Bu kavram, yeni eğitim anlayışı, geçerliliğini ve önemini kazandığı günden itibaren daha da önemli olacaktır.

Geleneksel eğitim yaklaşımı ve yapılandırmacı yaklaşım, birbirlerinden birçok yönde ayrılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımından yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesindeki amaç, eğitim ve öğretimin merkezine öğrenciyi almak ve öğretmeni öğreten görevinden alıp, rehber görevine getirmektir.

Özden (2003: 57), geleneksel ve yapılandırmacı yaklaşımla ilgili görüşleri karşılaştırarak arasındaki farkları Tablo 1’de özetlemiştir.

Tablo 1
Geleneksel ve Yapılandırmacı Görüşlerin Karşılaştırılması

GELENEKSEL GÖRÜŞ	YAPILANDIRMACI GÖRÜŞ
Bilgi, bireylerin dışındadır ve öğretmenlerden öğrencilere transfer edilebilir.	Bilgi, kişisel anlama sahiptir. Bireysel olarak öğrenciler tarafından oluşturulur.
Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Öğrenme, öğrenciler öğretilenleri tekrar ettiği zaman başarılı olur.	Öğrenme öğrenciler kavramsal anlamayı gösterebildiklerinde başarılıdır.

Kaynak: (Özden, 2003: 57)

Özden’ e (2003: 57) göre, yapılandırmacı teori, eğitimcilerin dikkatlerini öğretilenlerden alıp, yapıyı açıklamak için kendi modellerini oluşturma sürecindeki öğrencilere vermesini vurgulamaktadır. Özden (2003: 57), bu yaklaşımın temel

özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

1. Öğretme değil, öğrenme ön plândadır,
2. Öğrencinin özerkliği ve girişimciliği cesaretlendirilir,
3. Öğrencide öğrenme istek ve amacı yaratmak önemlidir,
4. Öğrenci bilgiyi sorgulamalıdır,
5. Öğrenmede yaşantı önemli rol tutar,
6. Öğrencinin doğal merakı desteklenmelidir,
7. Öğrenme, öğrencinin zihinsel merakı üzerine kurulur,
8. Öğretmen öğrencinin sadece “ne” öğrendiği ile değil, “nasıl” öğrendiği ile de ilgilenmelidir,
9. Öğrenmenin içinde olduğu bağlam önemlidir,
10. Öğrencilere, kendi deneyimlerinden öğrenme fırsatı sunulmalıdır,
11. Öğrenmede tahmin etme, yaratma ve analiz önemli yer tutar,
12. Öğrencinin inanç ve tutumları onun öğrenmesini etkiler.

Yapılandırımcı öğrenme çeşitli aşamalarda gerçekleşmektedir. Koç (2002: 32)’a göre bu aşamalar üç şekilde sıralanmaktadır:

Birinci aşama, öğrencilerin dikkatlerinin çekildiği, problem durumunun sunulduğu ve öğrenenlerin ön bilgilerinin açığa çıktığı aşamadır.

İkinci aşamada, öğrenenler işbirliği içinde problemleri incelerler, bilgi kaynaklarına ulaşırlar, hipotezler üretirler, problemlere çözüm önerileri geliştirirler, görüşlerini paylaşırlar, diğer görüşleri eleştirip kendi fikirlerini gözden geçirirler.

Üçüncü aşama ise, öğrenenlerin kendi bilgi yapılarını ve anlamlarını değerlendirdikleri, kendilerini geliştirmek için neler yapılması gerektiğine karar verdikleri aşamadır. Öğretmen ise, rehber konumdadır.

Yeni eğitim anlayışının dayandırıldığı yapılandırımcı yaklaşımda etkin rol üstlenen yöntemlerden biri de işbirliğine dayalı öğrenmedir. Çünkü işbirliğine dayalı

öğrenme de, belirlenen hedeflere ortaklaşa ulaşmak için kullanılan ve öğrencilerin etkin rol oynadıkları bir yöntemdir. İşbirliğine dayalı öğrenmede, öğrenciler konularla ilgili bilgi toplar, bireysel çalışmalar grup çalışmasıyla birleştirilir ve elde edilenler toplanıp tartışılarak sonuca varılır (Sharan, 1980).

Bloom (1976), insanın öğrenmedeki aktif katılmasının öneminden bahsetmiş ve bunun önemini vurgulamıştır. Bu görüş, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıyla bağdaştırıldığında, bu yaklaşımda da öğrencinin aktif rol üstlenmesi ve grup üyeleriyle etkileşmesi önemlidir. Buna bağlı olarak öğrenci yapabileceğinin en üst seviyede olmasına özen göstermelidir.

Geleneksel eğitim felsefesi, eğitimi, kişilerin istedik bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazanması biçiminde tanımlamaktadır. Buradaki anahtar sözcük, “istedik” sözcüğüdür. Çağdaş eğitimin tanımında ise bu sözcüğün yerine, “kendi gereksindikleri” sözcüğü geçmiştir. Çağdaş eğitim yönünde atılacak adımlar mutlaka bu noktadan başlamalı, öğretmenler, çocukların ilgi alanlarındaki gereksinimlerini kendilerinin karşılayabilmeleri için onlara yardımcı olmalı, uygun öğrenme ortamları oluşturmalıdır (Titiz, 2000: 81).

2.5. Dilin Önemi ve Bir Dil Olarak Türkçe

Dil, ulus olmanın, millî birlik ve bütünlüğün, bağımsızlığın, toplumsal değişme ve gelişmenin en temel ögesidir (Sever, 2001: 19). Dil, toplumun değerler sistemini, dünya görüşünü yapısında barındırır. Bireyin, insan ve toplum değişkenleri ile karşılıklı iletişime girmesini sağlar. Bireyin çevresiyle kurduğu bu iletişim ve etkileşim onun toplumsallaşma sürecinin de bir parçasıdır. Bu süreçte bireyin bilgilenmesini, öğrenmesini ve öğretmesini sağlayan araç da dildir. (Sever, 2000: 1-5).

Türkçe dersi, eğitim sisteminin en önemli ögesidir. En önemli öge olmasının nedeni; öğrencilerin, öğrenim hayatlarının bitiminde toplum içinde sağlıklı iletişim

kurabilen, günlük hayatta başkalarına kendini rahatlıkla ifade edebilen, yazı yazmada, okuduğu kitabı anlamada ve düzgün konuşmada beceri sahibi olabilen birer birey olmalarını sağlamasıdır. Türkçenin aynı zamanda bir ifade ve beceri dersi olması da yukarıda bahsedilenlerin oluşmasına yardımcı olmaktadır. Çünkü, her dersin birbiri ile olan bağlantısını ve bu dersler arasındaki geçişleri gerçekleştiren Türkçedir.

Türkçenin gelişmesini engelleyen bir başka durum ise, dilin her geçen gün kirlenmesidir. Bir başka deyişle yabancı kelimelerin dile girmesidir. Türkçeyi gereksiz yabancı kelimelerden korumak için öğrencilere Ana dili bilincinin verilmesi de üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

2.6. Türkçe Öğretimi

Birey, ana dilini annesinden ve yakın çevresinden öğrenmekte ve konuştuğu dilin tüm özelliklerini kazanmaktadır. Bu şekilde birey, annesinden ve aile çevresinden öğrendiği ana dilini tüm yaşamı boyunca kullanmaktadır. Aile ve yakın çevrede başlayan ana dili öğrenme süreci gelişigüzel kültürleme yoluyla olmakta, bunu okullarda kasıtlı kültürleme yolu izlemektedir. Ana dili öğretimi, okullarda yer alan kasıtlı kültürleme yoluyla, dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır (Demirel, 1999b: 12).

Okullarda bu görev, birey olarak, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan öğretmene düşmektedir. Dil ile ilgili istendik bilgi, beceri ve alışkanlıkları bireyin kazanması için, eğitimin hedeflerinin belirlenmesi, hedefleri gerçekleştirici nitelikte öğretme-öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve elde edilen ürünün kalite kontrolünün yapılması gerekmektedir (Yangın, 2001: 2).

Ana dili öğretimi bir bilgi dersi olmaktan çok bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersidir; beceriler de uygulama yoluyla kazandırılır. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde en etkili yol, öğretim sürecinde öğrenciyi

etkin kılacak ve onu uygulamaya yönlendirecek eğitsel önlemlerin alınmasıdır (Sever, 2001: 15).

Türkçe öğretimi, belirli yöntem teknik ve araçların sistemli bir şekilde kullanılmasını gerektiren bir çalışma alanıdır. Ancak böyle sistemli bir çalışma alanı ile, Türkçe öğretimi etkinlikleri öğretmen ve öğrenciler için zevkli bir hale gelebilir ve istenen amaca ulaşabilir (Öz, 2001: 1).

Öğretmenin her derste olduğu gibi Türkçe dersinde de, olumlu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli ortamı oluşturması gerekmektedir. Yirmi birinci yüzyılın eğitim öğretim anlayışı bunu gerektirmektedir. Bilgiye ulaşmanın sorun olduğu bir dönemde öğretmenin rolü öğrencileriyle etkileşimi boyutunda daha da önem kazanmaktadır. Etkili bir öğrenme çevresi;

1. Öğrencilerin kendilerini olumlu hissedecekleri, yaşlıları ile birlikte kendilerini bir grup olarak duyumsadıkları bir iklimi,
2. Öğrencilerin gereksinimlerinin karşılandığı, öğretmenleri ile işbirliği içinde çalışacakları bir yapı ve süreci,
3. Sınıfta, akademik beklentiler ve duygusal-sosyal beklentileri karşılayacak bir grubun oluşumu için gerekli bir ortam yaratmayı zorunlu kılar (Demirbolat, 2001: 37).

Öğrenmeyi, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı-sürekli değişiklik olarak tanımlayan Bacanlı (2001: 145), bir davranışın öğrenme olup olmadığını şu sorulara bağlamıştır:

- * Tekrar veya yaşantı yoluyla mı oluşmuştur?
- * Davranışta değişiklik meydana gelmiş midir?
- * Değişiklik oldukça kalıcı mıdır?

Davranışın oluşması için, sorulara verilen cevapların hepsinin de olumlu olması gerekmektedir.

Türkçenin öğretiminde başarı sağlayabilmek için yukarıdaki maddelere verilecek cevapların hepsinin de olumlu olması gerekmekte ve öğrenilenlerin davranışa dönüşmüş olması gerekmektedir. Çünkü Türkçe dersi, eğitimin temelinde olan derstir. Diğer derslerin de kalıcı olarak öğretilmesi ancak iyi bir Türkçe ile gerçekleşebilecektir.

2.6.1. İlköğretim Türkçe Programı

Araştırmanın yapılmış olduğu 2004-2005 eğitim-öğretim dönemi itibariyle; bu araştırmadaki Türkçe öğretim programı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 22.9.1981 tarih ve 172 sayılı kararı ile kabul edilmiş; 6.7.1981 tarih ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmış Türkçe dersi programıdır.

Türkçe dersi programı genel amaçları:

İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin amacı, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;
2. Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;
3. Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları, Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek;
4. Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak;
5. Türölü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek;
6. Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;

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

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

2.6.2. Türkçe Öğretiminin Önemi

İlköğretim birinci sınıfa başlamadan önce birey, dinlemesini ve konuşmasını öğrenmektedir. Türkçe öğretimiyle karşılaşacağı birinci sınıftan itibaren de kendisine ömür boyu gerekli olacak bir ana dili öğretilmektedir. Karşılıklı iletişim kurma becerisinin gelişmeye başlayacağı, kelime hazinesinin gelişeceği, hayâl gücünün artacağı dersler de Türkçe dersleri olacaktır.

Güleryüz'e (2001: 4) göre, ilköğretim birinci sınıfa gelen öğrenci, annesinden, ailesinden öğrendiği “konuşma” ve “dinleme” becerisiyle okula gelmektedir. Bir anlamda öğrenci, ana dili öğretim süreçleri yarım olarak okula başlamaktadır. Birinci sınıfta Türkçe okuma-yazma öğretim etkinlikleriyle, öğrenci okuma yazma becerisi kazanarak anlama ve anlatım evrenini güçlendirmekte, ana dili öğretim süreçleri tamamlanmaktadır.

Okuma-yazmanın öğrenilmesinden itibaren de yazılan ve okunanlarla ilgili yorumlar yapabilme, araştırma yeteneğinin gelişmesi, karşılaşılabilecek olaylara karşı yaklaşımların değişmesi de yine Türkçe derslerinin insanlara kazandırdığı niteliklerdendir.

Öğretmen, derste çok şey anlatıp öğrencinin çok az öğrenmesine neden olmak yerine, çok önemli şeyleri seçip öğrencilerin tam olarak öğrenmelerini sağlamalıdır (Senemoğlu, 2001: 5).

Öğretmenin Türkçe dersinde öğrencilerine iyi bir örnek teşkil etmesi gerekmektedir. Okumada, yazmada, konuşmada ve diğer bireylerle nasıl iletişim kurulması konusunda üzerine düşen görevleri tam anlamıyla yerine getirmelidir. Bu görevlerini yerine getirmede, özellikle Türkçenin doğru ve düzgün kullanılmadığı aynı zamanda ana diline gereken değer ve önemin verilmediği ortamlarda daha da dikkatli olması öğrencilerin yetiştirilmesi açısından önemlidir. Çünkü, doğru bilgi ve becerilerle yetişen her öğrenci; önce ailesinde ve çevresinde, sonra da toplumda karşılaştığı hataların düzeltilmesinde önemli rol oynayacaktır.

Öz'e (2001: 2) göre, Türkçeyi iyi kullanabilmek gerek okul yıllarında gerekse bütün hayat boyunca öğrenmenin temelidir. Ayrıca, Türkçeyi iyi kullanabilmek bir iş ya da meslek sahibi bir vatandaş, bir aile ve toplum üyesi olarak hepimiz için büyük önem taşımaktadır.

Bununla birlikte Türkçe dersi, diğer derslerle olan bağlantısı bakımından da önem taşımaktadır. Bu derste iyi kavratılabilen her konu farklı derslere geçiş aşamasında da kullanılabilir. Diğer derslerin öğretim bakımından başarısı, Türkçe dersinin öğrencilere kazandıracakları davranışların kalıcılığına da bağlıdır.

Öğrencilerin, okudukları bir yazıda, dinledikleri bir konuşma veya konferansta işlenen düşünce ya da duyguları kavrayıp sezebilme yeteneklerinin geliştirilebilmesi için metinler üzerinde çalışırken gözlemlerde bulunmak, kaynakları incelemek, ayrıntıları arayıp bulmak, karşılaştırmalar yapmak, sorunları çözmek suretiyle kurala, tanıma ve bütüne varma yöntemi uygulanmalıdır. Bu yolla, Türkçe öğretimi, aynı zamanda öğrencilere bilimsel, eleştirci, yapıcı ve yaratıcı düşünme yeteneğinin kazandırılmasında öteki dersler arasında kendi payına düşen görevi de yerine getirecektir (Demirel, 1999b: 27).

Türkçe derslerinde, öğrencilerin yaş, cinsiyet ve gelişmişlik düzeylerine göre öğretilenlerin tüm sınıfa uygun olarak verilmesi gerekmektedir. Bunun nedeni de farklı kişiliklerin farklı gereksinimlerinin olduğudur. Öğrencilerin geçirecekleri her yaşta, ilgilenecekleri konu alanları da farklı olacaktır. Bundan dolayı, Türkçe dersi

programının sürekli kendini yenileyen ve insanların ihtiyaçlarına cevap verebilen nitelikte bir program olması gerekmektedir.

2.6.3. Türkçe Öğretiminin Temel İlkeleri

Ünalan'a (2001: 68) göre, Türkçe dersi ilkokuma ve yazma, okuma, sözlü ve yazılı anlatım, dil bilgisi, imlâ, inşat çalışmaları gibi etkinlik alanlarını kapsar. Bu etkinlikler çerçevesinde belirlenen amaçlara ulaşılması için birtakım temel ilkelere ihtiyaç vardır. Bu temel ilkeler şunlardır:

1. Dil, doğal bir ortam içinde değerlendirilmelidir,
2. Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir,
3. Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır,
4. Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır,
5. Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.

Bunlara ilaveten Kavcar ve diğerlerine (1995: 9-10) göre, çocukların dil becerileri ilkokulda, özellikle ilk sınıflarda, yine doğal bir ortam içinde geliştirilmelidir. Öğrenciler, Türkçeyi günlük insan ilişkilerinin bir aracı olarak daha önce ev ve çevrelerinde nasıl öğrenmeye başladılarsa ilkokulda da aynı biçimde öğrenmeyi sürdürmelidirler. Türkçe derslerinde öğrencilerin dil gelişimi bakımından bireysel durumları ve kişisel özellikleri her zaman göz önünde tutulmalıdır. Ana dilini öğretme çalışmalarında özellikle ilk sınıfta her çocuğun Türkçeyi kullanım bakımından durumu iyice incelenmeli, programın öngördüğü bilgi, beceri ve akışkanlıklar yavaş yavaş ve aşamalı bir biçimde kazandırılmalıdır.

Ana dili öğretimiyle ilgili çalışmaların Türkçe dersine ayrılan saatlerle sınırlandırılması doğru değildir. Sözelimi, Fen Bilgisi dersinde bir gözlemine anlatan öğrencinin konuşması sırasında ne derece dil bilgisi kurallarına uyduğu, öğretmen tarafından izlenip uyarı yapılabilir. Türkçe dersi okuma, yazma ve anlatım alanlarına ayrılmış olsa da bu alanları ayrı birer ders olarak düşünmek yanlıştır. Bu

alanlar bir plân ve çalışma düzeni içinde birbirini pekiştirmelidir. Çağın öğretmeni, eğitim teknolojisinin yarattığı tüm olanakları düşünerek, ana dili öğretimini daha ilginç, daha etkili ve daha verimli bir duruma getirmek için çeşitli araç ve gereçten yararlanmayı bir ilke olarak benimsemelidir.

Öz (2001: 175-178), yukarıdaki ilkelerden farklı olarak aşağıdaki ilkelerden de söz etmektedir. Bunlar;

1. Türkçe dersleri bir bütündür,
2. Türkçe dersleri bilgi vermekten çok beceri kazandıran bir ders olmalıdır,
3. Türkçe derslerinde çevre özelliklerini göz önünde bulundurmak gerekir,
4. Türkçe derslerinde öğrencilerin özel yetenekleri de göz önünde bulundurulmalıdır,
5. Türkçe derslerinde verilecek ödevler öğrencileri bezdirmemeli ve onları yaratıcı olmaya yöneltmelidir,
6. Öğrenciler kitap edinme ve kitaplık kurma zevki kazanmalıdır.

2.7. Türkçe Öğretiminde Yöntem

Dil kavramı çocuğun zihninde bir bilgi olarak kaldığı ve kullanılamadığı sürece bir anlam ifade etmez. Dil öğretimi, bilgiden çok beceri ile ilgilidir. Kullanılan yöntem ve tekniklerin becerilerin oluşumuna, kalıcılığına ve kullanımına yardımcı olmaları gerekmektedir. Türkçe öğretiminde kullanılacak yöntemlerin, öğrenciyi merkez alan, öğrencilerin kendi kendilerine ve işbirliği içinde diğer arkadaşlarıyla çalışmalarını sağlayacak yöntemler olması gereklidir. Çünkü Türkçe dersi, öğrenciler arası karşılıklı iletişimin artırılması gereken bir derstir.

Öğretmenlerin, kullanacakları yöntemleri öncelikle kendilerine göre değerlendirmeleri gerekir. Bunun sebebi ise, konunun en öğretici biçimde nasıl işlenmesi gerektiğinin önemidir. Yöntem, zamanlama, maliyet ve çevre şartlarına uygunluğu açısından da üzerinde dikkatlice durulması gereken bir konudur.

Küçükahmet'e (1997: 62-63) göre, öğretmenlerin yöntem seçimini etkileyen faktörler şunlardır;

- * Öğretmenin yönetime yatkınlığı,
- * Zaman ve fiziksel imkânlar,
- * Maliyet,
- * Öğrenci grubunun büyüklüğü,
- * Konunun özelliği,
- * Öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler.

Bu faktörlere ek olarak programın niteliği, öğrenci grubunun tutumları, öğretmenin kişiliği, sınıf atmosferi gibi hususları da eklemek mümkündür (Küçükahmet, 1997: 62-63).

Yöntem, öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine aktif olarak ve isteyerek katılımını sağlamalı; kimi zaman bireysel öğrenmeye, kimi zaman da rekabete ya da işbirliğine dayalı öğrenmeye dönük etkinliklere ortam hazırlamalı; öğretmenin zamanında kontrol etmesine uygun olmalıdır (Yangın, 2001: 5).

2.7.1. Türkçe Öğretim Yöntemleri

Araştırmanın içeriğini belirleyen 1981 Türkçe Programı'nda 4. ve 5. sınıflar için öğretim çalışmalarıyla ilgili şu bilgiler yer almaktadır.

1. Öğrenci düzeyi: 4. ve 5. sınıfların Türkçe öğretimi ilk üç sınıfın öğretimine dayandırılmalıdır. Üçüncü sınıftan öğrencilerin yeterli ölçüde yetişmediği kanısına varılırsa, öğrencinin yetiştirilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. 4. sınıfa başlamadan öğrencilerin düzey farklılıkları giderilmelidir. Her iki ayda bir 4. ve 5. sınıf öğrencileri ölçme yoluyla değerlendirilmeli ve ana dili düzeylerinin gelişimi belirlenmelidir.

2. Hazırlık çalışmaları: Öğrenciler okuma parçaları ile karşılaşmadan, ön bir çalışma yapmalıdırlar. Metin ile ilgili resim incelenmesi yeterli değildir. Bununla beraber, öğrencilerin plân ve programlı gözlemler, araştırmalar yapmaları, yazılı kaynaklara ve kaynak kişilere başvurmaları istenmelidir. Böylelikle, metin çocuğun günlük hayatına girecektir.

3. Okuma parçaları: 4. ve 5. sınıflarda seçilecek okuma parçalarının üç özelliği vardır. Birincisi, çocuğun gelişim çağına, ilgi ve zevklerine uygun olmalıdır. İkincisi Türk edebiyatının düzeye uygun örneklerini tanıtmaya amacına uygun olmalıdır. Üçüncüsü, okuma parçaları diğer derslerle de uyumlu olmalıdır.

4. Okuma parçalarıyla ilgili resimler: Resimler, süs ögesi olmamalıdır. Resimler ilgi duyma, anlama, anlatma, çocuktaki resim gelişimini biçimlendirme ve hızlandırmada etkili olmalıdır. Resimlerin, ilgili olduğu okuma parçalarının da ünite konularıyla uyumlu olması gerekir.

5. Parçanın okunması: Bu sınıflarda, okuma parçaları anlama etkinliğinin gelişmesi için kullanılacaktır. Sessiz okuma alışkanlığının daha iyi kazanılmış olması gerekir. Öğretmen, sesli okuma yaparak örnek okumaları gerçekleştirmelidir. Anlama, anlatma, dil bilgisi, yazım, yazı gibi etkinliklerde iyi okuyan öğrencilerden okumada yardım alınmalıdır. Bilinmeyen kelimeler de bir defterde toplanmalıdır.

6. Bazı kelimelerin ve kelime gruplarının açıklanması: 4. ve 5. sınıflarda okuma etkinliği, kelime ve deyimlerin öğretilmesi etkinliğine dönüştürülmemelidir. Yeni kelimeler kavratılırken;

- a) varlığın kendisi yoksa resmi gösterilir,
- b) anlamı açıklanarak eylemle anlatılır,
- c) karşılığı verilir,
- ç) varsa zıt anlamı verilir.

Kelimeler, cümle içinde kullanılarak öğrenilmişliği kontrol edilir.

7. Kavrama ile ilgili çalışmalar: Okuma parçalarının anlama bölümleri, tüm öğrencilerin yapabileceği ölçüde, günün koşulları ve öğrenci durumlarına göre hazırlanacak sorularla yapılmalıdır. Sınıf içinde seviye durumlarına göre gerekli görülürse yeni sorular oluşturulmalıdır. İyi anlaşılan soru, doğru cevaplanır. Öğretmen öncelikle sorunun iyi anlaşılmasını sağlamalıdır. Sorunun, parçanın hangi bölümünü ilgilendirdiğini fark ettirmelidir. Öğrenciye, sorunun cevabını hangi bölümde arayıp bulacağı öğretilmelidir.

8. Anlatım çalışmaları: 4. ve 5. sınıflarda yazılı anlatım çalışmaları, sözlü anlatıma göre daha önemlidir. Her türlü anlatım çalışmasına, okuma parçalarından öğrencilerin yaşadığı çevreye ve hayatına uyan durumlardan yararlanılarak geçilir. Öğrencilerin cümle kurmalarında eksiklik ve yanlışlıklar varsa, bunların giderilmesine çalışılmalıdır.

9. Dil bilgisi çalışmaları: Dil bilgisi etkinliklerinin amacı, doğru konuşmayı, doğru yazmayı, doğru anlamayı sağlayıcı, bu amaca yardımcı işlevsel bir dil bilgisidir. Etkinlik için çıkış noktası, okuma parçası olacaktır. Dil bilgisi çalışmaları, sınıf düzeyine uygun biçimde, öğrencinin doğru anlamasını, doğru konuşmasını sağlayan içerik ve yöntemle yürütülmelidir.

Yukarıda belirtilen çalışmaları gerçekleştirirken çeşitli öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden bazıları; anlatım yöntemi, soru-cevap yöntemi, gösteri yöntemi, küme çalışması, drama yöntemi, inşaat, gezi gözlem ve inceleme yöntemi, tartışma yöntemi, problem çözme yöntemi ve beyin fırtınası. Büyükkaragöz ve Çivi (1992), Küçükahmet (1997), Bilen (1999), İşman ve Eskicumalı (2000), Küçükahmet (2001), Demirel (2002), Tan (2005) bu yöntemlerin ortak özelliklerini aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar.

2.7.1.1. Anlatım Yöntemi

Anlatım (takrir), ders konularının öğretmen tarafından açıklanması ve anlatılması temeline dayanan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemin, öğrencilerin pasif

olarak oturmalarına neden olduğu, onlara düşüncelerini açıklama ve sorma fırsatı vermediğı için sıkıcı ve en etkisiz bir metot olarak kabul edildiğı görülmektedir. Bu yöntemle ders işlenirken öğrenci yaşantılarına uygun örnekler verilmelidir.

Faydaları:

1. Öğrencilerin çalışma yapabilmeleri için gerekli temel materyallerin sunumu ya da yeni bir çalışmaya başlangıç için faydalı yoldur,
2. Öğrencilere kısa zamanda çok bilgi verilir,
3. Konuları kalabalık sınıflara sunulmasında yararlıdır.

Sınırlılıkları:

1. Öğrenciler pasif dinleyici konumundadırlar,
2. Dinleyicileri tanımak güçleşir,
3. Öğrenci aktif olarak öğrenmeye katılmadığı için yüksek düzey öğrenmeler gerçekleşmez (Büyükkaragöz ve Çivi, 1992; Küçükahmet, 1997; Bilen, 1999; İşman ve Eskicumalı, 2000; Küçükahmet, 2001; Demirel, 2002; Tan, 2005).

2.7.1.2. Soru Cevap Yöntemi

Sınıf içi uygulamalarda çok yaygın kullanılır. Öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıklarını kazandırma bakımından oldukça önemlidir. Önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından yanıtlanması, açıklanması ve tartışılması temeline dayalı bir öğretim yöntemidir.

Bu yöntemin kullanımıyla az sayıda öğrenci katılımı gerçekleşir, soruların kısa sürede doğru olarak cevaplanamaması ve ciddi plânlama yapılmaması gibi hususlardan dolayı verim düşer.

Faydaları:

1. Öğretim sürecinde öğretmen için dönüt sağlar. Bu dönüt hem tüm olarak sınıfı hem de her bir öğrenciyi anlama imkanı verir,
2. Öğrencilerin analitik ve yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirir,

3. Öğretim etkinliklerinin ve öğrencilerin başarılarının ölçülmesini ve değerlendirilmesini sağlar.

Sınırlılıkları:

1. Yanlış cevaplar çok sık olursa zaman kaybına neden olabilir,
2. Sorulara gerektiği biçimde cevap veremeyen öğrencilerin kendilerine güvenleri azalır,
3. Bu yöntem anlatım yöntemine göre daha fazla zaman alır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1992; Küçükahmet, 1997; Bilen, 1999; İşman ve Eskicumalı, 2000; Küçükahmet, 2001; Demirel, 2002; Tan, 2005).

2.7.1.3. Gösteri Yöntemi

Gösteri, öğretmenin öğrencilerin önünde bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek ya da bir prensibi açıklamak için yaptığı işlemlerdir. Gösteri yöntemi görsel ve işitsel olma bakımından önemlidir. Konu için iyi hazırlanmış bir gösteri öğrencilerin ilgisini çekecektir.

Faydaları:

1. Bu yöntem, öğrencilere olayın gerçek oluşumunu hem görerek hem işiterek öğrenme imkânı sağlar,
2. Öğrenciler, yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı bulurlar,
3. Öğrencilerin, gösteri sırasında görev almaları, onları etkinliğe teşvik eder.

Sınırlılıkları:

1. Fazla plânlama ve hazırlık gerektirmektedir,
2. Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur,
3. Bilişsel ya da yüksek seviyeli duygusal öğrenmede kullanımı güçtür (Büyükkaragöz ve Çivi, 1992; Küçükahmet, 1997; Bilen, 1999; İşman ve Eskicumalı, 2000; Küçükahmet, 2001; Demirel, 2002; Tan, 2005).

2.7.1.4. Küme Çalışması

Öğrencilerin belirli sayılarda küme oluşturarak çalışma yapmalarıdır. Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım için Türkçe derslerinde çalışma hazırlamaları ve sınıflarına sunmaları bu ders için oldukça yararlıdır. Konu olarak seçilen işbirliğine dayalı öğrenmede öğrencilerin beraberce yaptıkları çalışmalar, ikili ilişkilerinin gelişmesi açısından faydalı olmuş, öğrencilerin akademik başarılarını da artmıştır.

Küme çalışmalarında gruplar öğretmen tarafından random yöntemiyle belirlenmelidir. Konuların zorluğu ve öğrencilerin sınıf içi başarılarına bakılarak seviye kümeleri oluşturulabilir. Kalabalık sınıflarda uygulanabilirliği bakımından zordur.

Faydaları:

1. Öğrenciler aktif olarak öğrenme sürecine katılırlar,
2. Öğrenciler, başkalarının fikrine saygı duymayı öğrenirler,
3. İlgi kümeleri kurularak öğrencilere daha iyi öğrenme olanağı sağlanmış olmaktadır.

Sınırlılıkları:

1. Zaman alıcı bir yöntemdir,
2. Grup birkaç öğrencinin kontrolünde kalabilir,
3. Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1992; Küçükahmet, 1997; Bilen, 1999; İşman ve Eskicumalı, 2000; Küçükahmet, 2001; Demirel, 2002; Tan, 2005).

2.7.1.5. Drama Yöntemi

Drama, tiyatro yaparak veya oyun yoluyla bir düşünceyi, olayı veya soyut bir kavramı canlandırmadır. Bu yöntem, öğrencileri aktif kılıp, yaparak yaşayarak öğrenme olanağı sunan bir tekniktir. Bu yöntem aynı zamanda öğrencilerin

sosyalleşmesi açısından da önemlidir. Sosyalleşme açısından önemli olan bu yöntem, çocukta hayal gücü ve yaratıcılığın gelişmesine de katkı sağlamaktadır.

Faydaları:

1. Öğrencilere kendilerini ifade etmeleri olanağı sağlar,
2. Öğrencilerde empati kurma ve iletişim becerilerini geliştirir,
3. Öğrenciler beden dili ile ifadeyi öğrenirler.

Sınırlılıkları:

1. Öğrencilerle ya da dersle ilgisi kurulamazsa yöntem işe yaramaz hale gelir,
2. Yapılan etkinliklerle derslerin ilgisini kurmak bazen zorlaşabilir. Çoğu zaman dersin amaçlarından uzaklaşılabilir,
3. Kalabalık sınıflarda uygulamak zordur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1992; Küçükahmet, 1997; Bilen, 1999; İşman ve Eskicumalı, 2000; Küçükahmet, 2001; Demirel, 2002; Tan, 2005).

2.7.1.6. İnşat

Bir şiiri veya bir edebiyat eserini topluluk önünde yüksek sesle ve gerektiği biçimde okumaktır.

Sözlü anlatım bakımından yetersizliği bulunan öğrencilerin eğitiminde kullanılır. Öncelikle grup içinde, daha sonra küçük gruplarla ve ikili çalışmalarda, en son olarak da bireysel çalışmalarda uygulanmasında yarar vardır (Demirel, 2000: 127).

2.7.1.7. Gezi Gözlem ve İnceleme Yöntemi

Gözlem, bir olayı, bir nesneyi ya da bir gerçeği iyi anlamak için, bu olay, nesne ya da gerçeğin türlü belirti ve koşullarını izleme ve inceleme işidir. Bu yöntem, Türkçe dersi için oldukça önemlidir. Çünkü, öğrencilerin gözlem çalışmaları ve gezi incelemeleri sonunda gördüklerini ve işittiklerini not etmeleri, belge toplayıp

bunlar üzerinde inceleme yapmaları, bazı durumlarda gördüklerini yazılı olarak anlatmaları, tartışmaları ve değerlendirmeleri, Türkçeyi kullanma becerisiyle yakından ilgilidir. Kullanım sahası fazladır. Programda yer alan pek çok konuda bu yöntemi öğretmenler kullanabilmektedirler.

Faydaları:

1. Kullanım sahası fazladır. Programda yer alan pek çok konuda öğretmen bu yöntemi kullanabilir,
2. Öğrencilere ilk elden tecrübe sağlanır,
3. Okul-çevre ilişkisi gelişir.

Sınırlılıkları:

1. Yasal sorumluluğu vardır,
2. İyi plânlanması gerekmektedir,
3. Uygulaması ve organizasyonu, zor ve pahalı bir yöntemdir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1992; Küçükahmet, 1997; Bilen, 1999; İşman ve Eskicumalı, 2000; Küçükahmet, 2001; Demirel, 2002; Tan, 2005).

2.7.1.8. Tartışma Yöntemi

Bir konu üzerinde çözüm üretmek amacıyla görüşlerin ortaya sunulmasıdır. Buluş yoluyla dersin işlenmesidir. Bu yöntemde, öğrenciler konu ile ilgili olarak aktif bir şekilde birbirleriyle konuşurlar. İyi organize edilmiş bir tartışma yöntemiyle, öğrencilerin derse karşı ilgilerinin artması sağlanabilmektedir.

Faydaları:

1. Öğrencilere analiz, sentez ve değerlendirme gücü kazandırır,
2. Öğrencilerde konuşma, soru sorma, sorulan soruları hemen cevaplama gibi yetenekler gelişir,
3. Öğrenciler başkalarının fikir ve düşüncelerine hoşgörü ile bakmayı öğrenirler.

Sınırlılıkları:

1. Zaman alıcıdır,
2. Tartışmalar bazen uzayabilir ve kişisel münakaşalara dönüşebilir,
3. Sınıf düzenini devam ettirmek zaman zaman zorlaşabilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1992; Küçükahmet, 1997; Bilen, 1999; İşman ve Eskicumalı, 2000; Küçükahmet, 2001; Demirel, 2002; Tan, 2005).

2.7.1.9. Problem Çözme Yöntemi

Problem çözme, önceki bilgi ve deneyimlerden yararlanılarak veya araştırma sonucu yeni bilgiler edinerek, karşılaşılan bir problemin çözülmesidir. Problem çözme yöntemi uygulanmadan önce aşağıdaki basamakların yerine getirilmesi gereklidir:

- * Problemi hissetme ve problemin ortaya çıkması,
- * Problemin tanımlanması ve sınırlandırılması,
- * Problemle ilgili olan bilgilerin toplanması,
- * Problemin çözümüyle ilgili hipotezler ileri sürme,
- * En uygun hipotezin uygulanması şeklinde hazırlanacak basamaklar bu yöntem için gereklidir.

Faydaları:

1. Öğrenciler, başkalarıyla yardımlaşma ve başkalarının fikirlerinden yararlanma görüşünü benimserler,
2. Öğrencilerde öğrenmeye karşı ilgi ve istek uyanır,
3. Algılama ve akılda tutma daha uzun süre süreli olur.

Sınırlılıkları:

1. Öğretmenin çok iyi bir rehber olması gerekir,
2. Öğretmenin bu yöntemi kullanırken çok iyi yetişmiş olması gerekir,
3. Fazla zaman alıcı bir yöntemdir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1992; Küçükahmet, 1997; Bilen, 1999; İşman ve Eskicumalı, 2000; Küçükahmet, 2001;

Demirel, 2002; Tan, 2005).

2.7.1.10. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası, bir konuya çözüm getirmek, karar vermek ve hayâl yoluyla düşünce ve fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir tekniktir. Bu yöntemin amacı, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini, karar verme süreçlerini ve hayâl güçlerini geliştirmektir.

Faydaları:

1. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirir,
2. Duyguların ifadesini kolaylaştırır,
3. Öğrencilerin aktif katılımını sağlar.

Sınırlılıkları:

1. Tartışmalar aynı öğrenciler etrafında yoğunlaşabilir,
2. Tüm öğrencilere eşit zaman ve söz hakkı verilmesine özen gösterilmelidir,
3. Ortaya atılan her fikrin yazılması zaman alıcıdır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1992; Küçükahmet, 1997; Bilen, 1999; İşman ve Eskicumalı, 2000; Küçükahmet, 2001; Demirel, 2002; Tan, 2005).

2.7.1.11. Proje

Türkçe öğretiminde kullanılabilecek bir diğer yöntem de proje yöntemidir. Öğrencilerin çeşitli konularla ilgili olarak, bireysel veya grup halinde çalışarak bir şeyler üretmesidir. Projelerle öğrencinin okul dışındaki sektörlerle veya toplumla işbirliği sağlanır. Projeler dersin içeriğine uygun olmalıdır. Proje öğrenci düzeyine göre çok basit olmamalı ve öğrencileri araştırmaya, düşünmeye bir şeyler üretmeye teşvik etmelidir. Projenin, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine olanak verecek şekilde belirlenmesi gerekir. Proje seçiminde öğretmen öğrencilere rehberlik etmelidir. Proje çalışmalarında etkili bir çalışma plânı belirlenmeli ve zaman plânlaması çok iyi yapılmalıdır (Tan, 2005: 114).

2.8. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemlerden birisi de araştırmada ele alınan işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıdır. Anlama, anlatma ve dil becerilerini kazanırken, öğrencilerin birbirleri ile etkileşim halinde olmaları önemlidir. Bu önem daha etkin bir dilin oluşumunu sağlayacaktır. Grup içine, yeterli ölçüde çalışma alışkanlığı kazanan ve kazanmayan öğrencilerin konulması belirlenen hedeflere ulaşmada neyin nasıl öğrenileceği açısından gereklidir. Çünkü öğrenci, kendi akranından daha rahat öğrenir.

İşbirliğine dayalı öğrenmede, öğretmen rehber konumdadır. Yapılacak çalışmalarla ilgili bilgi veren ve gerekli hallerde yol gösteren kişidir. Bu öğrenme yaklaşımı, yeni eğitim anlayışında da önemli olacaktır. Bu yaklaşım öğrenci merkezliliği ve öğrencinin aktifliğini esas alır. Yaparak ve yaşayarak öğrenmeye, araştırmaya, problem çözmeye ve belirlenen rolleri yerine getirmeye bağlı bir yaklaşımdır.

İşbirliği yapmış bir grup, yukarıda bahsedilen yöntemlerin hepsini kapsayarak çalışma yapabilir. Dolayısıyla bu yaklaşım diğer yöntemleri de kapsayan genel nitelikli bir yaklaşımdır. Bilim adamları bu yaklaşımla ilgili çeşitli tanımlar yapmışlardır. Bunlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Artzt ve Newman (1990), işbirliğine dayalı öğrenmeyi, “problem çözmek, alınan görevi tamamlamak ve ortak amacı başarmak için takım gibi bir araya gelen küçük öğrenme gruplarının kapsadığı bir etkinliktir” şeklinde açıklamışlardır.

Christison (1990), işbirliğine dayalı öğrenmeyi, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır şeklinde tanımlamıştır (Akt. Demirel, 2002: 136).

Tan'a (2005: 115) göre işbirliğine dayalı öğretim, bir konuyu öğrenmek için öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını gerektiren bir öğrenme yaklaşımıdır.

Gömlüksiz'e (2001: 41) göre işbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır. Slavin (1988) ise işbirliğine dayalı öğrenmeyi, 4–6 kişiden oluşmuş küçük grupların farklı ödüllendirme şekilleriyle değerlendirildiği öğretim yöntemidir şeklinde tanımlamıştır.

Johnson, Johnson ve Smith (1998: 24), işbirliğine dayalı öğrenmeyi, öğrenme amaçlarını en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışan küçük grupların interaktif kullanımı olarak açıklamışlardır.

Yine Johnson ve Johnson, (2000) ve Millis, (1996) işbirliğine dayalı öğrenmeyi, öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve birbirlerinin öğrenmelerini arttırmaya yönelik olarak ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışan küçük grupların eğitici amaçla kullanılması olarak tanımlamışlardır. Oluşturulan gruplar, iki-beş kişiden oluşan heterojen gruplardır. Grup üyeleri; yetenek, kişilik özellikleri, cinsiyet, akademik başarı, sosyal beceri alanları bakımından birbirlerinden farklı yapıdadırlar.

Tanımlardan da anlaşıldığı gibi; işbirliğine dayalı öğrenmede esas olan öğrenci aktivitesidir. Bu öğrenme yaklaşımında öğrenci grupları aktif rol oynamaktadırlar. Yapılandırıcı eğitim-öğretim anlayışının da gerektirdiği özellikler açısından, bu yaklaşımın yeni eğitim anlayışına hızlı bir şekilde gireceği bir gerçektir. Çünkü, yirmi birinci yüzyılda eğitim; araştıran, soru soran, uygulayan, karşılıklı etkileşim içinde olan ve işbirliğine açık öğrenciler istemektedir.

Geleneksel öğretim anlayışı ile öğrenci merkezli yeni anlayış arasındaki fark, kullanılacak yöntemlerle ilgili öğrenci ve öğretmen arasında görüş birliğine

gidilmesinin öğrenci merkezli eğitim anlayışının temelini oluşturmasıdır. Bu da öğrencilerin yöntemle ilgili karar verme aşamasında görüşlerini belirtebileceği anlamına gelmektedir.

Karşılıklı işbirliği çalışması içinde olacak bir öğrenci bilişsel açıdan iyi yetişecektir. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencinin toplumsallaşması açısından da yararlı bir yöntemdir. Geçerli ve etkili bir eğitim, insan doğasının gereklerine, olanaklarına dayandığı kadar, çağın koşullarına, toplumun ve kişilerin özlem ve beklentilerini de yansıtan eğitimidir (Yıldırım, 1988: 23).

İşbirliğine dayalı öğrenme, insanların iletişim kurma ve işbirliği yapma kapasiteleri üzerine kurulur ve bu kapasitelerini güçlendirir (Johnson, Murayama, Johnson, Nelson ve Skon 1981; Kohn 1986’ dan akt. Ülgen, 2002: 127). Geleneksel öğretim anlayışı yukarıda bahsedilen özelliklerin olmadığı bir öğrenme anlayışıdır.

Dil eğitiminde kullanılacak yaklaşım ve yöntemlerin seçimi oldukça önemlidir. Dilini iyi kullanabilen her öğrenci bilişsel ve duyuşsal açıdan gelişecek ve başarı seviyesini yükseltecektir. Türk Eğitim Sistemine girmekte geciken işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı da yukarıda bahsedilenleri gerçekleştirebilecek yapıda bir öğrenme yaklaşımıdır.

İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımını, geleneksel öğrenme yaklaşımından ayıran önemli bazı farklar bulunmaktadır. Bu farklar Tablo 2’de özetlenerek sunulmuştur.

Tablo 2
Geleneksel Öğrenme Grupları ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme
Gruplarının Karşılaştırılması

GELENEKSEL ÖĞRENME GRUBU	İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME GRUBU
Odak noktası bireysel performans. Bağlılık zayıf.	Odak noktası katılımlı performans. Yüksek seviyede bağlılık. Birey ve grup öğrenmesine sorumlu üyeler.
Sadece bireysel sorumluluk.	Birey ve grup bağlılığı. Nitelikli çalışma için, üyeler arasında yardımlaşma.
5 – 10 kişiden oluşan öğrencilerin özensizce seçtiği öğrenci grupları.	Öğretmen tarafından öğrencilerin ilgi, bilgi ve deneyimleri bilinmeden random yöntemiyle oluşmuş 2-4 kişilik öğrenci grupları.
Öğrenmek için üstlenilen küçük gö- revler.	Üyeler arasında herkesin başarısını destekleme, yükseltme ve gerçek anlamda beraber çalışma.
Takım becerilerini önemsememe. Üyelerin atadığı bir lider.	Takım becerilerinin önemini vurgulama. Liderlik bütün üyeler arasında paylaşılır.
Kaliteli olamayacak bir grup çalışma süreci. Bireysel başarıları ödüllendirme.	Grup oluşumunda etkili üye çalışması için uğraşma. Sürekli gelişmenin üzerinde durma.

(<http://www.anderson.ucla.edu/informs/DC/96/smith/smith2.htm>)

2.8.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Özellikleri

İşbirliği demek, grup içinde görev paylaşımı demektir. Bu yaklaşım sayesinde alınan görevleri yerine getiren öğrencilerde, karşılıklı iletişim artar, öğrenciler arası yakınlaşma güçlenir ve öğrenciler daha da aktifleşir.

Açıkgöz (1993: 187-201), işbirliğine dayalı öğrenmenin sahip olduğu özellikleri şöyle sıralamaktadır:

1. İşbirliğine dayalı öğrenmenin en önemli özelliği öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarını. Grup üyeleri ya birbirine öğretmek ya da her biri için bir kısmını yaparak yardımlaşır. Buna “iç bağımlılığı” ya da “amaç bağımlılığı” denmektedir.

2. İşbirliğine dayalı öğrenmenin bir başka önemli özelliği “ödül bağımlılığı”dır. Grup çalışmasının ödüllendirilmesi ile bireyler dolaylı olarak ödüllendirilmiş olurlar. Ancak, gruba verilen işi bir ya da birkaç kişinin yapmasını önlemek için işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarında bireysel değerlendirmeye yer verilmelidir.

3. İşbirliğine dayalı öğrenmenin önemli özelliklerinden biri işin her üyeye sorumluluk düşecek biçimde yapılandırılması, diğeri ise öğrenciler arasındaki etkileşim biçimidir. İşbirliğine yönelik etkileşim sırasında öğrenciler, ileriki yaşamlarında kullanacakları yardımlaşmayı, liderlik etmeyi, çelişkilerle baş etmeyi, grupça karar vermeyi de öğrenirler.

İşbirliğine dayalı öğrenme kümelerinde, açık bir bireysel sorumluluk vardır. Bu sorumluluk her öğrencinin değerlendirileceği ve yeterli olduğu materyal ile ilgilidir. Böylelikle, küme üyeleri kime yardım edileceğini ve kimin güdülenmesi gerektiğini bilirler (Johnson, Johnson ve Holubec, 1988: 9-10’dan akt. Gömleksiz, 2001: 42).

Bunlara ilaveten Johnson ve Johnson (1993), işbirliğine dayalı öğrenmeyle ilgili aşağıdaki özellikleri sıralamaktadır. Bunlar:

1. Öğrenciler çeşitli şekillerde öğrendikleri zihin modelleriyle ortaklaşa problem çözmektedirler,
2. Öğrenciler yaptıkları çalışmalarla ilgili geri bildirim yaparlar,
3. Yapılan işlerin iyice kavranması için grup içinde sorumluluklarını yerine getirirler,
4. Öğrencide gerekli davranışları sağlar,
5. Grup içindeki iletişim iyidir,
6. Öğrenciler, grup içinde yaptığı çalışmayla arkadaşlarına örnek olan kişileri takdir ederler.

2.8.2. Eğitimde Sınıf Ortamları

Öğrenmenin gerçekleştirilmesinde sınıf ortamlarının önemli bir rolü vardır. Sınıf ortamları bazen kendiliğinden, bazen de öğretmen tarafından bilinçli bir şekilde oluşturulabilir. Saban (2002: 184-186), sınıf ortamlarını üç başlık altında toplamıştır. Bunlar; rekabetçi sınıf ortamı, bireyselci sınıf ortamı ve işbirliğine dayalı ortamıdır.

2.8.2.1. Rekabetçi Sınıf Ortamı

Rekabetçi sınıf ortamında, öğrenciler sınıfta kimin en iyi olduğunu görmek için bir “kazanma-kaybetme mücadelesi” içine sokulurlar. Fakat, öğrencilerin birbirleriyle not için rekabet etmeleri istendiğinde, onlar içlerinden sadece bir veya bir kaçının ulaşabileceği bir amaca ulaşabilmek için birbirlerine karşı sanki savaş açmışçasına kıyasıya mücadele ederler. Böyle bir sınıf ortamında öğrenciler, bağıl değerlendirme esas alınarak yapılan bir değerlendirmeye tabi tutulduklarından, onların kendi sınıf arkadaşlarından daha hızlı ve daha dikkatli çalışmaları gerekmektedir. Bu durumda öğrenciler, kendi sınıf arkadaşlarından her zaman daha iyi olmak için çaba sarf ederler.

Diğer bir deyişle, rekabetçi sınıflarda öğrenciler, diğerlerini başarıdan yoksun bırakmak için çaba gösterirler. Dolayısıyla, rekabetçi sınıf ortamında, öğrenciler arasında negatif bir etkileşim ve bağlılık söz konusudur; yani öğrenciler, sadece ve sadece diğer sınıf üyelerinin başarısızlığa uğradığı durumlarda kendi başarılarının mümkün olabileceğini düşünmektedirler (Saban, 2002: 184).

2.8.2.2. Bireyselci Sınıf Ortamı

Bireyselci sınıf ortamında, öğrenciler, kendi öğrenme amaçlarına ulaşmak için yine kendi bireysel hızlarında ve kendi öğrenme alanlarında birbirlerinden bağımsız olarak ilerlerler. Öğrencilerin bireysel olarak çalışmaları istendiğinde, sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenme amaçları ile hiçbir şekilde bağlantılı olmayan kendi öğrenme hedeflerine ulaşmak için birbirlerinden bağımsız olarak kendi kendilerine çalışırlar (Saban, 2002: 185).

Ders amaçlarının her birey açısından önemi vurgulanır. Öğrenci amaca ulaşmaya çalışır. Değerlendirmeler bireyseldir ve diğer öğrencilerle karşılaştırma yapılmaz. Öğretmen yardım etmede, destek vermede ve pekiştirmede temel kaynaktır (Bina, 1986:30-31'den akt. Gömleksiz, 2001: 41).

2.8.2.3. İşbirliğine Dayalı Sınıf Ortamı

İşbirliğine dayalı sınıf ortamında, öğrenciler küçük gruplar halinde kendilerine verilen görevleri yerine getirmek için birbirleriyle işbirliği yaparak birlikte çalışırlar. İşbirliği demek, paylaşılan hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmak demektir. İşbirliğine dayalı etkinliklerde bütün bireyler, hem kendileri hem de grubu oluşturan diğer üyeler için faydalı olan sonuçlar elde etmeye çabalarlar. Sınıftaki öğrenciler, yapacakları iş veya görev hakkında öğretmenden bir direktif alır almaz küçük gruplara ayrılırlar. Daha sonra bütün grup üyeleri, kendilerine verilen ödevi başarılı bir şekilde anlayana ve tamamlayana kadar birlikte çalışırlar. İşbirliğine dayalı öğrenme durumlarında, öğrencilerin hedeflere ulaşmasında pozitif bir bağlılık söz konusudur. Bir öğrencinin, kendi öğrenme

amacını gerçekleştirmesi ancak ve ancak gruptaki diğer öğrencilerin de kendi öğrenme hedeflerine ulaşmaları sonunda gerçekleşir (Saban, 2002: 186). Bundan da anlaşılmalıdır ki; işbirliğine dayalı çalışma içinde olan bir öğrenci, hiçbir zaman bireysel düşünmemeli, içinde bulunduğu grubun tüm üyelerinin başarısını düşünmelidir. İşbirliğine dayalı öğrenmede başarı ancak böyle gerçekleştirilir.

Uygulama bakımından benzerliği olup, işbirliğine dayalı öğrenme olmayan bazı çalışmalar da vardır. Sınıfın gruplara bölünmesiyle oluşan ve geleneksel yaklaşıma göre oluşturulan bu yöntemlerde;

- * Öğrenciler öğrenmelerini kendileri kontrol etmeyip bunu öğretmen kontrol eder,
- * Kararları öğretmen verir,
- * Öğrenme sınıfın dışına yayılmaz, sınıfın içinde olur,
- * Bilgiye ulaşılan süreçten çok, içerik önemlidir,
- * Öğrenciler bilgiyi yapılandırma yoluyla değil, tekrar ve alıştırma yoluyla pekiştirir,
- * Grupta bağımlılık olmaz, bazı öğrenciler kaytarır, grup sorumluluğunun bilincine varılamaz,
- * Çoğunlukla homojen grup yapısı görülür, genelde gruplar kalabalık olur,
- * Liderlik grup üyeleri arasında paylaşılmaz, grup lideri yoktur,
- * Grup üyeleri sadece kendi öğrendiğinden sorumludur,
- * Sosyal becerilere fazla önem verilmez, genellikle grup içinde yarışma gözlenir (Theroux, 1999; Johnson ve Johnson, 2000).

Johnson ve Johnson (1999), işbirliğine dayalı öğrenme gruplarını yüksek performanslı işbirliğine dayalı öğrenme grubu adıyla, başka bir türe daha ayırmışlardır. Bu öğrenme metodundan en verimli sonucun alınabileceği grup çeşitidir. Bütün grup üyelerine işbirliğine dayalı öğrenmenin tüm yararlarını sağlayan grup yapısıdır. Böyle bir grubu diğerlerinden üstün yapan en belirgin özelliği, grup üyelerinin birlikte çalışma ve üretme isteğinin ve birbirine olan bağlılıklarının üst

düzeyde olmasıdır. İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarının çok azı bu özelliğe sahiptir (Akt. Yılmaz, 2001: 48).

2.8.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Gruplarının Oluşturulması

İşbirliğine dayalı öğrenme grupları formal, informal ve temel işbirliğine dayalı gruplar şeklinde oluşturulmaktadır.

2.8.3.1. Formal İşbirliğine Dayalı Öğrenme Grupları

Bir ders saati veya birkaç hafta süreli olarak oluşturulur, gruplar bu süre içerisinde görevlerini tamamlarlar. Bu görev; soruları çözmek, makale veya rapor yazmak, bütün bir metni okumak, sözcük öğrenimi veya ünite sonundaki soruları cevaplandırmak olabilir (Johnson ve Johnson, 2000).

2.8.3.2. Informal İşbirliğine Dayalı Öğrenme Grupları

Bu gruplar, birkaç dakika ile bir ders saati arasında değişen süreler için oluşturulan geçici gruplardır. Bu yöntem; konuşma, gösteri veya film izleme sırasında öğrencilerin dikkatlerini öğretilmek istenen materyale çekmek amacıyla kullanılır (Johnson ve Johnson, 2000).

2.8.3.3. Temel İşbirliğine Dayalı Gruplar

Bu gruplar, uzun bir dönem veya bir yıl süreli, kalıcı üyelik esasına dayanan gruplardır. Bu gruplar; üyelerine akademik başarı, bilişsel ve sosyal gelişim için gerekli desteği, teşviği ve yardımı sağlarlar (Johnson ve Johnson, 2000).

2.8.4. Neden İşbirliğine Dayalı Öğrenme Kullanılır?

Öğrencilerin öğrenmeleri, işbirliğine dayalı, yarışmacı ve bireysel gayretleri ilerletmeye yönelik amaçlarla yapılandırılmış olabilir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin aksine, yarışmacı yaklaşım, öğrencilerin bireysel olarak çalıştığı ve bir veya birkaç amaca ulaştıkları ortamlardır. Yarışmacı öğrenme ortamında, öğrenciler arasında amaçlara ulaşmak için negatif bir bağlılık olmaktadır. Buna bağlı olarak, öğrenci arkadaşının başarısızlığını istemektedir. Bireysel öğrenme durumunda, öğrenciler birbirinden bağımsızdır. Ulaşılmak istenen hedefler, öğrenciler arasında birliktelik yaşanmadan ve biri diğerinin ne yaptığını bilmeden kazanılmaya çalışılır. Bu üç yaklaşımla ilgili uzun yıllardır çalışmalar yapılmaktadır. 1898'den günümüze 600 deneysel ve 100'ün üzerinde korelasyonel çalışma ile bu konu araştırılmıştır. İşbirliği, diğer yaklaşımlarla karşılaştırıldığında şu özelliklerinden dolayı en değerli öğretim materyallerinden biri olarak kabul edilmiştir. Bu özellikler:

- * Yüksek başarı ve iyi verimlilik,
- * Daha fazla sorumluluk duymak ve ilişkilere önem vermek,
- * Sağlık, sosyal beceri ve değerleri açısından psikolojik rahatlaktır.

(<http://www.co-operation.org/pages/cl.html#refs>)

İşbirliğine dayalı öğrenmenin yukarıda bahsedilen özelliklerinden farklı olarak hatırd tutma, transfer üzerinde de olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Johnson ve Johnson'un 1991'de yaptıkları bir araştırma ile bu yaklaşımın öğrencilerin problem çözme becerilerindeki üretkenliklerini arttırdığı sonucu ortaya çıkarılmıştır (Kotloff, 1993: 17-23).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin bütün yöntemlerinde ortak bir amaç paylaşılmaktadır. Bu ortak amaç; öğrencilerin beraberce çalışarak, bireysel ve bütün olarak herkesin öğrenmesini sağlamaktır. Öğrenci takım öğrenme yöntemleri, belirtilen bu düşünceye ek olarak, bütün grup öğrencileri tarafından başarılması düşünülen ortak takım amaçları ve başarısı ile de ilgilidir (Slavin, 1994: 89).

2.8.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Modern Yöntemleri

Ders ortamında, öğrencilerin beraberce çalışmalar yapma esasına dayanan işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına ait çeşitli öğrenme yöntemleri vardır.

2.8.5.1. Birlikte Öğrenme

Bütün işbirliğine dayalı öğrenme grupları kısa süreli veya geçici olarak oluşturulmazlar. Temel işbirliğine dayalı öğrenme grupları, en azından bir akademik yıl boyunca ve belki de bir gruptaki bütün üyeler mezun olana kadar devam eden daimi veya kalıcı üyelik esasına dayanan uzun süreli, heterojen gruplardır. Bu tür gruplar, üyelerinin akademik yönden başarılı, bilişsel yönden gelişmiş ve sosyal yönden sağlıklı olabilmeleri için onlara sürekli ilişkiler çerçevesinde gerekli yardımı, desteği ve cesareti sağlarlar (Johnson, Johnson ve Smith, 1991). Jaques (1992: 64), grupla öğrenmede yüksek seviyede öğrenmenin oluşması için gerekli hedefleri altı maddede toplamıştır; bu maddeler öğrencilerde:

- Hayal gücünü ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmeyi,
- Eleştiren ve haberdar olan bir akıl sağlamayı,
- Grubun diğer üyelerinin ilgi ve ihtiyaçlarının farkına varmayı geliştirmeyi,
- Akademik zorlukları anlamayı geliştirmeyi,
- Sosyal açıdan doğruluklarını geliştirmeyi,
- Kabiliyet, haz alma duygusu ve ömür boyu öğrenmeyi geliştirmeyi sağlamalıdır.

2.8.5.2. Takım-Oyun-Turnuva

Bu teknik, John Hopkins Üniversitesinde geliştirilen işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin ilkidir. Öğretmen önce dersi sunar ve öğrenciler konuyu takım arkadaşlarına öğretirler. Öğrenciler, diğer takımlardaki öğrenciler ile yarışır ve

yarışma sonucu elde ettikleri puanlarla takımlarına destek olurlar. Yarışma sırasında öğrenciler, birbirlerine yardım etmezler. Öğrenciler, kendileriyle geçmişte aldığı puanları yaklaşık olan öğrencilerle üçer kişilik turnuva masalarında karşılaşır. Öğrencinin düzeyi yükseldikçe, bir üst turnuva masasında yarışabilir. Bu teknikte, takım üyeleri birbirlerini yarışmaya hazırlar ve birbirlerine problemleri açıklar. Öğrenciler diğer takım üyeleriyle yarışır, kendi takım üyeleriyle yarışamazlar (Slavin,1990'dan akt: Gömleksiz, 1995: 36).

2.8.5.3. Grup Araştırma

Bu yöntem, Tel-Aviv Üniversitesinde Shlomo ve Yael Sharan tarafından öğrencilerin küçük gruplar halinde işbirliğine dayalı araştırma, grup tartışması, plân ve proje hazırladıkları bir genel sınıf ortamı olarak geliştirilmiştir. Bu yöntemde, öğrenciler iki-altı kişilik gruplardan oluşmaktadırlar. Tüm sınıf, ünite konularına göre kendi konularını seçtikten sonra sınıf olarak çalışma başlatılır. Gruplar, grup raporlarını hazırlamak için bireysel görevlerine ve aktivitelerini yerine getirmelerine göre daha fazla konu çalışır. Bu çalışmadan sonra her grup, çalışma sonucunda elde ettiklerini tüm sınıfa iletir veya bir sunum yapar (Slavin, 1994: 93).

2.8.5.4. Bulmaca (Jigsaw)

Bu teknikte de küçük heterojen gruplar oluşturulur. İşlenen konuyla ilgili olarak takımlardaki bireylerin sayısı kadar alt konular oluşturulur ve akademik materyaller bölüştürülür. Öğrenciler aynı bölümden sorumlu olan diğer takım üyeleri ile birlikte kendi bölümlerine iyice çalışır. Daha sonra kendi takımlarına dönerek takım arkadaşlarına kendi bölümlerini öğretirler. Sonuçta bütün takım üyeleri, tüm konulardan sınav olurlar. Sınav sonuçları takım puanına değil, kişisel derecelere katkıda bulunur. Bulmaca tekniğinde bir üyenin kişisel performansı diğer takım arkadaşlarının kişisel hedeflerine katkıda bulunur. Gruplar, grup olarak ödüllendirilmediğinden, biçimlenmiş bir grup hedefi yoktur. Bununla beraber takım üyelerinin kendi kısımlarını öğrenmede ve öğrendiklerini diğer arkadaşlarına

anlatmada gösterdiği başarı, arkadaşlarının başarısını da etkiler. Takım üyelerinin hepsi tüm konuyu öğrendikten sonra öğrencilere konuyla ilgili test verilir ve sonuçlar bireysel olarak değerlendirilir (Sünbül, 1996: 55).

2.8.5.5. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri

Bu teknikte öğrenciler başarı düzeylerine ve cinsiyetlerine göre dört kişilik gruplara ayrılırlar. Öncelikle öğretmen dersi anlatır. Öğrenciler gruptaki diğer arkadaşlarının da konuyu öğrendiklerine emin oluncaya kadar beraberce çalışırlar. Bunun sonunda beraberce çalışan öğrenciler, hazırlanan sınava bireysel olarak girerler. Öğrenciler birbirlerine sınavda yardım etmezler. Öğrencilerin sınav puanlarıyla, önceki başarı puanları karşılaştırılır. Başarı puanından sınav puanı çıkarılıp puanlar elde edilir. Bu puanlar toplanarak küme puanı bulunur. Küme puanlarına göre öğrencilere hediyeler verilir (Slavin, 1990'dan akt: Gömleksiz, 2001: 50).

2.8.5.6. Takım Destekli Bireyselleştirme

Bu teknik, özellikle matematik öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Öğrenciler üç ya da altışar kişilik gruplardan oluşturulur. Genel olarak, takım üyeleri farklı ünitelerde çalışırlar. Her üye, üniteyle ilgili küçük bir test ve daha sonra da ünitenin tamamıyla ilgili izleme testi alır. Takım üyeleri, öncelikle kendilerinin, daha sonra da diğer arkadaşlarının çalışma kağıtlarını kontrol ederler. Öğretmenler, her hafta takımların toplam puanlarını alırlar. Takım puanları, her üyenin her hafta aldığı testlerden elde ettiği test puanlarından, ev ödevlerinden ve verilen ekstra puanlardan toplanarak elde edilir.

Eğer takım puanı, önceden belirlenen takım standardını aşmışsa, her üye bir sertifika ile ödüllendirilir. Ayrıca, öğretmen testleri puanlama ve kaydetme işiyle ilgilenmez. Öğretmen bu işe ayracağı zamanı gerektiğinde öğrencilere bire bir

yardım etmek ve grup olarak açıklamalarda bulunmak üzere kullanır (Slavin, 1994: 91). Slavin (1994: 22), takım destekli bireyselleştirme tekniğinin avantajlarını şu şekilde açıklamıştır:

* Öğrencilerin ihtiyaçları için bireyselleştirme oluşturur, öğrencilerin başarı düzeylerine tesir eder,

* Öğrenciler, hemen hemen bütün hesapları yapar ve materyalleri yönetir,

* Materyaller sınıf ihtiyacı dahilinde hazırlanır,

* Materyaller cebire ek olacak becerileri içerir,

* Öğrenciler, matematik becerilerini genellikle çabuk öğrenirler.

2.8.5.7. İşbirliğine Dayalı Birleştirici Okuma ve Kompozisyon

Bu yöntem, ilköğretim üzeri öğrencilere okuma ve yazma öğretiminde kullanılan daha ayrıntılı yeni bir yöntemdir. Bu yöntemde, geleneksel yöntemde de olduğu gibi öğretmenler okuma grupları oluştururlar. Oluşan grup ikiye bölünür ve birinci okuma grubuyla öğretmen çalışırken; diğer grup metinle ilgili okuma çalışması, ilgi çekici aktivite çalışması, öykülerin nasıl oluşacağına ilişkin tahmin çalışması, birlikte öykü özeti çıkarma, öykülere cevaplar yazma, imlâ pratiği, çözümü ve kelime çalışması gibi çalışmalar yapar.

Bu yöntemin birçok etkinliğinde, öğrenciler sürekli olarak öğretmenlerinin talimatlarını, takım alıştırmalarını, takım ön görüşmelerini ve ara sınavları (quiz) takip ederler. Öğrenciler, takım arkadaşlarının sınav için hazır olmadıklarını düşünüyorlarsa ara sınavlarını (quiz) yapmazlar (Slavin, 1994: 91-92).

2.8.5.8. Karşılıklı Sorgulama

Diğer bir işbirliğine dayalı öğrenme tekniği de karşılıklı sorgulamadır. Teknik, öğretmen tarafından hazırlanan soru kökleri yoluyla öğrencilerin birbirlerine soru sorma ve cevap verme etkinliklerini içeren bir çalışmadır. Öğrencilere ipucu oluşturmak üzere soru kökleri verebilir. Örneğin;

.....nasıl kullanırdınız?

.....ilgili yeni bir örnek veriniz.

.....benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

Öğretmen, öğrencilerin nasıl sorular sorması gerektiğini anlatır. Öğrenciler kendi sorularını oluştururlar, karşılıklı olarak sorularını sorar ve cevaplandırır (Senemoğlu (1997) ve Woolfolk (1993) akt: Baykara, 2000: 202).

2.9. İşbirliğine Dayalı Öğrenmede Temel Öğeler

İşbirliğine dayalı öğrenmenin sınıf içinde iyi çalışması için gerekli olan beş öğeyi Adams ve Hamm (1996: 8), şu şekilde açıklamıştır:

1. Pozitif bağlılık: Pozitif bağlılığın gelişebilmesi için grup içindeki her bir üyenin öncelikle kendi öğrenme amaçlarını anlamaları gereklidir. Böylelikle grup başarısına ulaşılabilir.

2. Yüz yüze etkileşim: Grup amaçları ve bireysel amaçların başarılmasında yardımcı olacak öğrenciler arası tartışmaları, öğrenciler arası alınan kararları ve öğrencilerin karşılıklı sundukları önerileri içermektedir.

3. Bireysel sorumluluk: Bireysel sorumluluk, grup çalışmasında öğrencilerin kendi amaçlarını doğru paylaşma konusunda emin olmaktır. Bu konumda öğrenciler, kendi çalışmalarını sunarlar, üzerlerine düşen görevleri geliştirirler. Burada öğretmen ise, öğrencilerin çalışmalarını gözlemler ve öğrencilerin bireysel olarak neler öğrendiklerini belirler.

4. Kişiler arası beceriler: Daha çok küçük gruplar arasında, öğrencilerin birbirlerine karşı öğrenmelerini ve karşılıklı saygı duymayı içerir. Takım becerilerinin gelişmesiyle birlikte öğrenciler arasında sevgi bağı kurulur ve anlaşılamayan konuların çözümü sağlanır.

5. Grup süreci oluşumu: Öğrencilerin birlikte nasıl çalışacaklarının, hangi bireysel etkinliklerin onlara yardımcı olacağını ve gelecek için takım çalışmalarını nasıl arttırabileceklerinin belirlendiği aşamadır. Bu aşamada, öğretmen ve öğrenciler geri bildirim oluşturma ve grup amaçlarının gelişmesi için bireysel etkinliği arttırma gibi konularda ortaklaşa çalışırlar.

2.10. İşbirliğine Dayalı Öğrenmede Öğrenci ve Öğretmen Roller

Cesaretlendirici: İşbirliğine dayalı öğrenmede, grup üyelerinin katkılarını kabul edip öven ya da çabanın sürdürülmesi için destek veren kişidir.

Düzenleyici: İşbirliğine dayalı öğrenmede, grubun işbirliği yapmasını, herkesin başkalarının fikirlerini saygıyla dinlemesini ve bir kişinin gruba hakim olmamasını sağlayan kişidir.

Grup Üyesi: İşbirliğine dayalı öğrenmede, görevin başarıyla tamamlanmasına katkıda bulunan ve düzenleyici gibi ek bir role sahip olabilen ya da olamayan kişidir.

İletişimci: İşbirliğine dayalı öğrenmede, grupta öğretmenle konuşmasına izin verilen ve sözlü grup raporlarını sunan kişidir.

İzleyici: İşbirliğine dayalı öğrenmede, hem grubu çalıştırma hem de zamanı göz önünde bulundurma sorumluluğu olan kişidir.

Materyal Yöneticisi: İşbirliğine dayalı öğrenmede, bir etkinlik için materyal temin etmekten ve grup çalışması sona erdikten sonra temizlikten ve materyalin geri verilmesinden sorumlu kişidir.

Uzman Grup Üyeleri: Her yuva grubundan gelen bir kişiden oluşan, işbirliğine dayalı öğrenmenin parçalı yönteminde kullanılan bir gruptur.

Yuva Grubu: İşbirliğine dayalı öğrenmenin parçalı yönteminde merkez olarak hizmet eden gruptur. Uzmanların öğrendiklerini birbirlerine öğretmek için ayrıldıkları ve döndükleri gruptur.

Yazman: İşbirliğine dayalı öğrenmede, grup etkinliğinin tamamlanması için gereksinim duyulan yazma görevlerinden sorumlu kişidir.

(www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/ilkfen/baslangic/sozdag.doc)

İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımında, öğretmenin de sınıf içinde yapması gereken görevleri bulunmaktadır. Bayraktar (2002: 24), bu görevleri şu şekilde özetlemiştir: Bunlar,

- * Sınıf düzenini sağlamak,
- * İşbirliğine dayalı öğrenme grupları oluşturmak,
- * Grup öğrencilerinin rollerini belirlemek,
- * Çalışma planını hazırlamak ve öğrencileri bilgilendirmek,

* Gruplara gerekli materyalleri temin etmek,

* Çalışmanın amaç ve kurallarının anlaşılması için faaliyetleri kontrol etmek şeklinde gerçekleşmektedir.

2.11. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Faydaları

Yapılan araştırmalar incelendiğinde ve işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıyla ilgili bu çalışmadan elde edilen düşünce ve sonuçlardan hareketle, sınıfta işbirliğine dayalı grup çalışmalarının birçok avantajının olduğu söylenebilir. Özetle bu avantajlar ve işbirliğine dayalı öğrenme çalışmalarının faydaları şu şekilde açıklanabilir:

İşbirliğine dayalı grup çalışmaları, öğretmenlerin öğrenciler ile bireysel olarak daha fazla ve yakından ilgilenmeleri için onlara yeterince zaman ve enerji sağlamakla birlikte, öğrenmeyi yapıcı ve aktif kılan bir uygulamadır. Ders, konu veya fikirlerle ilgili açıklamalara çokça ihtiyaç duyan öğrenciler birbirlerine daha çabuk yardım ederler ve söz konusu fikirler hakkında, gruptaki üyelere açıklamalar yapan öğrenciler de kendi anlayışlarını ve bilgilerini sürekli yenileyebilirler.

Grup çalışmaları, ayrıca öğrencilerin daha fazla miktarda öğrenme deneyimlerine katılmalarını sağlar; daha çok konuşma fırsatı elde etmek ve girişimde bulunmak, daha çok seçeneklere sahip olmak ve hayat boyu sürecek öğrenme alışkanlıkları kazanmak gibi deneyimler bunlara örnek olabilmektedir.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin diğer faydalarını aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür: (Johnson, Johnson ve Smith, 1991; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

1. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin motivasyonlarını artırır. Çünkü, bir grubun sahip olduğu enerji, o grubu oluşturan bireylerin sahip oldukları bireysel

enerjilerinin toplamından daima daha büyüktür,

2. İşbirliğine dayalı öğrenme, bir gruptaki bireylerin birbirlerinden öğrenmelerine fırsat tanır,

3. İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimleri, zihinsel aktivitelerin yoğun olduğu bilişsel ve sosyal çalışma ortamlarını doğurur,

4. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde kendilerini yalnız veya soyutlanmış olarak hissetmelerini engeller,

5. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin birbirlerine karşı olumlu hisler geliştirmelerini sağlar,

6. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin kendilerine olan özgüvenlerini artırır,

7. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirir,

8. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin sınıftaki bireysel farklılıkların farkına varmalarına yardım eder,

9. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlar,

10. İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinde, öğretmen “bilginin tek kaynağı” olarak algılanmaz,

11. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin okula devamını artırır,

12. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin okula karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlar.

2.12. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Sınırlılıkları

İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, problem çözme ve yaratıcı düşünme yetilerinin kazandırılmasında da etkili bir araçtır. Bireysel ve yarışmacı öğrenme metotlarından farklı olarak bu yaklaşım, problemleri çözüme kavuşturmak için öğrencilerin birlikte çalışması esasına dayanır. Genel olarak bakıldığında, bu yaklaşım öğrencilerin akademik başarılarına etki etmektedir. Fakat uygulama aşamasında bu yaklaşımla ilgili bazı sorunlar olabilmektedir.

Slavin (1990) ve Açıkgöz (1992) bu sorunları ses tonu ve geçimsizlik olarak iki başlıkta toplamıştır. Slavin (1990), çalışma sırasında öğrencilerin birbirlerini duyamamaları anında bir şeylerin yapılmasının gerekliliğinden bahsetmektedir. Açıkgöz'e (1992) göre işbirliği gruplarında öğrenciler seslerini iyi ayarlamalı ve diğer grupları rahatsız etmemelidir. Bazen de öğrenciler farkında olmadan seslerini yükseltebilirler. Bunun da önlemi alınmalıdır (Akt. Bayraktar, 2002: 18).

İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını ilk kez yapan öğrencilerde birbirleriyle geçinemeyen ve beraberce çalışmak istemeyen öğrenciler olabilmektedir. Slavin (1990) ve Açıkgöz (1992), bu konuda öğrencileri zorlamadan kararlı bir biçimde çalışmanın öneminin belirtilmesinin gerekli olduğunu açıklamışlardır (Akt. Bayraktar, 2002: 19).

Açıkgöz (1992), işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarında bazı öğrencilerin hazır konma eğiliminde olmalarını, bu yaklaşımı etkileyen ve yayın olarak karşılaşılan bir etken olarak belirtmiştir. Bu etken, grup içindeki bazı öğrencilerin yerine getirmesi gereken görevleri yapmamasından kaynaklanmaktadır.

2.13. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırma konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar aşağıda sunulmuştur:

2.13.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Açıkgöz (1996), işbirliğine dayalı öğrenme, geleneksel-bütün sınıf öğretimi ve öğrencilerin ders çalışma sırasında kullandıkları öğrenme yöntemlerini incelemiştir. Araştırmaya lisans, yüksek lisans ve doktora programlarından yüz kırk iki öğrenci katılmıştır. Elde edilen verilerde; işbirliğine dayalı öğrenmenin, etkili öğrenme yöntemlerinin kullanımına geleneksel-bütün sınıf öğretimi ve ders çalışma

ortamlarına göre daha elverişli olduğu, işbirliğine dayalı öğrenme sırasında öğrencilerin öğrenme sürecine kendilerini vermekte zorlanmadıkları belirtilmiştir. Ayrıca işbirliğine dayalı öğrenme sırasında yer alan grup üyelerinin etkileşiminde; açıklama yapma, soru sorma, çıkarımda bulunma, kavrama, öğrenilenler arasında bağ kurma, kendi ifadeleri ile anlatma, özetleme, elebrasyon, öğrenme malzemelerini başkasına öğretme, öğrenilenlerle ilgili düşünce üretme, öğrenme eksikliklerini fark etme gibi kendi öğrenmesini yönlendirme stratejilerinin kullanımını teşvik ettiği düşünülmüştür.

Açıkgöz, Sucuoğlu ve Gökdağ (1999), öğretmenlerin etkin öğrenmenin acemilik döneminde karşılaştıkları sorunlar ve baş etme yöntemlerini araştırmışlardır. Araştırmaya temel etkin öğrenme programına katılan on iki öğretmen katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin tümünün öğrencilerin etkin öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına hazır olmaması nedeniyle sorun yaşadıkları, öğretmenlerin etkin öğrenme yöntemlerini kullanırken sorunlarla karşılaştıkları, dersin plânlanması ve zaman yetmemesi ile ilgili sorunlarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır.

Bayraktar'ın (2002), öğretmen ve öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin matematik dersinde kullanımıyla ilgili görüşlerini araştırdığı çalışmasına; Cumhuriyet Anadolu Lisesi ve İskitler Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinden toplam 199 öğrenci ve 11 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenler öğrencilerin gerektiğinde dönütler sağlayabildiğini, grup olarak çaba harcadıklarını, birbirlerine yardım ettiklerini ve derste aktif rol aldıklarını gözlemlemişlerdir. Öğrenciler, işbirliği içerisinde olmaktan mutlu olduklarını ve çalışmanın kendileri için daha yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenler, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıyla ilgili yeteri kadar bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Bilen (1995), araştırmasını dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan üç grup ile yapmıştır. Birinci grupta işbirliğine dayalı yaklaşım, ikinci grupta nota ile öğrenme, üçüncü grupta kulaktan notalı öğrenme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında ön test-son test, gözlem ve görüşme yöntemleri

uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle nota ile öğrenme yöntemi arasında anlamlı bir fark bulunamamış, işbirliğine dayalı yöntemin kulaktan notalı öğrenmeye göre daha etkili olduğu gözlenmiştir.

Erçelebi (1995), geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının matematik öğretimi üzerine etkisiyle ilgili yaptığı çalışmada, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark elde etmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme ile geleneksel yöntem arasında öğrencilerin hatırd tutma düzeyleri bakımından işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu öğrenme grubundaki pasif öğrencilerin de uygulama sırasında aktifleştigi gözlenmiştir.

Ertekin (2001), araştırmasında fen öğretiminde geleneksel yöntem ile işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencileri lehine, akademik başarı ve hatırd tutma yönünden kontrol grubu öğrencilerine göre daha anlamlı bir fark oluştuğu bulunmuştur.

Gök (2004), tarih öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme tekniğinin kullanımı üzerine yaptığı çalışmada, 44 lise birinci sınıf öğrencisi ön test–son test kontrol gruplu deneysel çalışmaya katılmışlardır. Bağımsız t-testi analizi sonuçlarına göre işbirliğine dayalı öğrenme yapan öğrencilerin, geleneksel öğretimin uygulandığı öğrencilere göre daha başarılı oldukları anlaşılmıştır.

Gömlüksiz (1997), işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile geleneksel öğrenme yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgulara göre, işbirliğine dayalı öğrenmenin matematik başarısında ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişiminde tüm sınıf öğretimine göre sınırlı da olsa olumlu etkileri olduğu ifade edilmiştir.

Özder (1996), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle, matematik dersinde tam öğrenme ve işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının etkilerini araştırmıştır. Kontrol

grubuyla geleneksel yöntem, deney 1 grubuyla işbirliğine dayalı yöntem, deney 2 grubuyla tam öğrenme, deney 3 grubuyla bu iki yöntem beraberce kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kontrol grubuna göre deney 1 grubu lehine; deney 1 grubuna göre, deney 2 ve 3 lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Özer (1999), işbirliğine dayalı öğrenme ve öğrencilerin güdülenmesi konulu çalışmasının sonucunda, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısını arttırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu ve bu yöntemin ilköğretim öğrencilerinin başarı güdülerini arttırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu bulmuştur.

Özer (2002), Konya ili ve ilçelerinde 4 - 5. sınıflarda Türkçe öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının kullanımıyla ilgili bir çalışma yapmış ve çalışmaya 26 öğretmen katılmış, yöntem olarak görüşme yöntemi seçilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarından dolayı, bu yaklaşımı klasik küme çalışmaları ile karıştırmışlardır. Türkçe dersinde de bu yöntemin kullanılabilirliği konusunda ise öğretmenlerin tereddütleri oluşmuştur.

Özkal (2000), işbirliğine dayalı öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri konulu bir çalışma yapmış, çalışmasını, ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarıları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Her iki öğretim yönteminin de öğrencilerin sosyal bilgiler başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme tekniğinin öğrencilerin derse ilişkin tutumları ve benlik kavramları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Pala (1995), Adnan Menderes Üniversitesi Ziraat Fakültesi öğrencileri ile, geleneksel öğrenme yöntemleri ile işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının yabancı

dil başarısı ve işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının duysal özellikler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Ön test-son test uygulaması ve öğrenci kompozisyonu kullanmış ve uygulamayı otuz ders saatinde yapmıştır. İşlem sonunda deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre İngilizce başarı testinde daha başarılı olmuşlardır. Sözcük bilgisi testinde ise deney grubunun biri kontrol grubuna göre daha başarılı olmuş, diğeri başarılı olamamıştır. Öğrenci kompozisyonlarından alınan verilere göre de deney grubu öğrencilerinin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımından hoşlandıkları sonucuna varılmıştır.

Sünbül (1995), millî tarih dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımında kullanılan değerlendirme biçiminin, öğrencilerin erişî ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. 85 öğrenci araştırmaya alınmıştır. Grupla değerlendirme, bireysel değerlendirme ve hiçbir değerlendirme yapmama durumları bakımından öğrenci erişîleri açısından anlamlı farklar elde edilmiştir. Bireysel değerlendirme ile hiçbir değerlendirme yapmama arasında öğrenci erişîleri bakımından fark bulunmazken, grupla yapılan değerlendirmenin diğerlerine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin tutumları açısından bir farka rastlanmamıştır.

Yıldız (1998), işbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin okul öncesi çocuklarının temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşlerini incelemek üzere bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının okul öncesi çocuklarının temel matematik becerilerinin gelişimi üzerinde daha etkili olduğu vurgulanmıştır. Her iki öğrenme yönteminin de çocukların temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği ifade edilmiştir. Çalışmayı gözlemleyen öğretmenlerin, işbirliğine dayalı öğrenmenin başarıyı yükselttiği ve sosyal becerilerin gelişimini desteklediği görüşünde olduğu belirtilmiştir.

2.13.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Abu ve Flowers (1997), işbirliğine dayalı yaklaşım yöntemlerinin Kuzey Karolayna'da ev ekonomisi bölümünde okuyan öğrencilerin başarı, akılda tutma ve davranışlarına etkisini araştırmıştır. Yöntem olarak öğrenci takım başarı bölümleri yöntemi seçilmiştir. İşbirliğine dayalı yaklaşım, işbirliğine dayalı olmayan yaklaşım sınıfıyla yarı deneysel bir çalışmada karşılaştırılmıştır. Başarı testi, yetenek bölümlerinden oluşturulmuş, davranış anketi ise eğitim sonunda özel beslenme ihtiyaçlarına yönelik yapılmıştır. Ev ekonomisi bölümü birinci dönem notları ve Kaliforniya test araştırma merkezi sonuçları, gruplar arasındaki mevcut farklılığı belirtmek amacıyla araştırmanın kovaryatları olarak kullanılmıştır. Kovaryatların analizinde, kullanılan yöntemlerde başarı ve akılda tutma bakımından anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak öğrenci davranışlarında da yöntemler arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Gillies ve Ashman (2000), grup aktiviteleri yapılandırılan ve yapılandırılmayan öğrencilerin davranışları, etkileşimleri ve öğrenme sonuçları üzerine araştırma yapmışlardır. Araştırmaya ilköğretim öncesi, üç yaş grubu 152 öğrenci, dörder kişilik gruplar halinde alınmıştır. Çocuklardan yirmi iki tanesi haftada üç saat özel öğretmenler tarafından öğrenme farklılıklarının belirlenmesi için eğitime alınmışlardır. Araştırma üç dönemden oluşmuş, her bir dönem için de altı haftalık çalışma programı hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları; aktiviteleri yapılandırılan öğrencilerin, aktiviteleri yapılandırılmayan öğrencilere göre çalışmalara daha fazla katıldıklarını, grup içindeki eşleriyle iyi çalıştıklarını ve daha fazla yönlendirme meydana getirdiklerini göstermiştir. Ayrıca, yapılandırılan grup, diğer gruba göre anketi anlamada daha yüksek bir performans göstermiştir. Etki büyüklüğü +1.43 standart sapma olarak bulunmuştur.

Johnson ve Johnson (1990), makalelerinde son doksan yıldır işbirliğine dayalı, yarışmacı ve bireyselleştirilmiş öğrenme durumlarının akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen, 1691 bulgusu olan 323 araştırmayla ilgili ön bulguları belirtmişlerdir. Genel olarak, akademik başarının, işbirliğine dayalı öğrenmede,

yarışmacı ve bireyselleştirilmiş öğrenme durumlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca işbirliğine dayalı öğrenmenin, yarışmacı ve bireyselleştirilmiş öğretime göre daha yüksek düzeyde akıl yürütme stratejilerinin kullanılmasında, ortak çıkar doğrultusunda bir sürecin oluşmasında ve bireysel olarak alınan testlerdeki yeterlikler açısından daha etkili olduğu saptanmıştır (Akt. Gömleksiz, 1994: 53).

Jules'ün (1991) ortaöğretimde işbirliğine dayalı öğrenme gruplarında etkileşim dinamiklerini incelediği araştırmasında, işbirliğine dayalı öğrenmeden önce ve sonra öğrencilerin başarı algıları, sosyo-ekonomik statüleri, klik örüntüleri ve arkadaşlık değişiklikleri, arkadaş seçimleri ve bu değişiklikler arasındaki ilişkileri tanımlamak amaçlanmıştır. Araştırmada dört durum belirlenip tanımlanmıştır ve bu durumlar değişmeyip aynı kalan ilkeler ile şimdiki seçimlerin değişkenliğini ortaya çıkarmıştır. Burada kadınlar, sosyo-ekonomik statüleri kullanırken kriter olarak başarıyı seçmeyi tercih etmişlerdir. Gruplarda popüler olmayan öğrenciler, kendilerini diğer grup üyeleriyle eşit durumda algılayamamışlardır (Akt. Baykara, 1999: 41).

Johnson'un 1974, 1978, 1983 ve 1989 yılında, Johnson ve Maruyama'nın 1983'te, Sharan'ın 1980'de, Pepitone'nin 1980'de, Skon'un 1982'de ve Slavin'in 1983'te yaptıkları çalışmalarda, bir amaç doğrultusunda birlikte çalışmanın öğrenciler ve grup üyeleri üzerinde olumlu ve kalıcı etkileri olduğu bulunmuştur (Johnson ve Johnson, 2000).

Foyle ve diğerleri (1990), sınıf etkinliklerinde Ev Ödevi ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme adlı bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde, derse hazırlık için verilen ev ödevleri ve ders sonrası pratik için verilen ev ödevlerinin işbirliğine dayalı öğrenme ile birleştirilmesindeki etkilerini belirlemek ve bu öğrenme yaklaşımı ile birlikte yaptırılan ödevler ve yaptırılmayan ödevlerin başarılı olup olmadığına bakmak amaçlanmıştır. 64 kişilik grubun ders konuları, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıyla öğretim yapan öğretmenler tarafından belirlenmiştir. Çalışmaya katılan bütün öğrencilere ön test ve son test uygulanmış ve

sonuç olarak işbirliğine dayalı öğrenme ve ek olarak ev ödevi çalışması yapan öğrenciler, sadece işbirliğine dayalı öğrenme çalışması yapan öğrencilere oranla yaptıkları ödevlerde daha başarılı olmuşlardır. Ders sonrası pratik ödevleri yapan grup ile derse hazırlık için ev ödevleri yapan grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Slavin ve Steven (1995), işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarı, tutum ve sosyal ilişkileri üzerindeki etkileri üzerinde çalışmışlardır. Çalışmada iki yıl boyunca işbirliğine dayalı öğrenim yapan bir okulla geleneksel öğrenim yapan okullardaki ilkokul öğrencileri karşılaştırılmıştır. İki yılın sonunda işbirliğine dayalı öğrenim uygulayan okuldaki öğrenciler geleneksel yöntem kullanan okuldaki öğrencilere göre okuma parçalarındaki sözcükleri anlama, okuduğunu anlama, dili kullanma ve matematiksel hesaplama yapma gibi alanlarda çok daha başarılı olmuşlardır. Bunun dışında işbirliğine dayalı okuldaki öğrenciler arasında daha iyi sosyal ilişkiler kurulmuş ve yetersiz öğrenciler, geleneksel okullardaki arkadaşlarına oranla diğer arkadaşlarından daha fazla ve kolay kabul görmüşlerdir.

Emmer ve Gerwels (2002), işbirliğine dayalı derslerin özellikleri ve öğretme uygulamalarıyla ilgili olarak ilköğretimde, gözleme dayalı bir alan araştırması yapmışlardır. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımında uzmanlaşmış 2. ve 6. sınıfı okutan toplam 18 öğretmen, bazı değişkenler üzerine gözleme alınmışlardır. Araştırmada, toplam 56 işbirliğine dayalı öğrenme dersi incelenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarının analizi yapılırken, derste aktifliklerin özellikleri, öğretmen ve öğrenci davranışları ve akademik görevlerinin özellikleri arasındaki farklar göz ardı edilmemiştir. Değerlendirme sonuçları, derslerin özelliklerini, öğrenci çalışmalarını, öğrenci performanslarını ve işbirliğine dayalı öğrenme derslerinden alınan alçak ve yüksek seviyedeki başarı oranlarını içermektedir. Çalışma sonunda derslerde, bireysel sorumlulukların ve grup sorumluluğunun artması, öğretmenlerin sınıfta denetim yapabilmeleri, derslerde geri bildirimin sağlanması ve öğrencilerin grup çalışmalarındaki materyalleri ustalıkla kullanması gibi özellikler lehine önemli bir fark meydana gelmiştir.

Gallagher ve diğerkleri tarafından (1993) işbirliğine dayalı öğrenmenin üstün yetenekli öğrencilerle kullanımında, eğitimcilerin algılarını anlamak için bir araştırma yapılmıştır. Bu amaçla, üstün yetenekli ve işbirliğine dayalı öğrenme gruplarından oluşan eğitimcilerin tutumları ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda her iki grubun algıları arasında önemli farklılıklar bulunmuştur (Akt. Karaoğlu, 1998: 52).

Priebe (1997), üniversite ikinci dönem bilgisayar bilimi kursunda deney ve kontrol gruplarının, anlama ve mantıklı düşünmeleri arasında işbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğrenme yaklaşımlarını etkisini araştırmıştır. Kontrol grubu 25, deney grubu 24 kişiden oluşmuş ve gruplara ön test ve son test uygulanmıştır. Haftada üç gün olarak, 9 hafta süren çalışmada her iki gruba da konferans, tartışma ortamı yaratılarak öğrenme gerçekleştirilmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme grubunun daha etkin görünmesine rağmen, gruplar arasında anlama ve mantıklı düşünme bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yerli ve yabancı araştırmaların geneline bakıldığında, yapılan araştırmalarda işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına ait öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde tesir ettiği görülmektedir. Putnam' ın (1998), bu konuyla ilgili görüşleri de aynı doğrultudadır. Ona göre yapılan araştırma sonuçlarında; işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, yarışmacı ve bireyselci öğrenme yaklaşımlarına göre, öğrencilerde sosyal ve sözel iletişimin sağlanması, akademik kazançlar ve kişiler arası çekici bir yaklaşım olması bakımından karşılaştırıldığında, anlamlı bir farklılığa kesin bir şekilde ulaşılmıştır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, çalışmanın evrenine, deneysel işlem basamaklarına, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Yöntemi

Araştırmada işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıyla öğrenim gören öğrenciler ile, geleneksel yaklaşımına uygun yöntemlerle ders işleyen öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla ön test–son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin, işbirliğine dayalı yaklaşım hakkındaki düşüncelerini almak amacıyla anket uygulanmıştır.

Ön test–son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 1991: 97).

Şekil 1
Ön test – Son test Kontrol Gruplu Desen

		ÖN TEST		SON TEST
G _D	R	O ₁	X	O ₃
G _K	R	O ₂		O ₄

Yukarıdaki sembollerde; G_D, deney grubunu; G_K ise kontrol grubunu; R, öğrencilerin gruplara yansız seçildiğini; O₁ ve O₃, deney grubunun ön test ve son test ölçümelerini; O₂ ve O₄ kontrol grubunun ön test ve son test ölçümelerini; X ise deney grubuna uygulanan bağımsız değişkeni göstermektedir.

3.1.1. Deney Deseni

Araştırmada kullanılan deney deseni Tablo 3’ te gösterilmiştir.

Tablo 3
Araştırmada Uygulanan Deney Deseni

Grup	Şube	Yöntem
Deney	4 / B	Ön test + İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı + Son test + Anket
Kontrol	4 / A	Ön test + Geleneksel Yöntem + Son test

Tablodan da anlaşıldığı gibi 4 / B sınıfına çalışma süresince Ön test + İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı + Son test ve ayrıca deneklerin bu yaklaşımla ilgili görüşlerini almak için anket uygulanmıştır. 4 / A sınıfına ise Ön test + Geleneksel Yöntem + Son test uygulanmıştır.

Araştırma İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi “Gezeganimiz” ünitesi süresince gerçekleştirilmiştir. Ünitedeki “Matematik Sembolleri” konusu araştırma dışında bırakılmıştır. “Matematik sembolleri” konusunun araştırma kapsamı dışında bırakılma nedeni, işbirliğine dayalı öğrenme faaliyetlerinin öğrencileri ezberden uzak bir duruma yönelttiğidir. Bu konunun, görselliğe hitap eden bir konu olması ve sembollerin ezberlemeye dayalı bir yöntemle öğretilabilir oluşu, son olarak da işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının ezberden uzak bir yaklaşımla ders işlenmesine bağlı bir yaklaşım olması, “matematik sembolleri” konusunun araştırma kapsamı dışında bırakılmasının sebepleridir. “İmza bilgisi” konusu da, her öğrencinin birer imzaya sahip olmaları ve kendilerine özgü bir imza şekillerinin olması dolayısıyla kapsam dışında tutulmuştur.

Tablo 4’te araştırmanın yapıldığı ünite ve uygulama tarihleri verilmiştir.

Tablo 4
Ünite Süresi ve Uygulama Tarihleri

Ünite Adı Gezegelimiz	Başlangıç 16. 05.2005	Bitiş 10. 06. 2005
Gruplar Deney Grubu	Ön test 13. 05. 2005	Son test + Anket 10. 06. 2005
Kontrol Grubu	Ön test 13. 05. 2005	Son test 10. 06. 2005

3.1.2. Çalışma Evreni

Araştırma, 2004 – 2005 öğretim yılında, Ankara ili Polatlı ilçesi Gazi İlköğretim Okulu 4. sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri random yöntemiyle belirlenmiştir. Random yöntemi sonucunda, 4 / B sınıfı deney grubu, 4 / A sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna ünite süresi boyunca işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, kontrol grubuna ise geleneksel öğrenme yaklaşımı ilkelerine uygun şekilde öğretim yapılmıştır.

Tablo 5’ te araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sayıları ve cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5
Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	10	20	30
Kontrol Grubu	16	14	30
Genel Toplam			60

3.1.3. Deneyisel İşlem Basamakları

Araştırmada ilk olarak random yöntemi ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Grupların oluşturulmasından sonra öğrencilerin ön bilgileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla daha önce aynı sınıf düzeyinde bulunan farklı öğrenciler üzerinde geçerliliği ve güvenilirliği sınanan bir başarı testi ön test olarak uygulanmıştır.

Kontrol grubunda dersler, geleneksel öğretim yaklaşımı içerisinde anlatım ve soru cevap yöntemleri ile başka bir etkinlik yapılmadan işlenmiştir. Bu yöntemler dahilinde ders sonunda öğrencilerin konularla ilgili soru sormaları sağlanmış ve sorular öğretmen tarafından cevaplanmıştır.

Deney grubu öğrencileri ile işlenen derslerde ise, işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme” tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte, 4-5 öğrenciden oluşan gruplar kendilerine verilen ödevler üzerinde çalışırlar. Gruplar, ulaşılması istenen hedefler doğrultusunda her bir çalışmayı kendileri belirler. Bu teknikte gruplar arası veya grup bireyleri arasında bir yarış yoktur. Birlikte öğrenme tekniğinde grup üyeleri öğretmenlerinden bir yardım almadan önce, kendi içlerinde konuları tartışırlar.

Uygulanan ön test kırk beş sorudan oluşmaktadır. Testte bulunan sorular çoktan seçmeli olarak hazırlanmış ve her bir soru için dört cevap şıkkı konulmuştur. Sorular “Gezegenimiz” ünitesinde bulunan konuları kapsamaktadır. Bu konulara göre test soruları gruplanmıştır. Aynı grupta son testte de yapılmıştır.

Her iki testte de, ele alınan ünite konuları; anlam bilgisi, yazım kuralları, dil bilgisi ve sözcük türleridir. Ön test ve son testte anlam bilgisi soruları 1- 10. sorular arasında, yazım kuralları soruları 11- 17. sorular arasında, dil bilgisi soruları 18- 26. sorular arasında, ve sözcük türleriyle ilgili sorular da 27- 45. sorular arasında yer almıştır.

Araştırmanın deneysel işlem basamakları aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiştir.

1. Deney ve kontrol grupları random olarak belirlenmiş ve beş kişilik gruplar oluşturulmuştur.
2. Grupların oluşturulmasında başarı seviyesi yüksek olan öğrencilerle, seviyesi düşük öğrenciler arasındaki farklar dikkate alınmamıştır.
3. Gruplar, kendi aralarında isimlerini belirlemişlerdir.
4. Oluşturulan grupların, sınıf içinde birbirlerini rahatça görebilecekleri, sunum yapan öğrencilerin de diğerlerini kolaylıkla görebilecekleri bir oturma plânı hazırlanmış ve öğrencilerin buna göre oturmaları sağlanmıştır.
5. Birlikte öğrenme tekniği ile ilgili özellikler öğrencilere açıklanmıştır.
6. Araştırma süresince işlenecek konu hedef ve davranışları belirlenmiş ve öğrencilere bildirilmiştir.
7. Belirlenen hedef ve davranışlar haftalara bölünmüş ve grupların kendi içlerinde konuları paylaşımları istenmiştir.
8. Gerekli hallerde öğrencilere yardımcı kaynakları nasıl ve nereden temin edecekleri anlatılmıştır. Kaynaklardan her grubun yararlanabileceğinin de üzerinde durulmuştur.
9. Konularla ilgili çalışma kağıtları hazırlanmış ve öğrencilere sunulmuştur.
10. Grup içinde paylaşılan konulara öğrencilerin hazır gelmeleri istenmiştir.
11. Konularına hazırlanan gruplar ders içinde sunumlarını yapmışlar ve diğer arkadaşlarından gelen soruları cevaplamışlardır.
12. Sunum yapan gruplar, sorular yardımıyla sınıftaki diğer öğrencilerin bilgilerini sınamışlardır. Böylece konu ders içinde farklı sorularla tekrar edilmiştir.
13. Her hafta sonunda, işlenen konularla ilgili tekrar sınavları yapılmıştır. Birlikte öğrenme tekniğinde, öğrencilerin bu sınavlardan aldıkları puanlarla grup ortalaması belli olmaktadır.
14. Grup ortalamalarına göre, her hafta sonunda en başarılı grup belirlenmiş ve ödüllendirilmiştir.
15. Deney grubu öğrencilerine, ders dışında ek çalışma yaptırılmamıştır.
16. Araştırma kapsamında bulunan üniteyle ilgili yukarıdaki işlemler uygulanmış ve ünite sonunda son test olarak başarı testi uygulanmıştır.

17. İşlem sonunda, deney grubu öğrencilerine yaptıkları çalışmayla ilgili düşüncelerini almak amacıyla anket uygulanmıştır.

18. Deney ve kontrol gruplarında yapılan tüm çalışmalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

19. Kontrol grubunda işlenen dersler geleneksel yaklaşıma göre işlenmiş ve anlatım, soru-cevap yöntemleri kullanılmıştır.

3.1.4. Araştırmanın Uygulanması

Araştırma Ankara ili Polatlı ilçesi Gazi İlköğretim Okulu 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce okul yönetimine çalışma ve işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacının araştırma yapılan okulda görev yapması, okul yönetiminin yeni bir yaklaşıma ilgi duyması, çalışmanın uygulanması ve çalışmaya gereken değerin verilmesi açısından önemlidir. Çünkü yeniliğe açık ortamlarda yapılacak her çalışma, literatüre daha yararlı birer kaynak olacaktır. Okul yönetimi ile çalışma takviminin 13. 05. 2005 tarihinde başlamasına ve bitiminin ise 10. 06. 2005 tarihinde gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Uygulama belirtilen tarihlerde başlamış ve deney ve kontrol gruplarında dersler araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Çalışmanın ilk haftasında, deney grubu öğrencilerine işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile bilgiler verilmiş, öğrencilerin bu yaklaşımla ilgili sordukları sorular cevaplanmıştır. Öğrencilere bu öğrenme yaklaşımıyla ilgili gerekli bilgilendirme yapıldıktan sonra ilk hafta yapacakları çalışmalar anlatılmıştır. Öğrencilerin de çalışmayla ilgili görüşleri alınmıştır. Yapılan bu çalışmalardan sonra, öğrencilerden işbirliği grupları oluşturulmuştur. Öğrencilere, grup içindeki görev dağılımı, gruptaki kişilerin rolleri ve bu rollerin işleyişi hakkında bilgiler aktarılmıştır. Kontrol grubuna ise, geleneksel öğrenme yöntemine göre Türkçe dersinin işlenmesine devam edileceği açıklanmıştır. İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe Programında 2004-2005 eğitim-öğretim yılında “Gezeganimiz” ünitesi hedef ve davranışları aşağıda belirtilmiştir.

Gezeganimiz Ünitesi İlk Hafta Hedef ve Davranışları (16-20. 05. 2005)

Hedefler: ANLAMA

- * Edindikleri dinleme, izleme, beceri ve alışkanlığını düzeyine göre geliştirmek,
- * Sesli ve sessiz okumayla ilgili beceri ve alışkanlıkları geliştirmek,
- * Kelime dağarcığını düzeylerine göre geliştirmek,
- * Sözlük, ansiklopedi vb. başvuru kitapları ve kaynaklardan yararlanabilme alışkanlık ve becerisini kazanmalarını sağlamak.

Davranışlar: ANLAMA

- * 10-15 dakikalık bir konuşmayı dinleyebilmek,
- * Konuşmacıya, sanatçıya gerekli saygıyı gösterme ve gerektiğinde uygun bir biçimde alkışlama alışkanlığı kazandırmak,
- * 15-20 dakikalık bir masal, öykü bandını dinleyebilmek, bir röportajı, bir belgesel filmi ve bir çocuk filmini izleyebilmek.
- * 150-200 kelimelik metinleri doğru ve anlamlı olarak okuyabilmek, kelimeleri doğru söyleyebilmek,
- * Sessiz okuma teknik ve alışkanlığını geliştirmek,
- * Kitaplardaki içindikiler, dizin ve sözlük bölümlerinden yararlanabilmek,
- * Dinlediği, izlediği bir filmin, oyunun, okuduğu bir öykünün (hikâyenin) olayını belirtebilmek, belli başlı kişilerin fiziksel ve karakter özelliklerini, olayın geçtiği yeri ve zamanı belirtebilmek,
- * Dinlediği, izlediği bir konuşmanın, filmin ve benzerlerinin, okuduğu bir öykü yazısının (masal, öykü, fıkra vb.) 100-150 kelimelik bir mektubun ana fikrini ve bir iki yardımcı fikrini anlayıp belirtebilmek,
- * Bilmediği kelimelerin anlamını sözün gelişinden, kelimenin yapısından çıkarabilmek, eş sesli kelimelerin, deyim, terim vb. anlamını metin içinde kavrayabilmek, kelime dağarcığını zenginleştirme yollarını sezebilmek.

Hedefler: ANLATIM

- * Düzgün ve doğru cümlelerle soru sorabilme, sorulara karşılık verebilme, küme ya da sınıfta konuşmalara, tartışmalara katılabilmek, varılan sonuçları

anlatabilme,

- * Bu yaş grubunun kullanmaları gereken yazım kurallarını uygulayabilme, noktalama işaretlerini kullanabilme,

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

- * Yakın çevresi ve kendi yaşayışıyla ilgili bir konu üzerinde duygu ve düşüncelerini düzeye uygun olarak belirtebilme.

Davranışlar: ANLATIM

- * Sınıfça yapılan anlama etkinliklerine katılabilmek, sonuçları anlatabilmek,

- * Sorulan sorulara birkaç cümle ile düzgün karşılıklar verebilmek,

- * Gördüklerini, yaşadıklarını, dinlediklerini, edindikleri bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilmek, aktarabilmek,

- * Okulda yaptığı ve yaşadığı türlü eğitsel etkinliklerin sonuçları üzerine kısa bir rapor düzenleyebilmek,

- * Bu sınıfın kullanması gereken yazım kurallarını uygulayabilmek, noktalama işaretlerini kullanabilmek.

Hedefler: DİL BİLGİSİ

- * Kelime dağarcığını, düzeye uygun olarak zenginleştirebilme,

- * Bu sınıfların kullanması gereken yazım kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilme,

- * Öğrencilerin bir önceki sınıflarda kazandıkları davranışları pekiştirebilme.

Davranışlar: DİL BİLGİSİ

- * -de durum ekini bitişik, dahi anlamına gelen ‘-de’leri ayrı yazabilmek

- * Virgüllü cümle içinde (a) öznelerden sonra, (b) birbiri ardına sıralanan aynı işi gören kelimelerle aynı görevdeki öğeler arasında (bir tamlamanın birden çok tamlayanları, bir adı sıfatlandıran birden çok niteleme sıfatları, bir yüklem birden çok öznesi, nesnesi vb. gibi) kullanabilmek,

- * Tırnak işaretini, başkalarından alınan sözleri belirtmek amacıyla kullanabilmek.

Yukarıda belirlenen hedef davranışlara göre hazırlanan, çalışma yaprakları (EK 6) her gruba dağıtılmış ve öğrencilerden bu çalışmaları yapmaları istenmiştir. İlk hafta etkinliklerinde, gruplar öncelikle üyelerini ve her bir üyenin görevini belirlemişlerdir. Daha sonra okuma ve okuduğunu anlama çalışmaları yaptırılmıştır. Okuma esnasında anlamları bilinmeyen kelimeleri bulma çalışmaları yapılmıştır. Grup içindeki her bir öğrenci bir kaç cümle ile kendini arkadaşlarına tanıtmıştır. Okuma çalışmasından sonra metinlerle ilgili soru hazırlama ve sınıfa uygulama alıştırmaları düzenlenmiştir. Dil bilgisi ve noktalama işaretleri konularıyla ilgili olarak da cümle oluşturma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ders esnasında öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalarda istekli göründükleri gözlenmiştir. Çalışma yapraklarına hazırlanan her grup, bir sonraki gün yapmış oldukları çalışmaları arkadaşlarına sunmuştur. İzleyici konumundaki öğrenciler de, sunum yapan gruplara sordukları sorularla çalışmalara katılım göstermişlerdir.

Gezeganimiz Ünitesi İkinci Hafta Hedef ve Davranışları (23-27. 05. 2005)

Hedefler: ANLAMA

- * Edindikleri dinleme, izleme, beceri ve alışkanlığını düzeyine göre geliştirmek,
- * Sesli ve sessiz okumayla ilgili beceri ve alışkanlıkları geliştirmek,
- * Kitap edinme isteğini artırmak,
- * Dinleme, izleme, okuma yoluyla yakın ve uzak çevrelerine olan ilgilerini genişletmek ve bilgilerini arttırmaktır.

Davranışlar: ANLAMA

- * 15-20 dakikalık bir masal, öykü bandını dinleyebilmek, bir röportajı, bir belgesel filmi ve bir çocuk filmini izleyebilmek,
- * Radyoda, televizyonda kendi düzeyindeki bir haberi vb. yayınları dinleyip izleyebilmek,
- * Günlük gazeteleri ve düzeyine en uygun dergileri izleyebilmek,
- * Düzeyine uygun yararlı kitapları seçebilmek, okuyabilmek,
- * Bilmediği kelimelerin anlamını sözün gelişinden, kelimenin yapısından çıkarabilmek, eş sesli kelimelerin, deyim, terim vb. anlamını metin içinde

kavrayabilmek, kelime dağarcığını zenginleştirme yollarını sezebilmek,

- * Metinlerin belli başlı bölümlerini sırasına göre kavrayabilmek,
- * Düz ve manzum yazıları ayırt edebilmek.

Hedefler: ANLATIM

* Düzgün ve doğru cümlelerle soru sorabilme, sorulanlara karşılık verebilme, küme ya da sınıfta konuşmalara, tartışmalara katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek,

* Bu yaş grubunun kullanmaları gereken yazım kurallarını uygulayabilme, noktalama işaretlerini kullanabilme

* Günlük hayatta gerekli olan konuşma ve yazma biçim ve yöntemlerini uygulayabilme,

* Gereğine uygun ve okunaklı bir yazı ile yazabilme beceri ve alışkanlıklarını kazandırmaktır.

Davranışlar: ANLATIM

* Basit bir resim ve tablo dizisinden anlam çıkarabilmek, resimlerin arasında bağlantı kurarak bir olayı açıklayabilmek,

* Türkçeden başka derslerle ilgili de olsa belli konu çevresinde sınıfta konuşabilmek, tartışabilmek,

* Telefonla konuşabilmek, telefonla konuşma yöntem ve inceliğini öğrenerek uygulayabilmek,

* Okulda yaptığı ve yaşadığı türlü eğitsel etkinliklerin sonuçları üzerine kısa bir rapor düzenleyebilmek,

* Bu sınıfın kullanması gereken yazım kurallarını uygulayabilmek, noktalama işaretlerini kullanabilmek.

Hedefler: DİL BİLGİSİ

* Kelime dağarcığını, düzeye uygun olarak zenginleştirebilme;

* Bu sınıfların kullanması gereken yazım kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilme.

Davranışlar: DİL BİLGİSİ

- * -mi soru ekini zarf yaptığı durumlarda da doğru yazabilmek,
- * -de durum takısını bitişik, dahi anlamına gelen ‘de’leri ayrı yazabilmek.

İkinci hafta kazandırılması istenen, davranışlarla ilgili çalışmalar yapılmış, yazma çalışması olmayan konularda grupların hazırlamış olduğu sunumlar ve oyunlar yardımıyla konular anlatılmaya çalışılmıştır. Öğrenciler, sunum yapan öğrencileri önce izlemişler, daha sonra da oyunlarda konuların nasıl anlatıldığını ve işlendiğini bulmaya çalışmışlardır. Bu hafta içinde araştırmacı ve öğrencilerin karşılıklı yaptıkları konuşma etkinlikleri düzenlenmiştir. İzlenen CD ile ilgili değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Kuralına uygun cümle tamamlama ve düzgün tümce yazarken nelere dikkat edilmelidir konuları üzerinde durulmuştur. Yazım kuralları ile ilgili alıştırmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda, bütün öğrenciler hem aktif rol almış hem de yapılan çalışmalara zevkle katılmışlardır.

Gezegelimiz Ünitesi Üçüncü Hafta Hedef ve Davranışları (30. 05. 2005-03.06.2005)

Bu hafta konularıyla ilgili dil bilgisi ve öykü tamamlama çalışmaları yapılmıştır. Bu haftada CD izleme çalışması tekrarlanmıştır. Tümce bilgisi ve tümcenin öğeleri hakkında gruplar çeşitli etkinlikler düzenleyip arkadaşlarına sunmuşlardır. Tamlama çeşitleri tekrarlanmıştır. Hafta sonunda grup değerlendirme formu (EK 5) ile öğrenciler yaptıkları çalışmalarla ilgili değerlendirmeye tâbi tutulmuşlardır.

Hedefler: ANLAMA

- * Edindikleri dinleme, izleme, beceri ve alışkanlığını düzeyine göre geliştirmek,
- * Sesli ve sessiz okumayla ilgili beceri ve alışkanlıkları geliştirmek,
- * Kelime dağarcığını (dilimizin yapısıyla ilgili özellikleri de sezmiş olarak) düzeylerine göre zenginleştirmek,
- * Sözlük, ansiklopedi vb. başvuru kitapları ve kaynaklardan yararlanabilme

alışkanlık ve becerisini kazanmalarını sağlamak,

* Dinleme, izleme, okuma yoluyla yakın ve uzak çevrelerine olan ilgilerini genişletmek ve bilgilerini arttırmaktır.

Davranışlar: ANLAMA

* 15-20 dakikalık bir masal, öykü bandını dinleyebilmek, bir röportajı, bir belgesel filmi ve bir çocuk filmini izleyebilmek,

* Radyoda, televizyonda kendi düzeyindeki bir haberi vb. yayınları dinleyip izleyebilmek,

* 150-200 kelimelik metinleri doğru ve anlamlı olarak (duraklama, vurgu ve tonlama yanlışı yapmadan) okuyabilmek, kelimeleri doğru söyleyebilmek,

* Sessiz okuma teknik ve alışkanlığını geliştirmek,

* Dinlediği, izlediği bir filmin, oyunun, okuduğu bir öykünün (hikayenin) olayını belirtebilmek, belli başlı kişilerin fizik ve karakter özelliklerini, olayın geçtiği yeri ve zamanı belirtebilmek,

* Dinlediği, izlediği bir konuşmanın, filmin ve benzerlerinin, okuduğu bir öykü yazısının (masal, öykü, fıkra vb.) 100-150 kelimelik bir mektubun ana fikrini ve bir iki yardımcı fikrini anlayıp belirtebilmek.

Hedefler: ANLATIM

* Düzgün ve doğru cümlelerle soru sorabilme, sorulara karşılık verebilme, küme ya da sınıfta konuşmalara, tartışmalara katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek,

* Bu yaş grubunun kullanmaları gereken yazım kurallarını uygulayabilme, noktalama işaretlerini kullanabilme,

* Yakın çevrede gördüklerini, bildiklerini, yaptıklarını, yaşadıklarını, dinlediklerini, edindiği bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilmek,

* Yakın çevresi ve kendi yaşayışıyla ilgili bir konu üzerinde duygu ve düşüncelerini düzeye uygun olarak belirtebilme.

Davranışlar: ANLATIM

* Yarıda bırakılmış bir öyküyü tamamlayabilmek,

- * Okuduğu bir kitabın konusunu kısaca anlatabilmek,
- * İzlenen düzeye uygun bir filmi, okunan ya da dinlenen 150-200 kelimelik bir olay yazısını anlatabilmek, ana fikrini kısaca belirtebilmek,
- * Okulda ve çevrede yaşanan önemli olaylar ve özel günlerde görülenleri anlatabilmek.

Hedef: DİL BİLGİSİ

- * Kelime dağarcığını, düzeye uygun olarak zenginleştirebilme.

Davranışlar: DİL BİLGİSİ

- * Bu sınıfların kullanması gereken yazım kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilmek,
- * Cümle içinde adları, fiilleri, sıfatları, zamirleri, zarfları, ad ve sıfat tamlamalarını tanıyabilme, yerli yerinde kullanabilmek,
- * -de durum takısını bitişik, dahi anlamına gelen ‘de’leri ayrı yazabilmek,
- * Tırnak işaretini, başkalarından alınan sözleri belirtmek amacıyla kullanabilmek.

Hedef: YAZI

- * Tırnak işaretini ve konuşma çizgisini kuralına uygun yapabilme.

Davranışlar: YAZI

- * Cümlede tırnak işaretini gösterme,
- * Tırnak işaretini, kullandığı bir cümlede kuralına uygun olarak yapma,
- * Cümlede konuşma çizgisini gösterme,
- * Konuşma çizgisini, kullandığı bir cümlede kuralına uygun olarak yapma.

Gezegenimiz Ünitesi Dördüncü Hafta Hedef ve Davranışları (06-10. 2005)

Hedefler: ANLAMA

- * Edindikleri dinleme, izleme, beceri ve alışkanlığını düzeyine göre

geliştirmek,

- * Sesli ve sessiz okumayla ilgili beceri ve alışkanlıkları geliştirmek,
- * Kitaplardan yararlanma becerisini geliştirmek,
- * Kitap edinme isteğini artırmak.

Davranışlar: ANLAMA

- * Konuşmacıya, sanatçıya gerekli saygıyı gösterme ve gerektiğinde uygun biçimde alkışlama alışkanlığını kazandırmak,
- * 15-20 dakikalık bir masal, öykü bandını dinleyebilmek, bir röportajı, bir belgesel filmi ve bir çocuk filmini izleyebilmek,
- * Yazım kılavuzundan, sözlüklerden, kaynak kitaplardan, ansiklopedilerden yararlanabilmek,
- * Günlük gazeteleri ve düzeyine en uygun dergileri izleyebilmek,
- * Bilmediği kelimelerin anlamını sözün gelişinden, kelimenin yapısından çıkarabilmek, eş sesli kelimelerin, deyim, terim vb. anlamını metin içinde kavraya bilmek, kelime dağarcığını zenginleştirme yollarını sezebilmek,
- * Metinlerin belli başlı bölümlerini sırasına göre kavrayabilmek,
- * Düz ve manzum yazıları ayırt edebilmek.

Hedefler: ANLATIM

- * Düzgün ve doğru cümlelerle soru sorabilme, sorulanlara karşılık verebilme, küme ya da sınıfta konuşmalara, tartışmalara katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek,
- * Bu yaş grubunun kullanmaları gereken yazım kurallarını uygulayabilme, noktalama işaretlerini kullanabilme,
- * Günlük hayatta gerekli olan konuşma ve yazışma biçim ve yöntemlerini uygulayabilme,
- * Gereğine uygun ve okunaklı bir yazı ile yazabilme beceri ve alışkanlıklarını kazandırmaktır.

Davranışlar: ANLATIM

- * Sınıfça yapılan anlama etkinliklerine katılabilmek, sonuçları

anlatabilmek,

- * Sorulan sorulara birkaç cümle ile düzgün karşılıklar verebilmek,
- * Gördüklerini, yaşadıklarını, dinlediklerini, edindikleri bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilmek, aktarabilmek,
- * Okulda yaptığı ve yaşadığı türlü eğitsel etkinliklerin sonuçları üzerine kısa bir rapor düzenleyebilmek,
- * Bu sınıfın kullanması gereken yazım kurallarını uygulayabilmek, noktalama işaretlerini kullanabilmek.

Hedefler: DİL BİLGİSİ

- * Bu sınıfların kullanması gereken yazım kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilme,
- * Öğrencilerin bir önceki sınıflarda kazandıkları davranışları pekiştirmektir.

Davranışlar: DİL BİLGİSİ

- * Tırnak işaretini, başkalarından alınan sözleri belirtmek amacıyla kullanabilmek
- * Kullandığı ve öteki derslerde öğrendiği kelimeleri doğru söyleyebilmek, yazabilmek ve bu amaçla yazım kılavuzunu kullanabilmek.

Çalışmanın son haftası olan bu haftada, öğrencilerin grupça hazırladıkları sunumlara devam edilmiştir. Öğrencilere, yapılan etkinliklerde anlatılanlarla ilgili boşluk tamamlama şeklinde sorular sorularak, tekrar yapılmıştır. Dört hafta süren bu çalışma sonunda, uygulamanın son testi (EK 3) ve öğrenci anketi (EK 1) bu hafta öğrencilere uygulanmıştır.

Dört haftalık çalışma sonunda öğrencilerde Türkçe dersi ile ilgili olumlu değişimler gözlemlenmiştir. Çalışmanın ilk dönemlerinde kendilerini ifade etmekte zorlanan öğrenciler, konuşup tartışmaya başlamış ve çalışma boyunca yaptıkları çalışmaları sunmada rahat tavırlar sergileyebilmişlerdir. Öğrenciler yapılan çalışma ve sunumlara birbirinden farklı sunum tarzları geliştirmişlerdir.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanabilmesi için başarı testi ve anket kullanılmıştır. Testlerin ve anketin geliştirilme süreci şu şekildedir.

3.2.1. Başarı Testi

Araştırmada veriler, hem deney hem de kontrol grubuna ön test ve son test şeklinde uygulanan iki başarı testi ve araştırmanın sonunda deney grubunun işbirliğine dayalı öğrenmeye karşı görüşlerini tespit etmek amacıyla geliştirilen bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Her iki tür veri toplama aracı da araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Başarı testinin hazırlanmasında ilköğretim okullarına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmada ünite de bulunan anlam bilgisi, yazım kuralları, dil bilgisi ve sözcük türleri ile ilgili hedef ve davranışlar dikkate alınarak hazırlanan 50 soruluk taslak halindeki test, sınıf öğretmenlerinin, Türkçe öğretmenlerinin ve uzmanların görüşleri alınarak hazırlanıp aynı sınıf düzeyindeki farklı öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonrasında alınan sonuçlar doğrultusunda, taslak testin madde analizi ITEMAN programı ile gerçekleştirilmiştir. Uzman kişilerin görüş ve değerlendirmeleri doğrultusunda testten madde gücü 0.40 ile 0.60 ve ayırıcılık gücü katsayısı 0.30'un altında olanlar maddeler çıkarılmış ve 45 soruluk standart bir başarı testi geliştirilmiştir. Hazırlanan testin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.86 olarak bulunmuştur. Test daha sonra ön test (EK2) olarak uygulanmıştır.

Ön testten farklı olarak yukarıdaki işlem basamaklarından geçirilmiş, aynı sınıf düzeyindeki farklı öğrencilere uygulanıp, ön testte belirlenen madde gücü ve ayırıcılık katsayılarının altında olan sorular çıkartılmış ve farklı sorulardan hazırlanmış olan ikinci bir 45 soruluk test de son test olarak öğrencilere sunulmuştur. Son test (EK 3) olarak hazırlanan testin SPSS paket programında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.78 olarak bulunmuştur.

Başarı testinden alınabilecek en düşük puan sıfır (0), en yüksek puan ise 45'tir. Başarı testinden alınan puanların yorumlanması ise;

1 - 9 arası: Başarısız

10 - 18 arası: Geçer

19 - 27 arası: Orta

28 - 36 arası: İyi

37 - 45 arası: Pekiyi

şeklinde yapılmıştır.

Grupların karşılıklı olarak karşılaştırılmasında “Independent Samples Test” ve “Paired Samples Test” teknikleri kullanılmıştır. Sonuçlar arasındaki farklılık .05 anlamlılık seviyesinde test edilmiştir.

3.2.2. Anket

Araştırmada, deney grubunda bulunan öğrencilere Türkçe dersi, “Gezeganimiz” ünitesinde yapmış oldukları işbirliğine dayalı öğrenme çalışması ile ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla EK 1’de sunulan 25 soruluk bir anket geliştirilerek uygulanmıştır.

Anketin hazırlanmasında, Bilen’in (1995), Bayraktar’ın (2002), Tonbul’un (2001) bu alanda yaptıkları çalışmalardan ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. İlk etapta 33 madde olarak beşli Likert tipinde hazırlanan taslak halindeki anket uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, soru kökünde benzerlik ve anlam bakımından birbirine yakın anlamın olduğu düşünülen üç soruda, yeniden düzenleme yapılmıştır. Değişiklik sonunda oluşan anket, seviye grubu aynı olan farklı öğrencilere uygulanarak anketin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Geçerlik çalışması kapsamında yapılan faktör analizi sonucunda, faktör yük değeri 30 ve üstü maddeler ankete alınmış, bu değer altında çıkan maddeler

anketten çıkarılmıştır. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra anket son haliyle 25 maddeden oluşturulmuştur. Son haliyle anketin güvenirlik katsayısı ölçülmüş ve anketin güvenirlik katsayısı 0.69 bulunmuştur.

Beşli Likert tipinde hazırlanan ölçekte yer alan ifadelerin puanlaması ise şöyledir:

- 1.00 - 1.79: hiç katılmıyorum,
- 1.80 - 2.59: katılmıyorum,
- 2.60 - 3.39: orta derecede katılıyorum,
- 3.40 - 4.19: katılıyorum,
- 4.20 - 5.00: tamamen katılıyorum.

Anketteki 13., 15. ve 23. maddelerde olumsuz ifade bulunmasından dolayı bu maddeler, “tamamen katılıyorum (1)”, “katılıyorum (2)”, “orta derecede katılıyorum (3)”, “katılmıyorum (4)” ve “hiç katılmıyorum (5)” şeklinde tersten değerlendirilmesine karar verilerek veri tabanına bu şekilde aktarılmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen başarı testleri ve anket sonucu elde edilen verilerin analizi işlemlerinde ITEMAN ve SPSS 10.0 paket programları kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarının yorumlanmasında, istatistiki işlemlerden aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (s), frekans (n), yüzdelikler (%) ve t testi kullanılmıştır. T testinde anlamlılık düzeyi olarak .05 düzeyi benimsenmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Veri toplama araçlarının uygulanması ile toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, bu bölümde araştırmanın amacında yer alan alt problemlere dayalı olarak tablolastırılmış ve yorumlanmıştır.

4.1. 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem 1: İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin deney grubunda bulunan öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın birinci alt probleminde “işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin deney grubunda bulunan öğrencilerin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmış, bu amaçla uygulanan işbirliğine dayalı öğrenim aktivitelerine ilişkin öğrenci görüşlerini tespit etmek amacıyla 25 soruluk bir anket uygulanmıştır.

Beşli Likert tipinde hazırlanan ankete öğrencilerin, hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), orta derecede katılıyorum (3), katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5) seçenekleri arasında cevap vermeleri istenmiştir.

Toplam 30 öğrenciden oluşan (10 kız (%33.3) ve 20 erkek (%66.7)) deney grubu öğrencilerinin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin ankete verdikleri cevaplar analiz edilerek sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6
Deney Grubu Öğrencilerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına
İlişkin Görüşleri ve Bunlara İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve
Standart Sapma Sonuçları

Soru No	5		4		3		2		1		Toplam		$\bar{X}$	s
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1	25	83.3	4	13.3	1	3.3	-	-	-	-	30	100	4.80	.484
2	20	66.7	9	30	-	-	1	3.3	-	-	30	100	4.60	.674
3	21	70	4	13.3	2	6.7	3	10	-	-	30	100	4.43	1.006
4	5	16.7	7	23.3	8	26.7	5	16.7	5	16.7	30	100	3.06	1.337
5	22	73.3	5	16.7	2	6.7	-	-	1	3.3	30	100	4.56	.897
6	22	73.3	6	20	2	6.7	-	-	-	-	30	100	4.66	.606
7	13	43.3	12	40	2	6.7	3	10	-	-	30	100	4.16	.949
8	19	63.3	7	23.3	3	10	-	-	1	3.3	30	100	4.43	.935
9	10	33.3	9	30	6	20	2	6.7	3	10	30	100	3.70	1.290
10	16	53.3	7	23.3	6	20	1	3.3	-	-	30	100	4.26	.907
11	8	26.7	12	40	8	26.7	2	6.7	-	-	30	100	3.86	.899
12	23	76.7	5	16.7	1	3.3	-	-	1	3.3	30	100	4.63	.850
13	20	66.7	3	10	5	16.7	1	3.3	1	3.3	30	100	4.33	1.093
14	18	60	6	20	4	13.3	-	-	2	6.7	30	100	4.26	1.142
15	16	53.3	5	16.7	3	10	3	10	3	10	30	100	3.93	1.412
16	25	83.3	2	6.7	-	-	2	6.7	1	3.3	30	100	4.60	1.037
17	12	40	4	13.3	7	23.3	6	20	1	3.3	30	100	3.66	1.295
18	19	63.3	9	30	2	6.7	-	-	-	-	30	100	4.56	.626
19	25	83.3	2	6.7	-	-	3	10	-	-	30	100	4.63	.927
20	19	63.3	10	33.3	-	-	1	3.3	-	-	30	100	4.56	.678
21	20	66.7	4	13.3	5	16.7	1	3.3	-	-	30	100	4.43	.897
22	14	46.7	9	30	4	13.3	3	10	-	-	30	100	4.13	1.008
23	8	26.7	8	26.7	8	26.7	3	10	3	10	30	100	3.50	1.279
24	22	73.3	4	13.3	2	6.7	2	6.7	-	-	30	100	4.53	.899
25	23	76.7	5	16.7	2	6.7	-	-	-	-	30	100	4.70	.596

Hiç katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Orta derecede katılıyorum (3),
Katılıyorum (4), Tamamen katılıyorum (5)

Anketin 1. maddesinde öğrencilerin “çalışma öncesi öğretmenimiz yeterince açıklama yaptı” ifadesini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu ifadeye verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin % 83.3’ünün (25 kişi) tamamen katılıyorum, % 13.3’ünün (4 kişi) katılıyorum ve % 3.3’ünün (1 kişi) orta derecede katılıyorum şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Birinci madde ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma incelendiğinde, $\bar{X} = 4.80$, ve standart sapma $s = .484$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenin çalışma öncesi dersle ilgili açıklamalar yapması konusunda, öğrencilerin tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Sınıf içerisinde yapılacak etkinlikler ve öğrencilerin bilgilerin nerede, ne zaman ve nasıl işe yarayacağı, kısacası hedeflerden öğrencilerin haberdar edilmesi öğretim sürecinde başarıyı yükselten ve verimliliği arttıran bir faktördür.

Öğrenci, neyi öğreneceğini ve niçin öğreneceğini bilmek ihtiyacındadır. Derste neler öğrenecek, öğrendiklerini nerelerde kullanacak, bunları bildiği takdirde öğrenmeye ihtiyaç duyacak, öğrenmek için harekete geçecektir. Öğrenciye, öğreneceği davranışları nerede, nasıl kullanacağını açıklamak öğrenmek için güdünün oluşmasını sağlayacaktır (Senemoğlu, 2001: 26).

Anketin 2. maddesinde, öğrencilerin “öğretmenimiz çalışmalarda yapacaklarımızın plânını verdi” ifadesini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu ifadeye verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin 2/3’ünün (20 kişi) tamamen katılıyorum, % 30’unun (9 kişi) katılıyorum, % 3.3’ünün (1 kişi) katılmıyorum şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. İkinci madde ile ilgili aritmetik ortalama, $\bar{X} = 4.60$ ve standart sapma $s = .674$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenin çalışmalarda yapılacakların planlarını vermesi konusunda, öğrencilerin tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

İşlenecek derslerde öğretmenlerin yapacakları eğitim öğretim faaliyetlerini bir plân dahilinde gerçekleştirmeleri ulaşılmak istenen amaca daha rahat ulaşmayı gerçekleştirmektedir. Açıkgöz, Sucuoğlu ve Gökdağ’ın (1999), öğretmenlerin etkin

öğrenmenin acemilik döneminde karşılaştıkları sorunlar ve baş etme yöntemlerini araştırdıkları çalışma anketin bu maddesiyle ilgilidir. Araştırmaya on iki öğretmen katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin tümünün öğrencilerin etkin öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına hazır olmaması nedeniyle sorun yaşadıkları, öğretmenlerin etkin öğrenme yöntemlerini kullanırken sorunlarla karşılaştıkları, dersin plânlanması ve zaman yetmemesi ile ilgili sorunlarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır. Bu çalışma, öğretim öncesi yapılan plânların, öğrenci başarısını yükseltmede oldukça etkili bir faktör olduğu yönündeki bulguları destekler niteliktedir.

Anketin 3. maddesinde, öğrencilerin “çalışmalarda öğretmenimiz bize sürekli rehberlik etti” ifadesini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu ifadeye öğrencilerin, % 70’i (21 kişi) tamamen katılıyorum, % 13.3’ü (4 kişi) katılıyorum, % 6.7’si (2 kişi) orta derecede katılıyorum, % 10’u (3 kişi) katılmıyorum şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Üçüncü maddenin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 4.43$, standart sapması $s = 1.006$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenin çalışmalarda öğrencilerine rehberlik etmesi konusunda, öğrencilerin tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ders içinde öğretmenlerin, yapacakları eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken öğrencilerine rehberlik etmeleri gerekir. Çünkü, yapılacak her çalışmada öğrencilerin en büyük yardımcısı öğretmenlerdir. Öğrenciler, eğitim-öğretim faaliyetlerinde, öğretmenlerine danıştıkları her konuda daha fazla ayrıntı öğrenecekler ve böylelikle de kalıcı bilginin oluşması daha kolay gerçekleşecektir.

Anketin 4. maddesinde öğrenciler “çalışmalarımızda çok fazla yardıma ihtiyaç duyduk” ifadesini değerlendirmişlerdir. Bu ifadeye verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin 1/6’sı (5 kişi) tamamen katılıyorum, % 23.3’ü (7 kişi) katılıyorum, % 26.7’si (8 kişi) orta derecede katılıyorum, % 16.7’si (5 kişi) katılmıyorum ve % 16.7’si (5 kişi) hiç katılmıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Dördüncü madde ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapmaya bakıldığında $\bar{X} =$

3.06 ve $s= 1.337$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin yardıma ihtiyaç duymaları konusunda, orta derecede katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. İlk defa böyle bir çalışma ile karşılaşmalarından dolayı öğrencilerin yardıma ihtiyaçlarının olabileceği düşüncesi herkes tarafından doğal karşılanılabilecek bir düşüncedir. Fakat uygulama öncesi ve uygulama esnasında yapılan açıklamalar öğrencilerin fazla seviyede yardıma gereksinim duymalarını engellemiştir.

Anketin 5. maddesinde öğrencilerin “çalışma sürecinde farklı kaynaklardan yararlandım” ifadesini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu ifadeye verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin % 73.3'lük dilimle yarısından fazlası (22 kişi) tamamen katılıyorum, % 16.7'si (5 kişi) katılıyorum, % 6.7'si (2 kişi) orta derecede katılıyorum ve % 3.3'ü (1 kişi) hiç katılmıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Beşinci madde ile ilgili aritmetik ortalama $\bar{X} = 4.56$ ve standart sapma $s= .897$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrenciler bu maddeye tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirmişlerdir.

Ders içinde öğrencilerin çeşitli kaynaklardan yararlanmaları, ulaşılmak istenen bilgiye hem kısa zamanda ulaşmayı sağlamakta hem de kalıcı bilginin gerçekleşmesinde önemli yarar göstermektedir. İşbirliğine dayalı çalışma beraberce hedefe ulaşmayı sağlayan bir yaklaşım olmasından dolayı, grup içinde bulunan öğrenciler kendilerine ait farklı kaynakları da grup arkadaşlarıyla paylaşmaktadırlar. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar da bunu desteklemektedir. Tan'a (2005: 132-133) göre, öğretim ortamının zenginleştirilmesi öğrencilerin daha iyi bir şekilde alabilmeleri olanağını sağlamaktadır. Öğrenmede kullanılan duyu sayısı arttıkça, öğrenme düzeyi önemli ölçüde artmaktadır.

Anketin 6. maddesinde öğrencilerin “yararlandığımız kaynaklar bize çok faydalı oldu” ifadesini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu ifadeye verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin % 73.3'ünün (22 kişi) tamamen katılıyorum, % 20'sinin (6 kişi) katılıyorum ve % 6.7'sinin (2 kişi) orta derecede katılıyorum şeklinde görüş

bildirdikleri görülmüştür. Altıncı maddenin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 4.66$ ve standart sapması $s = .606$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin yararlanmış oldukları kaynakların onlara faydalı olması konusunda, tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tan'a (2005: 128) göre, öğretimde materyal kullanımı, öğretim ortamının zenginleştirilmesini ve buna bağlı olarak öğrencilerin verilenleri daha iyi bir şekilde alabilmelerini sağlar. Buna bağlı olarak öğrendiklerini hatırlama düzeyleri artar.

Anketin 7. maddesinde öğrencilerin “dersle ilgili kaynaklara rahatça ulaşabildim” ifadesini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu ifadeye verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin yarıya yakını % 43.3 oranında (13 kişi) tamamen katılıyorum, % 40'ı (12 kişi) katılıyorum, % 6.7'si (2 kişi) orta derecede katılıyorum ve % 10'u (3 kişi) katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara göre aritmetik ortalama $\bar{X} = 4.16$ ve standart sapma $s = .949$ olarak bulunmuş ve öğrencilerin dersle ilgili kaynaklara rahatça ulaşmaları konusunda, katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Kaynak, öğrencinin ders içinde en fazla kullanacağı öğretim materyallerinin başında gelmektedir. Öğrencilerin, farklı kaynaklardan yararlanması da başarılarını arttıracak önemli bir faktördür. Öğretmenlerin, öğrencilerine dersle ilgili farklı kaynakları temin etmesi ya da öğrencilerine kaynağı nasıl temin edebileceklerini belirtmesi öğrencilerde araştırmaya olan ilgiyi arttıracak ve akademik başarının daha da artması sağlanacaktır.

Anketin 8. maddesinde öğrenciler “gruptaki arkadaşlarımla çalışmaktan çok zevk aldım” ifadesini değerlendirmişlerdir. Bu ifadeye öğrencilerin, % 63.3'ü (19 kişi) tamamen katılıyorum, % 23.3'ü (7 kişi) katılıyorum, 1/10'u (3 kişi) orta derecede katılıyorum ve % 3.3'ü (1 kişi) hiç katılmıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Sekizinci madde ile ilgili aritmetik ortalama $\bar{X} = 4.43$ ve standart sapma $s = .935$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrenciler gruplarındaki arkadaşlarıyla çalışmaktan zevk alma konusuna, tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirmişlerdir. Gömleksiz'in (1997), ilköğretim 4. sınıflar üzerinde yapmış

olduğu çalışmada elde ettiği bulgular da bu maddeyi destekler niteliktedir. Bu çalışmada, öğrencilerin matematik başarılarında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile bir artış meydana gelmiş ve öğrenciler arası arkadaşlık ilişkilerinin gelişiminde tüm sınıf öğretimine göre sınırlı da olsa bu yaklaşımla öğrenmenin etkisinin olduğu ifade edilmiştir.

Anketin 9. maddesinde öğrencilerin “grubumda başka arkadaşlarım olmasını isterim” ifadesini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu ifadeye verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin 1/3’ünün (10 kişi) tamamen katılıyorum, % 30’unun (9 kişi) katılıyorum, 1/5’inin (6 kişi) orta derecede katılıyorum ve % 6.7’sinin (2 kişi) katılmıyorum ve 1/10’unun (3 kişi) hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Dokuzuncu madde ile ilgili aritmetik ortalama $\bar{X} = 3.70$ ve standart sapma $s = 1.290$ olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin gruplarında başka arkadaşlarının olmalarını da istemeleri konusunda, katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin grubumda başka arkadaşlarım olmasını isterim sorusuna katılıyorum yönünde görüş belirtmeleri, öğrencilerin iyi ilişkiler kurduğu arkadaşlarıyla daha başarılı çalışmalar meydana getireceğini düşünüyor olmalarıdır. Böyle bir durumda, öğrenciler arası etkileşim de daha da kuvvetli olacaktır.

Anketin 10. maddesinde öğrencilerin “işbirliği çalışmalarında herkes üzerine düşen görevleri yerine getirdi” ifadesini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu ifadeye verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin yarıdan fazlasının (16 kişi) tamamen katılıyorum, % 23.3’ünün (7 kişi) katılıyorum, 1/5’inin (6 kişi) orta derecede katılıyorum ve % 3.3’ünün (1 kişi) katılmıyorum şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Onuncu madde ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapmaya bakıldığında $\bar{X} = 4.26$ ve $s = .907$ olarak bulunmuştur. Buna göre, işbirliği çalışmalarında her öğrencinin üzerine düşen görevi yerine getirmesi konusunda, tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, birliktelik esasına dayalı olmasından dolayı grup içindeki her öğrenci görev bilincinde olmalıdır. Çalışma esnasında öğrenciler

yeni bir öğrenme biçimiyle ilk kez karşılaştıklarından dolayı görevlerini eksiksiz yerine getirmişler ve bundan da zevk aldıklarını belirtmişlerdir.

Anketin 11. maddesinde öğrencilerin “daha önce derse katılmayan arkadaşlarımız aktif olarak rol aldılar” ifadesini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu ifadeye verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin % 26.7’sinin (8 kişi) tamamen katılıyorum, % 40’ının (12 kişi) katılıyorum, % 26.7’sinin (8 kişi) orta derecede katılıyorum ve % 6.7’sinin (2 kişi) katılmıyorum şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. On birinci maddenin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3.86$ ve standart sapması $s = .899$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, derse katılmayan öğrencilerin aktif olarak rol almaları konusunda, katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Erçelebi’nin (1995), geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının matematik öğretimi üzerine etkisiyle ilgili olarak yaptığı çalışmasında, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bu yaklaşım ile geleneksel yöntem arasında öğrencilerin hatırlama düzeyleri bakımından işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

İşbirliğine dayalı öğrenme grubundaki pasif öğrencilerin de uygulama sırasında aktifleştigi gözlenmiştir. Grup olarak alınan görevleri yerine getirmek ve başarıya ortaklaşa ulaşmak işbirliğine dayalı grup olmanın temelini oluşturur. Grup içinde her öğrencinin görevini yerine getirmesi ile öğrenim gerçekleşeceğinden geleneksel yaklaşımda ders aktivitelerine fazla katılmayan öğrenciler, bu yaklaşımda kendilerini bir şeyler yapmak zorunda görmektedirler.

Anketin 12. maddesinde öğrenciler “işbirliği çalışmalarını araştırmaya olan ilgimi arttırdı” ifadesini değerlendirmişlerdir. Bu ifadeye verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (23 kişi) tamamen katılıyorum, 1/6’sının (5 kişi) katılıyorum, % 3.3’ünün (1 kişi) orta derecede katılıyorum ve %

3.3'ünün (1 kişi) hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. On ikinci madde ile ilgili aritmetik ortalama $\bar{X} = 4.63$ ve standart sapma $s = .850$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, işbirliği çalışmalarının öğrencilerin araştırmaya olan ilgilerini arttırması konusunda, tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yeni eğitim anlayışı araştıran, tartışan, problem çözen öğrenciler yaratmayı amaçlamaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı da, en iyiye ulaşmak için araştırmayı, birlikte problem çözmeyi temel alır. Öğrencilerin, tamamen katılıyorum yönünde görüş bildirmeleri de araştırmadan, farklı kaynaklardan yararlanmadan zevk aldıklarını belirtir niteliktedir.

Anketin 13. maddesinde öğrencilerin “çalışmalarda görev almak bana zor geldi” ifadesini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu maddede olumsuz bir ifade bulunmasından dolayı Likert tipindeki değerlendirme tersten yapılmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin % 3.3'ünün (1 kişi) tamamen katılıyorum, % 3.3'ünün (1 kişi) katılıyorum, % 1/6'sının (5 kişi) orta derecede katılıyorum, 1/10'unun (3 kişi) katılmıyorum ve % 2/3'ünün (20 kişi) hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. On üçüncü madde ile ilgili aritmetik ortalama $\bar{X} = 4.33$ ve standart sapma $s = 1.093$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin yapılan çalışmalarda aldıkları görevlerde zorlanmaları konusunda, hiç katılmıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. (1.00-1.79: tamamen katılıyorum, 1.80-2.59: katılıyorum, 2.60-3.39: orta derecede katılıyorum, 3.40-4.19: katılmıyorum, 4.20-5.00: hiç katılmıyorum). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, kolay uygulanabilirliği olan bir öğrenme biçimidir. Bu özelliğinin yanı sıra, yapılan çalışmalar aynı zamanda öğrencilere eğlenceli de gelmektedir. Eğlenerek öğrendikleri için, öğrenciler de işbirliği çalışmalarında zorlanmamaktadırlar.

Anketin 14. maddesinde öğrenciler “kendimi dersteki çalışmalara katılmak zorunda hissettim” ifadesini değerlendirmişlerdir. Bu ifadeye verilen cevaplarda öğrencilerin % 60'ı (18 kişi) tamamen katılıyorum, % 20'si (6 kişi) katılıyorum, % 13.3'ü (4 kişi) orta derecede katılıyorum ve % 6.7'si (2 kişi) hiç katılmıyorum

şeklinde görüş bildirmişlerdir. On dördüncü maddenin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 4.26$ ve standart sapması $s = 1.142$ olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler bu maddeye tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirmişlerdir. Bunun sebebi de, bireysel ve grupça alınan puanlarının yüksek olmasını istemeleri şeklinde düşünülebilir.

Anketin 15. maddesinde öğrencilerin “işbirliği çalışmalarında çok zorlandığımı hissettim” ifadesini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu maddede olumsuz bir ifade bulunmasından dolayı Likert tipindeki değerlendirme tersten yapılmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin 1/10'unun (3 kişi) tamamen katılıyorum, % 10'unun (3 kişi) katılıyorum, % 10'unun (3 kişi) orta derecede katılıyorum, % 16.7'sinin (5 kişi) katılmıyorum ve yarısından fazlasının (16 kişi) hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. On beşinci maddenin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3.93$ ve standart sapması $s = 1.412$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin işbirliği faaliyetlerinde zorlandıklarını hissetmeleri konusunda, katılmıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. (1.00-1.79: tamamen katılıyorum, 1.80-2.59: katılıyorum, 2.60-3.39: orta derecede katılıyorum, 3.40-4.19: katılmıyorum, 4.20-5.00: hiç katılmıyorum). Deney grubu öğrencilerinin bu maddeyle ilgili görüşlerine bakıldığında, öğrencilerin çalışmalarda zorlanmadıkları görülmektedir. Çalışma esnasında, öğrencilerin göstermiş olduğu gayret ve davranışlar da bu yaklaşıma çabuk adapte olduklarını belirtir niteliktedir.

Anketin 16. maddesinde öğrencilerin “dersteki çalışmaları yararlı ve eğlenceli buldum” ifadesini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu ifadeye verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin % 83.3'ünün (25 kişi) tamamen katılıyorum, % 6.7'sinin (2 kişi) katılıyorum, % 6.7'sinin (2 kişi) katılmıyorum ve % 3.3'ünün (1 kişi) hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. On altıncı madde ile ilgili aritmetik ortalama $\bar{X} = 4.60$ ve standart sapma $s = 1.037$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin dersteki çalışmaları yararlı ve eğlenceli bulmaları konusunda, tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Bilen'in (1995) yapmış olduğu işbirliğine dayalı öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri konulu çalışma, araştırmanın bu maddesindeki bulguları destekler niteliktedir. Müzik öğretimi ile ilgili yapılan çalışmada öğrenciler, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının diğer öğrenme uygulamalarına göre daha zevkli, müzik bilgi ve becerilerinin kazanılmasında daha etkili olduğunu ve bu gruplardaki yardımlaşmadan hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Anketin 17. maddesinde öğrencilerin “yaptığımız çalışmaları ilginç buldum” ifadesini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu ifadeye verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin yarıya yakını (12 kişi) tamamen katılıyorum, % 13.3'ü (4 kişi) katılıyorum, % 23.3'ü (7 kişi) orta derecede katılıyorum, 1/5'i (6 kişi) katılmıyorum ve % 3.3'ü (1 kişi) hiç katılmıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. On yedinci maddenin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3.66$ ve standart sapması $s = 1.295$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin yapılan çalışmaları ilginç bulmaları konusunda, katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Anketin 18. maddesinde öğrencilerin “işbirliği çalışmalarında kendimi rahat hissettim” ifadesini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu ifadeye verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin 2/3'üne yakınının (19 kişi) tamamen katılıyorum, % 30'unun (9 kişi) katılıyorum ve % 6.7'sinin (2 kişi) orta derecede katılıyorum şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. On sekizinci madde ile ilgili aritmetik ortalama $\bar{X} = 4.56$ ve standart sapma $s = .626$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrenciler işbirliği çalışmalarında kendilerini rahat hissetmeleri konusunda, tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin, tamamen katılıyorum yönünde görüş belirtmeleri çalışmaları zorlanmadan, sıkılmadan ve kendilerini rahat hissederek gerçekleştirdiklerini gösterir niteliktedir. Öğrencilere, çalışma başında gerekli açıklamaların yapılmış olması ve çalışma plânı hakkında bilgi verilmesi de çalışma boyunca kendilerini rahat hissetmelerini sağlamıştır.

Anketin 19. maddesinde öğrencilerin “hazırladığımız çalışmaları arkadaşlarımıza sunmak hoşuma gitti” ifadesini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu

ifadeye verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin % 83.3'ünün (25 kişi) tamamen katılıyorum, % 6.7'sinin (2 kişi) katılıyorum ve 1/10'unun (3 kişi) katılmıyorum şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. On dokuzuncu madde ile ilgili aritmetik ortalama $\bar{X} = 4.63$ ve standart sapma $s = .927$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin on dokuzuncu maddeye tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. İşbirliğine dayalı gruplarda, beraberce hazırlanan çalışmaları sunmak ve diğer gruplarla paylaşmak sınıf içi sosyalleşmenin daha da artmasını sağlayan bir etken olabilmektedir. Çalışma süresince, öğrencilerin en güzel çalışmayı sunmak için çalışmaları, paylaşma duygusunun da gelişmesine yardımcı olmuştur.

Anketin 20. maddesinde öğrencilerin “işbirliğine dayalı öğrenme ile Türkçe dersine olan ilgim daha da arttı” ifadesini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu ifadeye verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin 2/3'ünün (20 kişi) tamamen katılıyorum, % 13.3'ünün (4 kişi) katılıyorum, 1/6'sının (5 kişi) orta derecede katılıyorum ve %3.3'ünün (1 kişi) katılmıyorum şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Yirminci maddenin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 4.56$ ve standart sapması $s = .678$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin bu yaklaşım ile Türkçe dersine olan ilgilerinin arttığı konusunda, tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anketin 21. maddesinde öğrencilerin “derste kendime olan güvenim arttı” ifadesini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu ifadeye verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin % 66.7'sinin (20 kişi) tamamen katılıyorum, % 13.3'ünün (4 kişi) katılıyorum, % 16.7'sinin (5 kişi) orta derecede katılıyorum ve % 3.3'ünün (1 kişi) katılmıyorum şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Yirmi birinci madde ile ilgili aritmetik ortalama $\bar{X} = 4.43$ ve standart sapma $s = .897$ olarak bulunmuştur. Bu maddeyle ilgili olarak, öğrencilerin tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrenci, grup içinde görevlerini yerine getirdiğinde dersten de zevk almaya başlayacaktır. Dersten zevk alan bir öğrenci de, her zaman başarılı olmaktadır. Bu öğrenme yaklaşımında, aldığı görevini yerine

getiren her öğrenci, bir şeyler yapmanın ve grubunda diğer arkadaşlarına yardımda bulunmanın önemini kavrayacak, buna bağlı olarak da kendinde güven duygusu gelişecektir.

Anketin 22. maddesinde öğrenciler “Türkçe dersini daha iyi yapacağıma inandım” ifadesini değerlendirmişlerdir. Bu ifadeye verilen cevaplarda öğrencilerin yarıya yakınının (14 kişi) tamamen katılıyorum, % 30’unun (9 kişi) katılıyorum, % 13.3’ünün (4 kişi) orta derecede katılıyorum ve 1/10’unun (3 kişi) katılmıyorum şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Yirmi ikinci madde ile ilgili aritmetik ortalama $\bar{X} = 4.13$ ve standart sapma $s = 1.008$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrenciler Türkçe dersini daha iyi yapacaklarına inanmaları konusunda, katılıyorum derecesinde görüş belirtmişlerdir. Geleneksel yaklaşımda ders içinde öğrenciler bireysel çalışmalarda bulunurlar. Bu yaklaşımda, toplu olarak öğrencilerin yapmış oldukları çalışma azdır. Fakat işbirliğine dayalı öğrenmenin temelinde, beraberlik vardır. Geleneksel yaklaşımda tek başına kalan bir öğrenci, bu yaklaşımda grup içinde kendine bir yer bularak aldığı görevleri yerine getirip derslerinde daha başarılı olacaktır.

Anketin 23. maddesinde öğrencilerin “Türkçe dersini öğretmenin anlatmasını tercih ederim” ifadesini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu maddede olumsuz bir ifade bulunmasından dolayı Likert tipindeki değerlendirme tersten yapılmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin 1/10’unun (3 kişi) tamamen katılıyorum, % 10’unun (3 kişi) katılıyorum, % 26.7’sinin (8 kişi) orta derecede katılıyorum, % 26.7’sinin (8 kişi) katılmıyorum ve % 26.7’sinin (8 kişi) hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Yirmi üçüncü maddenin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3.50$ ve standart sapması $s = 1.279$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin Türkçe dersini öğretmenin anlatmasını tercih etmeleri konusunda, katılmıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. (1.00-1.79: tamamen katılıyorum, 1.80-2.59: katılıyorum, 2.60-3.39: orta derecede katılıyorum, 3.40-4.19: katılmıyorum, 4.20-5.00: hiç katılmıyorum).

Anketin 24. maddesinde öğrencilerin “Türkçe dersinin işbirliği içerisinde işlenmesini isterim” ifadesini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu ifadeye öğrencilerin % 73.3’ü (22 kişi) tamamen katılıyorum, % 13.3’ü (4 kişi) katılıyorum, % 6.7’si (2 kişi) orta derecede katılıyorum ve % 6.7’si (2 kişi) katılmıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Yirmi dördüncü madde ile ilgili aritmetik ortalama $\bar{X} = 4.53$ ve standart sapma $s = .899$ olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler Türkçe dersinin işbirliği içerisinde işlenmesini istemeleri konusunda, tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin, bu yaklaşımla ilgili görüşlerine bakıldığında, yapılan çalışmaları sevdikleri ve bu yaklaşımla ders işlemekten keyif aldıkları anlaşılmaktadır. Çalışma esnasında da farklı derslerde de bu yaklaşımla ders işlemek istediklerini belirtmişlerdir. Türkçe dersi, karşılıklı iletişimle daha çabuk ve kalıcı bir şekilde öğrenilen bir derstir. İşbirliğine dayalı öğrenmede, grup içi iletişim önemlidir. Öğrenciler, karşılıklı konuşarak, iletişim kurarak ve beraberce tartışarak daha iyi öğrenecekler ve dilleri de buna bağlı olarak gelişecektir.

Stainer ve diğerleri (1999: 254), işbirliğine dayalı öğrenmeyi her yaşa, her sınıfa, her ders ve konuya uygulanabilecek bir öğrenme yaklaşımıdır şeklinde açıklamışlardır. Bu görüş, araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Anketin 25. maddesinde öğrencilerin “işbirliği çalışmaları sonucu öğrendiklerini kolay kolay unutmayacağıma inanmaktayım” ifadesini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu ifadeye verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin % 76.7’sinin (23 kişi) tamamen katılıyorum, 1/6’sının (5 kişi) katılıyorum ve % 6.7’sinin (2 kişi) orta derecede katılıyorum şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Yirmi beşinci madde ile ilgili aritmetik ortalama $\bar{X} = 4.70$ ve standart sapma $s = .596$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin işbirliği çalışmaları sonucu öğrendiklerini kolayca unutmayacakları konusunda, tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Bayraktar'ın (2002), yapmış olduğu tezde bulmuş olduğu bulgular da bu araştırmada anketin 10., 22. ve 24. maddelerinde elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu araştırmada öğretmenler, öğrencilerinde işbirliğine dayalı etkinliklerde çaba harcama, birbirine yardım etme, derste aktif rol alma, grupta olmaktan mutlu olma gibi özellikler gördüklerini belirtmişlerdir. Birinci alt problemde, genel olarak öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenmeye olumlu baktıkları, bu yaklaşımı benimsedikleri, çalışmalarda zorlanmadıkları ve diğer derslerde de bu öğrenme yaklaşımının kullanılmasını istedikleri görüşlerine ulaşılmıştır.

İşbirliğine dayalı öğrenme, bilişsel duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu yönde etkilidir. Diğer öğretim yöntem ve stratejileriyle birlikte kullanılabilir bir yaklaşım olarak tüm hedef-davranış düzeyleri, konu alanları ve öğrenci düzeyleri için uygun bir yöntemdir (Sünbül, 1996: 57).

4.2. 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem 2: Deney grubundaki öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın ikinci alt probleminde, “Deney grubundaki öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmış, bu amaçla öğrencilerin ankete verdikleri cevaplar cinsiyet değişkenine göre t testi ile analiz edilerek sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7
Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre
İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarına Ait Görüşlerinin
Karşılaştırılmasına İlişkin T testi Sonuçları

Cinsiyet	N	%	$\bar{x}$	s	t	p
KIZ	10	33.3	4.42	6.34	1.67	.104
ERKEK	20	66.7	4.21	8.87		

$p > .05$

Tablo 7’de, t testi sonucu elde edilen veriler analiz edildiğinde, kız öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerini değerlendirmeye yönelik görüşlerinin aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 4.42$ ve standart sapmasının $s = 6.34$ olduğu, erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 4.21$ ve standart sapmasının $s = 8.87$ olduğu görülmektedir. Elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testi ile test edildiğinde ise $t = 1.67$ ve $p > .05$ (.104) olduğu ve dolayısıyla kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına ait görüşler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla, aritmetik ortalamalarında az da olsa bir fazlalık görülmektedir. Fakat her iki cinsteki öğrencilerin görüşlerine bakıldığında, oldukça yüksek düzeyde (tamamen katılıyorum) bu öğrenme yaklaşımına yönelik olumlu yönde görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

4.3. 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt problem 3: Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test genel başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test genel başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla, deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön

test sonucu elde edilen puanlar bağımsız t-testi ile analiz edilerek Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Başarı
Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız T testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{x}$	s	t	p
Deney ön test	30	24.00	8.24	.827	.415
Kontrol ön test	30	25.63	6.82		

$p > .05$

Araştırmada, random yoluyla oluşturulan örneklem gruplarının çalışma kapsamında belirlenen konular hakkındaki giriş yeterliklerini tespit etme amacıyla 45 sorudan oluşan bir başarı testi hazırlanarak eş zamanlı olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Başarı testi sonucu elde edilen puanların bağımsız t testi ile test edilmesi sonucu ortaya çıkan sonuçlar analiz edildiğinde, her iki grubun ön test puanlarının birbirine yakın bir dağılım gösterdiği, deney grubunun aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 24.00$ ve standart sapmasının $s = 8.24$, kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise $\bar{x} = 25.63$ ve standart sapmasının $s = 6.82$ olduğu görülmektedir. Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testi ile test edildiğinde $t = .827$ ve $p > .05$ (.415) olarak bulunmuştur.

Bu sonuca bağlı olarak grupların ön test puanları arasında anlamlı farkın olmadığı ve elde edilen bu verilere göre deney grubunun ön test puan ortalamalarının $\bar{x} = 24.00$ ve “orta” düzeyde, kontrol grubunun ön test puan ortalamalarının $\bar{x} = 25.63$ yine “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma öncesinde her iki grubun aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Deneyssel bir çalışmanın başlangıç aşamasında grupların giriş yeterliklerinin belirlenmesi, çalışma sonucu elde edilecek başarı derecesini karşılaştırabilme ve bir karara varabilme yani, değerlendirme yapma açısından oldukça önemlidir. Giriş yeterliklerinin belirlenmesi şu açılardan önemlidir:

1. Öğrencilerin bir derse hazır oluş seviyelerini belirleme,
2. Derste öğretilmesi planlanmış davranışlardan daha önceden öğrenilmiş olup olmadıklarını belirleme,
3. Ünitenin sonunda hangi davranışların tam olarak kazanıldığını veya kazanılmadığını ortaya çıkarma,
4. Kazanılmayan davranışların kazanılmama sebeplerini açığa çıkarma,
5. Hedeflerle tutarlı öğrenme seviyesini belirlemedir (Öncü, 1994: 30-31).

Bu çalışmada, ön test sonuçlarına göre çalışma öncesi, deney ve kontrol gruplarının yaklaşık olarak aynı başarı düzeyine sahip olması grupların birbirine benzerliğinin göstergesidir. Deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanlarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9
Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarı
Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız T testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{x}$	s	t	p
Deney son test	30	33.13	5.78	2.196	.036*
Kontrol son test	30	28.70	9.92		

*p<.05

Araştırmada, grupların çalışma kapsamında belirlenen konular hakkındaki elde ettikleri kazanımları tespit etme amacıyla 45 sorudan oluşan bir başarı testi eş zamanlı olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Başarı testi sonucu elde edilen puanların bağımsız t testi ile sınanmasıyla ortaya çıkan sonuçlar analiz edildiğinde, her iki grubun son test puanlarının birbirine göre farklı bir dağılım gösterdiği, deney grubunun aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 33.13$ ve standart sapmasının $s = 5.78$, kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise $\bar{x} = 28.70$ ve standart sapmasının $s = 9.92$ olduğu görülmektedir. Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testi ile test edildiğinde $t = 2.196$ ve $p < .05$ (.036) olarak bulunmuş ve dolayısıyla deney grubu ve kontrol grubunun son test başarı

puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlara dayanarak deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre son test puanlarına göre daha yüksek başarı elde etmiştir. Elde edilen bu sonuç, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile plânlanan ve uygulanan Türkçe derslerinin, geleneksel öğretim yöntemi ile işlenen derslere göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu öğrenme yaklaşımıyla işlenen derslerin eğlenceli geçmesi, bu derslerde öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesi, karşılıklı paylaşımların olması, ortak görevlerin yerine getirilmesi ve bu yaklaşımın öğretmenin pasif, öğrencilerin aktif olduğu bir yaklaşım olması geleneksel yaklaşımla işlenen derslere göre daha başarılı olmasını sağlamaktadır.

Gök'ün (2004) yapmış olduğu çalışmada bulduğu sonuçlar, araştırmamızı destekler niteliktedir. Gök'ün (2004: 63), çalışmasında deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları 20.14, kontrol grubu ortalamaları ise 16.36 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada $p < .05$ (.003) olarak bulunmuş ve işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıyla tarih ders işlenen deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında deney ve kontrol grubu öğrencilerine araştırma sonunda 45 soruluk çoktan seçmeli bir başarı testi uygulanmış, test sonucu elde edilen bulgular öğrencilerin yapmış oldukları doğru cevap sayısına göre gruplanarak, grubun genel aritmetik ortalaması ve standart sapma puanı ile birlikte Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10
Başarı Testi Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Yapmış Olduğu
Doğru Cevapların Sayısı ve Grubun Genel $\bar{X}$ ve S Puanları

		Kontrol Grubu son test				Deney Grubu son test			
Doğru Cevap Sayısı		n	%	$\bar{X}$	s	n	%	$\bar{X}$	s
	1			28.70	9.92			33.13	5.78
	2								
	3								
	4								
	5								
	6								
	7								
	8								
	9								
	Toplam								
	10								
	11	2	6.7						
	12	2	6.7						
	13								
	14								
	15	1	3.3						
	16								
	17								
	18	1	3.3						
	Toplam	6	20						
	19								
	20	1	3.3						
	21	1	3.3			1	3.3		
	22								
	23								
	24								
	25	2	6.7			2	6.7		
	26					1	3.3		
	27	1	3.3			2	6.7		
	Toplam	5	16.6			6	20		
	28	2	6.7			1	3.3		
	29	1	3.3						
	30	2	6.7			3	10		
	31	2	6.7			2	6.7		
	32					3	10		
	33	2	6.7			2	6.7		
	34	1	3.3			1	3.3		
	35					1	3.3		
	36					2	6.7		
	Toplam	10	33.4			15	50		
	37	2	6.7			1	3.3		
	38	1	3.3			3	10		
	39	2	6.7			1	3.3		
	40	1	3.3						
	41					1	3.3		
	42	2	6.7						
	43	1	3.3			3	10		
	44								
	45								
	Toplam	9	30			9	29.9		
Genel Toplam		30	100			30	100		

1-9 arası: başarısız, 10-18 arası: geçer, 19-27 arası: orta, 28-36 arası: iyi,

37-45 arası: pekiyi.

1-9 arası doğruların başarısız, 10-18 arası doğruların geçer, 19-27 arası doğruların orta, 28-36 arası doğruların iyi ve 37-45 arası doğruların pekiyi olarak belirlendiği başarı testinin sonuçları analiz edildiğinde, araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin genel başarı aritmetik ortalamasının $\bar{X}=33.13$, standart sapmasının ise $s= 5.78$, kontrol grubu öğrencilerinin genel başarı aritmetik ortalamasının $\bar{X}=28.70$, standart sapmasının ise $s= 9.92$ olduğu görülmektedir. Yine tablodaki verilere dayanarak deney grubu öğrencilerinin, başarısız ile geçer arasında değerler almadıkları görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin %20'si (6 kişi) orta derecede doğru yaptıkları görülmektedir. Deney grubunda yaptıkları doğru sayılarına göre iyi düzeyindeki öğrenciler % 50'lik dilimle 15 kişidir. Deney grubu öğrencilerinin, % 29.9'u (9 kişi) da pekiyi derecesinde test sorularını doğru cevaplamışlardır.

Kontrol grubu öğrencilerinin, % 20'si (6 kişi) geçer düzeyinde soruları doğru cevaplamışlardır. Bu grubun öğrencilerinin % 16.6'sının (5 kişi), orta derecesinde oldukları görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin iyi seviyesinde doğru soru cevaplayanları % 33.4'lük yüzde ile 10 kişidir. Kontrol grubu öğrencilerinin, % 30'luk dilimle (9 kişi) pekiyi seviyesinde oldukları görülmektedir. Bulgulara dayalı olarak, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde araştırma sonunda uygulanan başarı testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine oranla daha yüksek başarı elde ettikleri görülmektedir. Bu sonuca göre, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının, geleneksel öğrenme yöntemine göre öğrencilerin başarısını daha çok arttırdığı görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında deney grubuna uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme süreci sonucu elde edilen kazanımları ortaya koymak amacıyla 45 soruluk bir başarı testi uygulanmış, uygulanan test sonucu elde edilen başarı dereceleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile test edilerek sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11
Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına
İlişkin T testi Sonuçları

	N	$\bar{x}$	s	t	p
Ön test Başarı Puanı	30	24.00	8.24	9.92	.000**
Son test Başarı Puanı	30	33.13	5.78		

*p<.05

**p<.01

Tablo 11’de sunulan işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanlarının ilişkili örneklem grupları için uygulanan t testi ile sınanması sonucu elde edilen bulgular analiz edildiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalamalarının $\bar{x} = 24.00$ ve standart sapmalarının $s = 8.24$, son test başarı puan ortalamalarının $\bar{x} = 33.13$ ve standart sapmalarının $s = 5.78$ olduğu görülmektedir. Elde edilen bu ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile test edildiğinde ise $t = 9.92$ ve $p < .01$ (.000) olarak bulunmuş ve dolayısıyla deney grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında son test başarı puanları lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretim sonucu başarı düzeyinin artması hem deney hem de kontrol grupları için normal olarak beklenen bir sonuç olmasına rağmen sonraki aşamalarda hem deney hem de kontrol gruplarının son test başarı puanlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgulara da dayanarak, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı sonucu öğrencilerin başarı düzeylerinde deney grubu lehine olumlu yönde bir artışın olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğrenme süreci sonucu elde edilen kazanımları ortaya koymak amacıyla uygulanan test sonucu elde edilen başarı dereceleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı t testi ile sınanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12
Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Testi Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına
İlişkin T testi Sonuçları

	N	$\bar{x}$	s	t	p
Ön test Başarı	30	25.63	6.82	2.86	.008*
Son test Başarı	30	28.70	9.92		

*p<.05

Tablo 12’de sunulan geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanlarının ilgili örneklem grupları için uygulanan t testi ile sınanmasından elde edilen bulgular analiz edildiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalamalarının $\bar{x} = 25.63$ ve standart sapmalarının $s = 6.82$, son test başarı puan ortalamalarının $\bar{x} = 28.70$ ve standart sapmalarının $s = 9.92$ olduğu görülmektedir. Elde edilen bu ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile test edildiğinde ise $t = 2.86$ ve $p < .05$ (.008) olarak bulunmuş ve dolayısıyla kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farkın oluştuğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Elde edilen bu verilere göre kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olmasına rağmen bu artışın deney grubuna göre çok fazla olmadığı ve öğrencilerin başarı düzeylerini de işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre daha az etkilediğini göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenin derste kullanmış olduğu yöntemden veya öğrencilerin ders esnasında aktif olarak katılım göstermeyişlerinden kaynaklanıyor olabilir. Günay’ın (2002), öğrencilerin başarısı ve hatırd tutmaları üzerine yapmış olduğu çalışma, üçüncü alt problemde bulunan sonuçları destekler niteliktedir. Onun, 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yapmış olduğu çalışmasında deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test başarı puanları arasındaki fark anlamlı çıkmıştır. Deney grubu son test aritmetik ortalaması 36.74, kontrol grubunun son test aritmetik ortalaması ise 31.14 olarak bulunmuştur. İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden “Birleştirme II” tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri, kontrol grubuna göre daha başarılı olmuşlardır.

Erçelebi'nin (1995), işbirliğine dayalı öğrenmenin matematik dersi üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışması da bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Erçelebi'nin (1995) çalışmasında, deney grubu öğrencilerinin ön test aritmetik ortalamalarının 9.47, son test ortalamalarının 15.69 çıktığı ve iki ortalama arasındaki farkın da 6.22 olduğu bulunmuştur. Kontrol grubunda ise, ön test ortalaması 9.21 iken, son test ortalaması 11.40 olarak bulunmuştur. Kontrol grubu ortalamaları farkı ise 2.19 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlardan da anlaşıldığı üzere deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

4.4. 4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt problem 4: Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında;

4.1. Anlam Bilgisi

4.2. Dil Bilgisi

4.3. Sözcük Türleri

4.4. Yazım Kuralları

bölümlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

4.1. Anlam Bilgisi

Araştırmanın 4.1. alt problemi olan “Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında anlam bilgisi bakımından anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test sonucu elde edilen başarı puanları bağımsız t-testi ile analiz edilerek sonuçlar Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13
Deney ve Kontrol Grubunun Anlam Bilgisi Ön Test Başarı Puanlarının
Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız T testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{x}$	s	t	p
Deney ön test (anlam bil.)	30	5.20	2.48	.376	.710
Kontrol ön test (anlam bil.)	30	5.40	1.57		

$p > .05$

Araştırmada, grupların çalışma kapsamında belirlenen konulardan biri olan anlam bilgisi konusu ile ilgili elde ettikleri kazanımları tespit etmek amacıyla, 45 sorudan oluşan başarı testi içerisindeki anlam bilgisi (1-10. sorular) ile ilgili sorulardan elde edilen puanların bağımsız t testi ile sınanması sonucu ortaya çıkan sonuçlar analiz edildiğinde, her iki grubun ön test puanlarının birbirine yakın bir dağılım gösterdiği, deney grubunun aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 5.20$ ve standart sapmasının $s = 2.48$, kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise $\bar{x} = 5.40$ ve standart sapmasının $s = 1.57$ olduğu görülmektedir. Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testi ile test edildiğinde $t = .376$ ve $p > .05$ (.710) olarak bulunmuş ve dolayısıyla deney grubu ve kontrol grubunun ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Elde edilen verilere dayanarak araştırma öncesinde öğrencilerin anlam bilgisi konusundaki ön bilgilerinin birbirlerine yakın olduğu ve kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerine oranla anlam bilgisi konusunda puanlarının biraz yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmanın başlangıcında öğrencilerin anlam bilgisi konusundaki başarı oranlarının birbirine yakın dağılım göstermesi araştırmanın objektifliği açısından önemlidir.

Araştırmanın 4.1. alt problemi olan “Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında anlam bilgisi bakımından anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test sonucu elde edilen başarı puanları bağımsız t-testi ile analiz edilerek sonuçlar Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14
Deney ve Kontrol Grubunun Anlam Bilgisi Son Test Başarı Puanlarının
Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız T testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{x}$	s	t	p
Deney son test (anlam bil.)	30	8.40	1.57	1.642	.111
Kontrol son test (anlam bil.)	30	7.57	2.69		

$p > .05$

Araştırma gruplarının çalışma kapsamında belirlenen konulardan biri olan anlam bilgisi konusu ile ilgili elde ettikleri kazanımları tespit etmek amacıyla, 45 sorudan oluşan başarı testi içerisindeki anlam bilgisi (1-10. sorular) ile ilgili sorulardan elde edilen puanların bağımsız t testi ile test edilmesi sonucu ortaya çıkan sonuçlar analiz edildiğinde, her iki grubun son test puanlarının birbirine yakın bir dağılım gösterdiği, deney grubunun aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 8.40$ ve standart sapmasının $s = 1.57$, kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise $\bar{x} = 7.57$ ve standart sapmasının $s = 2.69$ olduğu görülmektedir. Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testi ile test edildiğinde $t = 1.642$ ve $p > .05$ (.111) olarak bulunmuş ve dolayısıyla deney grubu ve kontrol grubunun son test başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Elde edilen verilere dayanarak araştırma sonrasında öğrencilerin anlam bilgisi konusundaki bilgilerinin birbirlerine yakın olduğu ve kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerine oranla anlam bilgisi konusunda puanlarının daha az olduğu söylenebilmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile ders işleyen deney grubunda aritmetik ortalama daha yüksek çıkmıştır.

4.2. Dil Bilgisi

Araştırmanın 4.2. alt problemi olan “Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında dil bilgisi bakımından anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test sonucu elde edilen başarı puanları bağımsız t-testi ile analiz edilerek sonuçlar Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15
Deney ve Kontrol Grubunun Dil Bilgisi Ön Test Başarı Puanlarının
Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız T testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{x}$	s	t	p
Deney ön test (dil bil.)	30	4.67	1.95	1.620	.116
Kontrol ön test (dil bil.)	30	5.50	1.91		

$p > .05$

Grupların çalışma kapsamında belirlenen konulardan biri olan dil bilgisi konusu ile ilgili elde ettikleri kazanımları tespit etmek amacıyla, 45 sorudan oluşan başarı testi içerisindeki dil bilgisi (18-26. sorular) ile ilgili sorulardan elde edilen puanların bağımsız t testi ile sınanması sonucu ortaya çıkan sonuçlar analiz edildiğinde, her iki grubun ön test puanlarının birbirine yakın bir dağılım gösterdiği, deney grubunun aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 4.67$ ve standart sapmasının $s = 1.95$, kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise $\bar{x} = 5.50$ ve standart sapmasının $s = 1.91$ olduğu görülmektedir. Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testi ile test edildiğinde $t = 1.620$ ve $p > .05$ (.116) olarak bulunmuş ve dolayısıyla deney grubu ve kontrol grubunun ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Elde edilen verilere dayanarak araştırma öncesinde öğrencilerin dil bilgisi konusundaki ön bilgilerinin birbirlerine yakın olduğu ve kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerine oranla dil bilgisi konusunda puanlarının biraz yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmanın başlangıcında öğrencilerin dil bilgisi konusundaki başarı oranlarının birbirine yakın dağılım göstermesi araştırmanın objektifliği açısından önemlidir.

Araştırmanın 4.2. alt problemi olan “Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında dil bilgisi bakımından anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test sonucu elde edilen başarı puanları bağımsız t-testi ile analiz edilerek sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16
Deney ve Kontrol Grubunun Dil Bilgisi Son Test Başarı Puanlarının
Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız T testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{x}$	s	t	p
Deney son test (dil bil.)	30	6.43	1.65	2.670	.012*
Kontrol son test (dil bil.)	30	5.27	1.79		

*p<.05

Araştırma gruplarının çalışma kapsamında belirlenen konulardan biri olan dil bilgisi konusu ile ilgili elde ettikleri kazanımları tespit etmek amacıyla, 45 sorudan oluşan başarı testi içerisindeki dil bilgisi (18-26. sorular) ile ilgili sorulardan elde edilen puanların bağımsız t testi ile değerlendirilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar analiz edildiğinde, her iki grubun son test puanlarının birbirine yakın bir dağılım gösterdiği, deney grubunun aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 6.43$ ve standart sapmasının $s = 1.65$, kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise $\bar{x} = 5.27$ ve standart sapmasının $s = 1.79$ olduğu görülmektedir. Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testi ile test edildiğinde $t = 2.670$ ve $p < .05$ (.012) olarak bulunmuş ve dolayısıyla deney grubu ve kontrol grubunun son test başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Elde edilen verilere dayanarak araştırma sonrasında öğrencilerin dil bilgisi konusundaki bilgilerinin birbirlerine yakın olduğu ve deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine oranla dil bilgisi konusunda, puanlarının daha fazla olduğu söylenebilmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile ders işleyen deney grubunda aritmetik ortalama daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç da, Türkçe dersinde bu yaklaşımın kullanılabilecek bir öğrenme ve öğretme biçimi olduğunu göstermektedir.

4.3. Sözcük Türleri

Araştırmanın 4.3. alt problemi olan “Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında sözcük türleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla deney ve kontrol

gruplarına uygulanan ön test sonucu elde edilen başarı puanları bağımsız t-testi ile analiz edilerek sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17
Deney ve Kontrol Grubunun Sözcük Türleri Ön Test Başarı Puanlarının
Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız T testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{x}$	s	t	p
Deney ön test (sözcük tür.)	30	10.10	3.79	.458	.650
Kontrol ön test (sözcük tür.)	30	10.57	3.79		

p>.05

Araştırmada, grupların çalışma kapsamında belirlenen konulardan biri olan sözcük türleri konusu ile ilgili elde ettikleri kazanımları tespit etmek amacıyla, 45 sorudan oluşan başarı testi içerisindeki sözcük türleri (27-45. sorular) ile ilgili sorulardan elde edilen puanların bağımsız t testi ile ortaya çıkan sonuçlar analiz edildiğinde, her iki grubun ön test puanlarının birbirine yakın bir dağılım gösterdiği, deney grubunun aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 10.10$ ve standart sapmasının $s = 3.79$, kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise $\bar{x} = 10.57$ ve standart sapmasının $s = 3.79$ olduğu görülmektedir.

Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testi ile test edildiğinde $t = .458$ ve $p > .05$ (.650) olarak bulunmuş ve dolayısıyla deney grubu ve kontrol grubunun ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Elde edilen verilere dayanarak araştırma öncesinde öğrencilerin sözcük türleri konusundaki ön bilgilerinin birbirlerine yakın olduğu ve kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerine oranla sözcük türleri konusunda puanlarının biraz yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmanın başlangıcında öğrencilerin sözcük türleri konusundaki başarı oranlarının birbirine yakın dağılım göstermesi araştırmanın objektifliği açısından önemlidir.

Araştırmanın 4.3. alt problemi olan “Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında sözcük türleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla deney ve kontrol

gruplarına uygulanan son test sonucu elde edilen başarı puanları bağımsız t-testi ile analiz edilerek sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18
Deney ve Kontrol Grubunun Sözcük Türleri Son Test Başarı Puanlarının
Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız T testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{x}$	s	t	p
Deney son test (sözcük tür.)	30	13.90	2.68	1.711	.098
Kontrol son test (sözcük tür.)	30	12.30	4.87		

$p > .05$

Araştırmada, grupların çalışma kapsamında belirlenen konulardan biri olan sözcük türleri konusu ile ilgili elde ettikleri kazanımları tespit etmek amacıyla, 45 sorudan oluşan başarı testi içerisindeki sözcük türleri (27-45. sorular) ile ilgili sorulardan elde edilen puanların bağımsız t testi ile ortaya çıkan sonuçlar analiz edildiğinde, her iki grubun son test puanlarının birbirine yakın bir dağılım gösterdiği, deney grubunun aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 13.90$ ve standart sapmasının $s = 2.68$, kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise $\bar{x} = 12.30$ ve standart sapmasının $s = 4.87$ olduğu görülmektedir. Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testi ile test edildiğinde $t = 1.711$ ve $p > .05$ (.098) olarak bulunmuş ve dolayısıyla deney grubu ve kontrol grubunun son test başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Elde edilen verilere dayanarak araştırma sonrasında öğrencilerin sözcük türleri konusundaki bilgilerinin birbirlerine yakın olduğu ve deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine oranla sözcük türleri konusunda, puanlarının daha fazla olduğu söylenebilmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile ders işleyen deney grubunda aritmetik ortalama daha yüksek çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak, Türkçe derslerinde sözcük türleri konusu öğretilirken bu öğrenme yaklaşımı da bu konunun öğretiminde kullanılabilecek bir yöntem olduğu söylenebilir.

4.4. Yazım Kuralları

Araştırmanın 4.4. alt problemi olan “Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında yazım kuralları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test sonucu elde edilen başarı puanları bağımsız t-testi ile analiz edilerek sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19
Deney ve Kontrol Grubunun Yazım Kuralları Ön Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız T testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{x}$	s	t	p
Deney ön test (yazım kural.)	30	4.03	1.49	.360	.722
Kontrol ön test (yazım kural.)	30	4.17	1.42		

$p > .05$

Grupların, çalışma kapsamında belirlenen konulardan biri olan yazım kuralları konusu ile ilgili elde ettikleri kazanımları tespit etmek amacıyla, 45 sorudan oluşan başarı testi içerisindeki yazım kuralları (11-17. sorular) ile ilgili sorulardan elde edilen puanların bağımsız t testi ile sınanması sonucu ortaya çıkan sonuçlar analiz edildiğinde, her iki grubun ön test puanlarının birbirine yakın bir dağılım gösterdiği, deney grubunun aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 4.03$ ve standart sapmasının $s = 1.49$, kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise $\bar{x} = 4.17$ ve standart sapmasının $s = 1.42$ olduğu görülmektedir. Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testi ile test edildiğinde $t = .360$ ve $p > .05$ (.722) olarak bulunmuş ve dolayısıyla deney grubu ve kontrol grubunun ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Elde edilen verilere dayanarak araştırma öncesinde öğrencilerin yazım kuralları konusundaki ön bilgilerinin birbirlerine yakın olduğu ve kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerine oranla yazım kuralları konusunda puanlarının biraz yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmanın başlangıcında, öğrencilerin yazım kuralları konusunda da diğer bölümlerde olduğu gibi kontrol grubu değerlerinin, deney grubuna göre yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın 4.4. alt problemi olan “Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında yazım kuralları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test sonucu elde edilen başarı puanları bağımsız t-testi ile analiz edilerek sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20
Deney ve Kontrol Grubunun Yazım Kuralları Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız T testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{x}$	s	t	p
Deney son test (yazım kural.)	30	4.40	1.30	1.782	.085
Kontrol son test (yazım kural.)	30	3.57	2.01		

p>.05

Araştırma gruplarının çalışma kapsamında belirlenen konulardan biri olan yazım kuralları konusu ile ilgili elde ettikleri kazanımları tespit etmek amacıyla, 45 sorudan oluşan başarı testi içerisindeki yazım kuralları (11-17. sorular) ile ilgili sorulardan elde edilen puanların bağımsız t testi ile test edilmesi sonucu ortaya çıkan sonuçlar analiz edildiğinde, her iki grubun son test puanlarının birbirine yakın bir dağılım gösterdiği, deney grubunun aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 4.40$ ve standart sapmasının $s = 1.30$, kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise $\bar{x} = 3.57$ ve standart sapmasının $s = 2.01$ olduğu görülmektedir. Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testi ile test edildiğinde $t = 1.782$ ve $p > .05$ (.085) olarak bulunmuş ve dolayısıyla deney grubu ve kontrol grubunun son test başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Elde edilen verilere dayanarak araştırma sonrasında öğrencilerin yazım kuralları konusundaki bilgilerinin birbirlerine yakın olduğu, anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen yazım kuralları konusunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine oranla puanlarının daha fazla olduğu söylenebilmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile ders işleyen deney grubunda aritmetik ortalama daha yüksek çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak, Türkçe

derslerinde yazım kuralları konusu öğretilirken bu öğrenme yaklaşımının da kullanılabilecek bir yöntem olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 5

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlara bağlı olarak ulaşılan sonuçlar ve işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının kullanımına ve bu konuda yapılabilecek araştırmalara ilişkin öneriler yer almıştır.

5.1. Sonuçlar

1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde “işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin deney grubunda bulunan öğrencilerin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmış, bu amaçla uygulanan işbirliğine dayalı öğrenim aktivitelerine ilişkin öğrenci görüşlerini tespit etmek amacıyla 25 soruluk bir anket uygulanmıştır.

Anketin dördüncü maddesi ile ilgili aritmetik ortalama $\bar{X} = 3.06$ ve standart sapma $s = 1.337$ bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin yardıma ihtiyaç duymaları konusunda, orta düzeyde katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlk defa böyle bir çalışma ile karşılaşmalarından dolayı öğrencilerin yardıma ihtiyaçlarının olabileceği düşüncesi herkes tarafından doğal karşılanılabilecek bir durumdur. Fakat uygulama öncesi ve uygulama esnasında yapılan açıklamalar öğrencilerin çok fazla yardıma gereksinim duymalarını engellemiştir.

Anketin sekizinci maddesi ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma incelendiğinde, $\bar{X} = 4.43$ ve $s = .935$ bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin

gruplarındaki arkadaşlarıyla çalışmaktan zevk almaları, konusunda tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anketin onuncu maddesi ile ilgili aritmetik ortalama $\bar{X} = 4.26$ ve standart sapma $s = .907$ bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, işbirliği çalışmalarında her öğrencinin üzerine düşen görevi yerine getirmesi konusunda, tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımında, grup başarısı önemlidir. Grup başarısının gerçekleşmesi de her öğrencinin görevini yerine getirmesine bağlıdır.

Anketin on birinci maddesi ile ilgili aritmetik ortalama $\bar{X} = 3.86$ ve standart sapma $s = .899$ bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğrenciler, derse katılmayan öğrencilerin aktif olarak rol almaları konusunda, katılıyorum derecesinde görüş bildirmişlerdir. Geleneksel yaklaşımda, ders içinde pasif konumda olan öğrencilerin aktif hale gelmesi, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının önemli bir özelliğidir.

Anketin on üçüncü maddesi ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma incelendiğinde, $\bar{X} = 4.33$ ve $s = 1.093$ bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin yapılan çalışmalarda aldıkları görevlerde zorlanmaları konusunda, hiç katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu maddeye verilen cevaplar sonucunda, öğrencilerin çalışmalar boyunca zorlanmadan aldıkları görevleri yerine getirdikleri anlaşılmaktadır.

Anketin on beşinci maddesi ile ilgili aritmetik ortalama $\bar{X} = 3.93$ ve standart sapma $s = 1.412$ bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin işbirliği faaliyetlerinde zorlandıklarını hissetmeleri konusunda, katılmıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu maddeden elde edilen sonuç, işbirliği etkinliklerinin uygulanırılığı bakımından zor olmayan etkinlikler olduğunu göstermektedir.

Anketin on altıncı maddesi ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma incelendiğinde, $\bar{X} = 4.60$ ve $s = 1.037$ bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğrenciler,

dersteki çalışmaları yararlı ve eğlenceli bulmaları konusunda, tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirmişlerdir.

Anketin yirminci maddesi ile ilgili aritmetik ortalama $\bar{X} = 4.56$ ve standart sapma $s = .678$ bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrenciler, işbirliğine dayalı öğrenme ile Türkçe dersine olan ilgilerinin arttığı konusunda, tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirmişlerdir. İşbirliğine dayalı öğrenme, Türkçe derslerine uygun bir öğrenme yaklaşımıdır. Türkçe dersini, işbirliği etkinlikleriyle öğrenen öğrencilerin derse karşı ilgilerinde ve öğrenme heveslerinde artış meydana gelmiştir.

Anketin yirmi birinci maddesi ile ilgili aritmetik ortalama $\bar{X} = 4.43$ ve standart sapma $s = .897$ bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin derste kendilerine olan güvenlerinin artması konusunda, tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Anketin yirmi beşinci maddesi ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma incelendiğinde, $\bar{X} = 4.70$ ve $s = .596$ bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin işbirliği çalışmaları sonucu öğrendiklerini kolayca unutmayacakları konusunda, tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımında, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri, bir başka deyişle öğrencilerin aktifliği esastır. Öğrencilerin, kendi kendilerine öğrendikleri her bilginin davranışa dönüşmesi de daha çabuk olacaktır. Davranışa dönüşen her bilginin unutulması daha zor olacaktır.

2. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde, “Deney grubundaki öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmış, bu amaçla öğrencilerin ankete verdikleri cevaplar cinsiyet değişkenine göre t testi ile analiz

edilmiştir. T testi sonucu elde edilen veriler analiz edildiğinde, kız öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerini değerlendirmeye yönelik görüşlerinin aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 4.42$ ve standart sapmasının $s = 6.34$ olduğu bulunmuştur. Erkek öğrencilerin ankete vermiş oldukları cevapların aritmetik ortalaması, $\bar{X} = 4.21$ ve standart sapması $s = 8.87$ olarak bulunmuştur. Elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testi ile test edildiğinde, $t = 1.67$ ve $p > .05$ (.104) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca dayalı olarak, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına ait görüşler arasında .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı, her iki grubun da oldukça yüksek düzeyde (tamamen katılıyorum) bu yaklaşıma yönelik olumlu yönde görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

3. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testi sonucu elde edilen puanların bağımsız t testi ile sınanmasıyla ortaya çıkan sonuçlar analiz edildiğinde, her iki grubun son test puanlarının birbirine göre farklı bir dağılım gösterdiği, deney grubunun aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 33.13$ ve standart sapmasının $s = 5.78$, kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise $\bar{x} = 28.70$ ve standart sapmasının $s = 9.92$ olduğu görülmektedir. Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testi ile test edildiğinde $t = 2.196$ ve $p < .05$ (.036) olarak bulunmuş ve dolayısıyla deney grubu ve kontrol grubunun son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasındaki anlamlı bir farkın olup olmadığına bakmak için öğrencilere 45 soruluk bir başarı testi uygulanmış ve t testi ile değerlendirilmiştir. T testi ile elde edilen bulgular incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalamalarının $\bar{x} = 24.00$ ve standart sapmalarının $s = 8.24$, son test başarı puan ortalamalarının $\bar{x} = 33.13$ ve standart sapmalarının $s = 5.78$ olduğu görülmektedir.

Elde edilen bu ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile test edildiğinde ise $t = 9.92$ ve $p < .05$ (.000) olarak bulunmuş ve dolayısıyla deney grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında son test başarı puanları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen bu verilere göre deney grubunun ön test puan ortalamalarının $\bar{x} = 24.00$ ve “orta” düzeyde iken, son test puan ortalamalarının $\bar{x} = 33.13$ ile “iyi” düzeyinde olduğu ve dolayısıyla işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre işlenen dersler sonucunda başarı durumlarında olumlu yönde artışın olduğu görülmektedir. Bu sonuç, işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Öğretim sonucu başarı düzeyinin artmasının hem deney hem de kontrol grupları için normal olarak beklenen bir sonuç olmasına rağmen, sonraki aşamalarda hem deney hem de kontrol gruplarının son test başarı puanlarının karşılaştırılması ile elde edilen bulgulara da dayanarak, işbirliğine dayalı öğrenme ile öğrencilerin başarı düzeylerinde deney grubu lehine bir artışın olduğunu söylemek mümkündür.

Geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanlarının ilgili örneklem grupları için uygulanan t testi ile test edilmesi sonucu elde edilen bulgular analiz edildiğinde; kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalamalarının $\bar{x} = 25.63$ ve standart sapmalarının $s = 6.82$, son test başarı puan ortalamalarının $\bar{x} = 28.70$ ve standart sapmalarının $s = 9.92$ olduğu görülmektedir. Elde edilen bu ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile sınındığında $t = 2.86$ ve $p < .05$ (.008) olarak bulunmuş ve dolayısıyla kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen bu verilere göre deney grubunun ön test puan ortalamalarının $\bar{x} = 25.63$ ve “orta” düzeyde iken, son test puan ortalamalarının $\bar{x} = 28.70$ ile yine “iyi” düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, geleneksel öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe derslerinde de öğrencilerin akademik başarı durumlarında bir artış meydana gelmiştir. Fakat bu artışın işbirliğine dayalı öğrenmeye göre öğrencilerin başarı düzeylerinde daha az gerçekleştiği görülmektedir.

4. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında anlam bilgisi bakımından anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap bulmak amacıyla deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test sonucu elde edilen başarı puanları bağımsız t-testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonucunda, anlam bilgisi ön test $t=.376$ ve $p>.05$ (.710) olarak bulunmuştur. Deney grubu anlam bilgisi ön test aritmetik ortalaması $\bar{x}=5.20$, kontrol grubunun ise $\bar{x}= 5.40$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca dayalı olarak, deney ve kontrol grupları arasında ön test anlam bilgisi bakımından anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Her iki grubun anlam bilgisi son test sonuçlarına bakıldığında deney grubu aritmetik ortalaması $\bar{x}= 8.40$, kontrol grubu ise $\bar{x}= 7.57$ olarak bulunmuştur. T testi analizi sonucunda $t= 1.642$ ve $p>.05$ (.111) çıkmış ve bu değer $.05$ anlamlılık değerinden büyük olmasından dolayı anlam bilgisi bakımından, anlamlı bir fark son testte de bulunamamıştır. Dördüncü alt problemde, dil bilgisi bakımından da deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farkın meydana gelip gelmediğine t testi ile bakılmıştır. Dil bilgisi bölümüyle ilgili sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edildiğinde, dil bilgisi ön test deney grubu aritmetik ortalaması $\bar{x}= 4.67$, kontrol grubunun ise $\bar{x}= 5.50$ olarak bulunmuştur. Dil bilgisi ön test standart sapmaları ise deney grubunun $s= 1.95$, kontrol grubunun ise $s= 1.91$ bulunmuştur. T testi ile yapılan analiz sonucunda $t= 1.620$ ve $p>.05$ (.116) olarak bulunmuştur. P değerinin $.05$ anlamlılık seviyesinden büyük bir değer olması dil bilgisi bakımından iki grup arasında anlamlı bir farkın oluşmadığını göstermektedir. Dil bilgisi son test değerlerine bakıldığında ise, deney grubu aritmetik ortalaması $\bar{x}= 6.43$, kontrol grubu ise $\bar{x}= 5.27$ olarak bulunmuştur. Her iki grubun standart sapmalarına bakıldığında deney grubu standart sapması $s=1.65$, kontrol grubu standart sapması $s= 1.79$ olarak bulunmuştur. Analiz sonucunda $t= 2.670$ ve $p<.05$ (.012) bulunmuştur. Bu değer, $.05$ anlamlılık düzeyinden küçük

olmasından dolayı dil bilgisi son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark meydana gelmiştir.

Sözcük türleri ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testi ile test edildiğinde $t = .458$ ve $p > .05$ (.650) olarak bulunmuştur. Her iki grubun aritmetik ortalamalarına baktığımızda deney grubu ortalamasının $\bar{x} = 10.10$, kontrol grubunun ise $\bar{x} = 10.57$ bulunduğu görülmektedir. Deney grubu standart sapması $s = 3.79$, kontrol grubunda ise $s = 3.79$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara bağlı olarak deney grubu ve kontrol grubunun ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen verilere dayanarak araştırma öncesinde öğrencilerin sözcük türleri konusundaki ön bilgilerinin birbirlerine yakın olduğu ve kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerine oranla sözcük türleri konusunda puanlarının biraz yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmanın başlangıcında öğrencilerin sözcük türleri konusundaki başarı oranlarının birbirine yakın dağılım göstermesi araştırmanın son test uygulaması için geçerlilik göstermiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testi ile değerlendirilmiştir. T testi sonucunda $t = 1.711$ ve $p > .05$ (.098) olarak bulunmuştur. Her iki grubun aritmetik ortalamalarına bakıldığında deney grubunun aritmetik ortalaması $\bar{x} = 13.90$, kontrol grubunun ortalaması ise $\bar{x} = 12.30$ olarak bulunmuştur. Grupların standart sapma sonuçları, deney grubu standart sapması $s = 2.68$, kontrol grubu ise $s = 4.87$ bulunmuştur. P değerinin .05 anlamlılık düzeyinden büyük olmasından dolayı her iki grup arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Dördüncü alt problemin son bölümünü deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test değerlerine göre yazım kuralları konusuna .05 anlamlılık düzeyinde bakmak oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test sonucu elde edilen başarı puanları bağımsız t-testi ile analiz edilmiştir. Yazım kuralları puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testi ile test edildiğinde $t = .360$ ve $p > .05$ (.722) olarak bulunmuş ve dolayısıyla deney grubu ve kontrol grubunun yazım kuralları ön test başarı puanları arasında anlamlı

bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise, deney grubunun $\bar{x} = 4.03$, kontrol grubunun $\bar{x} = 4.17$ olarak bulunduğu görülmektedir. Grupların standart sapmalarına bakıldığında deney grubunun $s = 1.49$, kontrol grubunun ise $s = 1.42$ olarak bulunduğu görülmüştür. Elde edilen verilere dayanarak araştırma öncesinde öğrencilerin yazım kuralları konusundaki ön bilgilerinin birbirlerine yakın olduğu ve kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerine oranla yazım kuralları konusunda puanlarının biraz daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazım kuralları ile ilgili deney ve kontrol grubu son test değerlerinde $t = 1.782$ ve $p > .05$ (.85) bulunmuştur. Grupların aritmetik ortalamaları deney grubunda $\bar{x} = 4.40$, kontrol grubunda ise $\bar{x} = 3.57$ olarak bulunmuştur. Deney grubu standart sapması $s = 1.30$, kontrol grubu standart sapması ise $s = 2.01$ bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca bağlı olarak yazım kuralları bakımından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıyla ilgili aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- 1) İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı değişik alanlarda öğrencilerin akademik başarılarına etki ettiği için, bu yaklaşım Türkçe öğretiminde de kullanılmalıdır.
- 2) İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin duyuşsal, psikomotor ve sosyal açıdan gelişmelerini sağladığından yeni eğitim sistemine adapte edilmelidir.
- 3) Türkçe dersinin öğretimiyle ilgili olarak, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının değişik teknikleri kullanılarak ilköğretimin değişik sınıf ve dersleriyle ilgili yeni araştırmalar yapılmalıdır.

ÖN SÖZ

Eğitim-öğretim sistemi, hepimiz için vazgeçilmez önemi ve değeri olan bir sistemdir. Çünkü bu sistem, sürekli kendini yenileyen bir yapıda olmak zorundadır. Kendini yenilemesinin nedeni ise; yirmi birinci yüzyılı yaşarken eğitim-öğretim sisteminin de bu çağa ayak uydurmak ve yenilikleri takip etmek zorunda olmasıdır.

Bu sistemin üç önemli parçası vardır. Bunlar; öğretmen, öğrenci ve bilgiyi öğretmede kullanılan yöntemlerdir. Öğretim yöntemleri, belirlenen hedeflere ulaşmak ve öğrencileri yetiştirmek için devamlı yenilenmek zorundadır. Farklı türde olup farklı özelliklere sahip olan yöntemlerin, hepsinde ortak bir özellik vardır. Bu özellik, öğretim yöntemlerinin insan yetiştirilmesi için kullanılmasıdır.

Yeni eğitim paradigması, öğrenciyi merkez almış ve ondaki gizil güçleri ön plâna çıkarmayı amaçlamıştır. Yeni eğitim anlayışında da, öğrencilerin sağlam bir iletişime sahip olabilmeleri, başkalarıyla anlaşabilmeleri ve topluma kendilerini rahat bir dille ifade edebilmeleri Türkçe dersinin amaçlarındandır. Amaçların gerçekleşmesi, yeni ve farklı öğrenme yaklaşımlarıyla daha da kolay sağlanacaktır. Bu araştırma, yukarıda belirtilenlerden yola çıkarak işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe öğretimine katkı sağlaması amacıyla yapılmıştır.

Çalışmanın hazırlanmasında, her konuda bana yardımcı olan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Bekir BULUÇ' a çok teşekkür ederim. Aynı zamanda, anketin hazırlanmasında görüşlerini belirten Yrd. Doç. Dr. Melek ÇAKMAK' a, veri analizinde yardımcı olan Uzman Nihal YILMAZ' a, her zaman en büyük desteğim olan eşim Nuray GÜNDÜZ GÜMÜŞ' e, anneme ve babama, son olarak Gazi İlköğretim Okulu Müdürlüğüne ve öğrencilerine sonsuz teşekkür ederim.

Oğuzhan GÜMÜŞ

ÖZET

Bu çalışma, Türkçe öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için bir başarı testi ve deney grubu öğrencilerinin bu yöntemle ilgili görüşlerini almak için bir anket uygulanmıştır.

Çalışma, 2004 – 2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Polatlı İlçesi Gazi İlköğretim Okulunda yapılmıştır. 4 / A sınıfı kontrol grubu, 4 / B sınıfı ise deney grubu olarak seçilmiştir. Her iki sınıfta da ders araştırmacı tarafından işlenmiştir. Deney grubunda işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır.

Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel yöntemin, ön test – son test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Kontrol ve deney grupları otuz kişiden oluşmuştur. Çalışma, 16.05.2005 – 10.06.2005 tarihleri arasındaki “Gezegelimiz” ünitesinde geçen konularla yürütülmüştür.

Araştırmaya katılan gruplara deneysel işlem öncesi ön test, işlem sonrasında ise son test uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerine, görüş belirleme anketi uygulanmıştır. Veri analizi, SPSS programı t-testi kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin anlamlılığı .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Araştırma sonucunda birinci alt problemde elde edilen verilere dayanarak, Türkçe öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenci görüşlerinden; öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleriyle işledikleri derslerden zevk aldıkları, grup olarak çalışmaktan mutlu oldukları, pasif öğrencilerin aktifleştigi, diğer dersleri de işbirliğine dayalı yaklaşımla işlemek istedikleri yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıyla ilgili olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Türkçe öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin denel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında bir farkın olup olmadığına ilişkin belirtilen diğer bir alt problemde ise, elde dilen bulgulara göre işlem öncesi uygulamada deney ve kontrol gruplarının başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı; ancak işlem sonrasında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın oluştuğu görülmektedir.

Araştırmanın son alt probleminde ise anlam bilgisi bakımından deney ve kontrol grupları arasında ön test değerlerinde anlamlı bir fark yoktur. Anlam bilgisi son test değerlerine bakıldığında da deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dil bilgisi bakımından ön test sonuçları arasında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Son test sonuçlarında ise dil bilgisi bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları arasında sözcük türleri bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığına bakıldığında ön test sonuçları bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Son testte de ise, sözcük türleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol grupları arasında ön test sonuçlarına göre yazım kuralları bakımından anlamlı bir fark yoktur. Yazım kuralları ile ilgili son test sonuçlarına baktığımızda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunamamıştır.

ABSTRACT

This study was carried out with the aim of determining the effect of cooperative learning approach to the academic achievement in teaching Turkish of the forth grade students of primary education. In this study, an achievement test was used for evaluating student's academic achievement and an inquiry was used to take the opinions of the experimental group about cooperative learning.

The study was carried in 2004 – 2005 academic year in the spring term to the students in Gazi Primary School, Polatlı District, Ankara Province. Class 4 / A is chosen as the control group and class 4 / B is chosen as the experiment group. In both classes the lesson was carried out by researcher. Cooperative learning method was used in the experimental group, traditional method was used in the control group.

In this study experimental method was used. Pre-test and post-test with control group design of experimental research method was used. The experimental and control groups consist of thirty students. The study was applied in “Our Planet” unit's subjects between the dates 16.05.2005 - 10.06.2005.

A pre-test was applied before the experimental process and a post-test was applied after the process to the groups in the study. In addition an inquiry was used to take the opinions of experiment group students about cooperative learning. The analysis of the data was gained by using t-test of the SPSS programme. The significance of the gained data was evaluated at .05 significant level.

As the result of the study, according to gained data in the first sub-problem, the student opinions of cooperative learning method in the Turkish course results are that children enjoyed courses done with cooperative learning activities, they enjoyed working in groups, inactive students became active, children wanted other courses to be done with cooperative learning.

In the second sub-problem of the study meaningful difference was not found in the students' ideas in cooperative learning between girls and boys in the experimental group students.

In Turkish teaching, in the sub-problem on whether there is a difference or not before and after the experimental process between the achievement levels of the students of the control group which traditional teaching method was carried out and the students of experimental group which cooperative learning approach was carried out, according to the gained results there wasn't a meaningful difference in the achievements of the experimental group and control group in the pre-process application; but after the process a meaningful difference was seen between the achievements of the experimental and control groups in favour of the experimental group.

In the last sub-problem of the research, no meaningful difference between the experiment and control groups about knowledge of meaning in the pre-test results was seen. When analysed in the post-test results meaningful difference was not found between the two groups in knowledge of meaning. No meaningful difference was seen in grammar between the experimental and control groups in the pre-test results. A meaningful difference was seen in favour of the experimental group in grammar in the final test results. There was no meaningful difference between experimental and control groups in the vocabulary range in the pre-test results. In the post-test meaningful difference was not found in vocabulary range, as well. There was no meaningful difference in the writing rules between experimental and control groups in pre-test results. Meaningful difference was not found in favour of the experimental group for writing rules in the post-test results.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Alt Problemler.....	6
1.4. Araştırmanın Amacı.....	7
1.5. Araştırmanın Önemi.....	8
1.6. Sayıtlar.....	10
1.7. Sınırlılıklar.....	11
1.8. Tanımlar.....	11

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve.....	12
2.1.1. Eğitim ve Öğretim.....	12
2.1.2. Eğitim ve Öğretimde Okul Kavramı.....	13
2.2. İlköğretim.....	16
2.2.1. İlköğretim 4. – 5. Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri.....	18
2.3. İlköğretimde Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Yaklaşım.....	20
2.3.1. Öğretme Merkezli Eğitimde Öğretmenin Durumu.....	21

2.3.2. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenci.....	21
2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	23
2.5. Dilin Önemi ve Bir Dil Olarak Türkçe.....	27
2.6. Türkçe Öğretimi.....	28
2.6.1. İlköğretim Türkçe Programı.....	30
2.6.2. Türkçe Öğretiminin Önemi.....	31
2.6.3. Türkçe Öğretiminin Temel İlkeleri.....	33
2.7. Türkçe Öğretiminde Yöntem.....	34
2.7.1. Türkçe Öğretim Yöntemleri.....	35
2.7.1.1. Anlatım Yöntemi.....	37
2.7.1.2. Soru Cevap Yöntemi.....	38
2.7.1.3. Gösteri Yöntemi.....	39
2.7.1.4. Küme Çalışması.....	40
2.7.1.5. Drama Yöntemi.....	40
2.7.1.6. İnşat.....	41
2.7.1.7. Gezi Gözlem ve İnceleme Yöntemi.....	41
2.7.1.8. Tartışma Yöntemi.....	42
2.7.1.9. Problem Çözme Yöntemi.....	43
2.7.1.10. Beyin Fırtınası.....	44
2.7.1.11. Proje.....	44
2.8. İşbirliğine Dayalı Öğrenme.....	45
2.8.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Özellikleri.....	48
2.8.2. Eğitimde Sınıf Ortamları.....	50
2.8.2.1. Rekabetçi Sınıf Ortamı.....	50
2.8.2.2. Bireyselci Sınıf Ortamı.....	51
2.8.2.3. İşbirliğine Dayalı Sınıf Ortamı.....	51
2.8.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Gruplarının Oluşturulması.....	53
2.8.3.1. Formal İşbirliğine Dayalı Öğrenme Grupları.....	53
2.8.3.2. İnfomal İşbirliğine Dayalı Öğrenme Grupları.....	53
2.8.3.3. Temel İşbirliğine Dayalı Gruplar.....	53
2.8.4. Neden İşbirliğine Dayalı Öğrenme Kullanılır?.....	54

2.8.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Modern Yöntemleri.....	55
2.8.5.1. Birlikte Öğrenme.....	55
2.8.5.2. Takım-Oyun-Turnuva.....	55
2.8.5.3. Grup Araştırma.....	56
2.8.5.4. Bulmaca (Jigsaw).....	56
2.8.5.5. Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri.....	57
2.8.5.6. Takım Destekli Bireyselleştirme.....	57
2.8.5.7. İşbirliğine Dayalı Birleştirici Okuma ve Kompozisyon.....	58
2.8.5.8. Karşılıklı Sorgulama.....	59
2.9. İşbirliğine Dayalı Öğrenmede Temel Öğeler.....	59
2.10. İşbirliğine Dayalı Öğrenmede Öğrenci ve Öğretmen Roller.....	60
2.11. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Faydaları.....	62
2.12. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Sınırlılıkları.....	63
2.13. İlgili Araştırmalar.....	64
2.13.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	64
2.13.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	69

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3. Yöntem.....	73
3.1. Araştırma Yöntemi.....	73
3.1.1. Deney Deseni.....	74
3.1.2. Çalışma Evreni.....	75
3.1.3. Deneysel İşlem Basamakları.....	76
3.1.4. Araştırmanın Uygulanması.....	78
3.2. Veri Toplama Araçları.....	88
3.2.1. Başarı Testi.....	88
3.2.2. Anket.....	89
3.3. Verilerin Analizi.....	90

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

4. Bulgular ve Yorumlar.....	91
4.1. 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	91
4.2. 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	105
4.3. 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	106
4.4. 4. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	114

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

5. Sonuç ve Öneriler.....	124
5.1. Sonuçlar.....	124
1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	124
2. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	126
3. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	127
4. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	129
5.2. Öneriler.....	131
KAYNAKÇA.....	132
EKLER.....	146

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa
1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Görüşlerin Karşılaştırılması.....	25
2. Geleneksel Öğrenme Grupları ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Gruplarının Karşılaştırılması.....	48
3. Araştırmada Uygulanan Deney Deseni.....	74
4. Ünite Süresi ve Uygulama Tarihleri.....	75
5. Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	75
6. Deney Grubu Öğrencilerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri ve Bunlara İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	92
7. Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarına Ait Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin T testi Sonuçları.....	106
8. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız T testi Sonuçları.....	107
9. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız T testi Sonuçları.....	108
10. Başarı Testi Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yapmış Olduğu Doğru Cevapların Sayısı ve Grubun Genel $\bar{x}$ ve S Puanları.....	110

11. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T testi Sonuçları.....	112
12. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T testi Sonuçları.....	113
13. Deney ve Kontrol Grubunun Anlam Bilgisi Ön Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T testi Sonuçları.....	115
14. Deney ve Kontrol Grubunun Anlam Bilgisi Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T testi Sonuçları.....	116
15. Deney ve Kontrol Grubunun Dil Bilgisi Ön Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T testi Sonuçları.....	117
16. Deney ve Kontrol Grubunun Dil Bilgisi Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T testi Sonuçları.....	118
17. Deney ve Kontrol Grubunun Sözcük Türleri Ön Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T testi Sonuçları.....	119
18. Deney ve Kontrol Grubunun Sözcük Türleri Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T testi Sonuçları.....	120
19. Deney ve Kontrol Grubunun Yazım Kuralları Ön Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T testi Sonuçları.....	121
20. Deney ve Kontrol Grubunun Yazım Kuralları Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T testi Sonuçları.....	122

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa
1. Ön test – Son test Kontrol Gruplu Desen.....	73

KAYNAKÇA

ABU B. R. ve FLOWERS J. (1997). *The Effects Of Cooperative Learning Methods On Achievement, Retention And Attitudes Of Home Economics Students In North Carolina*. **Journal Of Vocational And Technical Education**. Vol.13, No.2.

AÇIKGÖZ, Kamile Ün. (1992). **İşbirlikli Öğrenme. Kuram, Araştırma, Uygulama**. Malatya: Uğurel Matbaası.

AÇIKGÖZ, Kamile Ün. (1992). **İşbirlikli Öğrenme. Kuram, Araştırma, Uygulama**. Malatya: Uğurel Matbaası'ndan aktaran Oğuz BAYRAKTAR (2002). **Ortaöğretim Matematik Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri**. Ankara: Gazi Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

..... (1993). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri Ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi: **I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (25-28 Eylül 1990)**. Ankara: MEB. Yayınları 187-201.

..... (1996). *İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflardaki Öğrenme Stratejileri Ve Edim*. 8. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Ankara: **Türk Psikologlar Derneği Yayınları**. 125-136.

AÇIKGÖZ, Ü.K., SUCUOĞLU, K., GÖKDAĞ, M. (1999). *Öğretmenlerin Etkin Öğrenmenin Acemilik Döneminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Baş Etme Stratejileri*. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, İzmir, DEÜ Yayınları, Özel Sayı:1**, 301-312.

ADAMS, D. ve HAMM M. (1996). **Cooperative Learning. Critical Thinking and Collabration Across the Cirriculum**. Charles C Thomas. Publisher U.S.A p8.

AKGÜN, Şevket. (1995). **Fen Bilgisi Öğretimi**. Giresun: Zirve Ofset.

AKSAKAL, Önder Devrim. (2002). **İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Anadili (Türkçe) Eğitimine Etkisi**. İzmir: Dokuz Eylül Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ANTIL, L. R., JENKINS J. R. ve WAYNE S. K. (1998). *Cooperative Learning: Prevalence, Conceptualization, and the Relation Between Research and Practice*. **American Educational Research Journal** vol. 35, No.3, pp. 419-454'den aktaran Behçet ORAL. *Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme İle Küme Çalışması Yöntemlerinin Öğrencilerin Erişileri, Derse Yönelik Tutumları Ve Öğrenilenlerin Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri*. **Ç. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**. (2000) Cilt: 2, Sayı:19, ss. 43-49.

ARTZT, A. ve NEWMAN, C. (1990). *How to Use Cooperative Learning in the Mathematics Class*. Reston, VA: **National Council of Teachers of Mathematics**.

ATAÇ, Songül. (2001). *0-12 Yaş Çocuğunun Kişilik Gelişimi*. **2. İstanbul Üniversitesi Çocuk Gelişim Halk Seminerleri Kitapçığı**. İstanbul.

BACANLI, Hasan. (2001). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BALKI, Ayşegül, Girgin. (2003). **Proje Temelli Öğrenme Yönteminin Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu Tarafından Uygulanmasına Yönelik Değerlendirme**. Konya: Selçuk Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

BAŞARAN, İbrahim Ethem. (1994). **Türkiye Eğitim Sistemi**. Ankara.

BAYRAKTAR, Oğuz. (2002). **Ortaöğretim Matematik Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri**. Ankara: Gazi Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

BINA, M. J. (1986). *Social Skills Development Through Cooperative Group Learning Strategies. Education of The Visually Handicapped*. 18(1), 27-40'dan aktaran Müfit GÖMLEKSİZ. (2001). *Kubashık Öğrenme. Öğrenmenin Oluşumu. Modül 1*. Ankara: MEB. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

BİLEN, Mürüvvet. (1999). **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık.

BİLEN, Sermin. (1995). **İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Gündüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri**. İzmir: Dokuz Eylül Ün. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

BİLGİN, Nihat. (1993). **Çağdaş ve Demokratik Eğitim**. Ankara: MEB. Yayınları.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1981). **Özel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Binbaşioğlu Yayınevi.

BLOOM, B.S. (1976). **Human Characteristics and School Learning**. New York: McGraw Hill Book Company.

BOYDAK, Alp. (2001). **Öğrenme Stilleri**. İstanbul: Beyaz Yayınları.

BÜYÜKKARAGÖZ, S. Savaş ve Cuma ÇİVİ. (1992). **Genel Öğretim Metotları**. Konya: Atlas Kitabevi.

CHRISTISON, M. A. (1990). "Cooperative Learning in the EFL Classroom" **English Language Teaching Forum** Oct. 6-9'dan aktaran Özcan DEMİREL, Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. (Ankara, 2002). ss. 136.

ÇELENK, Süleyman. (1999). **İlkokuma - Yazma Öğretimi**. Ankara: Artım Yayınları.

ÇİLENTİ, Kâmuran. (1995). **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Ankara: Yargıcı Matbaası.

DEMİRBOLAT, Ayşe. (2001). *Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi*. **Sınıf Yönetimi**. Editör: Leyla Küçükahmet. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

DEMİREL, Özcan. (1999a). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

.....(1999b). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

..... (2000). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

..... (2002). **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

DUMAN, Bilal. (2004). *İlköğretim Türkçe Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 2 (1), s. 89.

EMMER Edmund T. ve GERWELS Mary Claire. (2002). *Cooperative Learning in Elementary Classrooms: Teaching Practices and Lesson Characteristics*. **The Elementary School Journal**. Vol:103, Number 1. The University of Chicago.

ERÇELEBİ, Emel. (1995). **Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Öğretimi Üzerindeki Etkileri**. İzmir: Dokuz Eylül Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ERTEKİN, Bülent. (2001). **Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Öğretimi Üzerindeki Etkileri**. Denizli: Pamukkale Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

FİDAN, Nurettin ve Münire ERDEN. (2001). **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları.

FOYLE, Harvey and Others. (1990). *Homework and Cooperative Learning: A Classroom Field Experiment*. <http://www.searcheric.org/scripts/seget2.asp> adresinden 25.06.2005 tarihinde alınmıştır.

GALLAGHER, J. and Others. (1993). *Cooperatiive Learning as Perceived by Educators of Gifted Students and Proponents of Cooperative Education*. ERIC Documents, ED 355675'den aktaran İzzet Baki KARAOĞLU. (1998). **Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırda Tutma ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri**. İzmir: Dokuz Eylül Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

GILLIES, Robyn M. ve ASHMAN, Adrian F. (2000). *The Effects of Cooperative Learning on Students with Learning Difficulties in the Lower Elemenary School*. **Journal of Special Education**. Vol:34, p.19-27.

GÖK, Abdulcelil. (2004). **Tarih Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniğinin Kullanımı**. Ankara: Gazi Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

GÖMLEKSİZ, Müfit. (1995). *Kubaşık Öğrenme Teknikleri*. **Çuk. Ün. Eğitim Fakültesi Dergisi**, Temmuz.

..... (1997). *Kubaşık Öğrenme Temel Eğitim 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı ve Arkadaşlık İlişkileri Üzerine DeneySEL Bir Çalışma*. Adana: Kemal Matbaası.

..... (2001). *Kubaşık Öğrenme. Öğrenmenin Oluşumu. Modül 1*. Ankara: MEB. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

GÜLERYÜZ, Hasan. (2001). **Türkçe Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

GÜNAY, Emel. (2002). **Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri**. Denizli: Pamukkale Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

İmlâ Kılavuzu. (1996). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 525.

İŞMAN, Aytekin ve A. ESKİCUMALI. (2000). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**. Adapazarı: Değişim Yayınları.

JAQUES, David. (1992). **Learning In Groups**. Houston: Gulf Publishing Company.

JOHNSON, D.W., G. MURAYAMA, JOHNSON R.T., NELSON, D. VE SKON, L. (1981). *Effect of Cooperative, Competitive and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Met- analysis*. **Psychological Bulletin** 89. p47-62 ve A. KOHN (1986), **How to Succeed without Really Vying**. **Psychology Today** 20, 9: 10'dan aktaran Gülten ÜLGEN (2002). **Beyin Temelli Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

JOHNSON, D.W., JOHNSON R.T. ve HOLUBEC, E.J. (1988). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. USA: Edwards Brothers, Inc.'den aktaran Müfit GÖMLEKSİZ (2001). *Kubaşık Öğrenme. Öğrenmenin Oluşumu. Modül 1*. Ankara: MEB. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

JOHNSON, D.W. ve JOHNSON R.T. (1990). *Cooperative Learning and Achievement*. Cooperative Learning. Shlomo Sharan Editör. New York: Praeger, 24-34'den aktaran Müfit GÖMLEKSİZ (1994). *Kuşak Öğrenme*. **Çuk. Ün. Eğitim Fakültesi Dergisi 1** (10).

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., ve SMITH, K. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. **ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4**, Washington, DC: The George Washington University: 16.01.2005 tarihinde internetten elde edilmiştir.

JOHNSON, D.W. ve JOHNSON R.T. (1993). *What We Know About Cooperative Learning at the College Level*. **Cooperative Learning** Vol. 13 No. 3.

JOHNSON, D.W., JOHNSON R.T. ve HOLUBEC, EJ. (1994). **The Nuts & Bolts of Cooperative In The Classroom**. MN: Interaction.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., ve SMITH, K. (1998). *Maximizing Interaction Through Cooperative Learning*. **ASEEPrism**, 7, 24.

JOHNSON, D.W. ve JOHNSON R.T. (1999). *Making Cooperative Learning Work*. **Theory and Practice**, 38 (2) p. 67'den aktaran Ali YILMAZ. (2001). *İş Birliğine Dayalı Öğrenme: Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış Kullanılan Bir Metot*. **MEB. Dergisi**. Nisan, Mayıs, Haziran. Sayı:150

JOHNSON, R.T., JOHNSON D.W., (2000). *An overview of Cooperative Learning , Teaching students to be peacemakers*, *Cooperative learning*. The Cooperative Learning Center at University of Minnesota.

JULES, Vena. (1991). *Interaction Dynamics of Cooperative Learning Groups in Trinidad's Secondary Schools*. **Adolescence**, 26, 104: 931-949'dan aktaran Kevser BAYKARA. **İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri ve Denetim Odakları**

Üzerine Bir Çalışma. Ankara: (1999). Hacettepe Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

KAPTAN, Fitnat. (1998). **Fen Bilgisi Öğretimi.** Ankara: Anı Yayıncılık'tan aktaran Nalan SAVAŞ, **İlköğretim Fen Öğretiminde, Öğretmenlerin İzlediği Öğretim Yöntemleri Ve Bu Yöntemlerin Öğrenci Başarısına Etkisi.** (Ankara, 2002 Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

KARAKUŞ, İdris. (1997). *Çocukta Dil Gelişimi. Türk Dili. Dil ve Edebiyat Dergisi.* Nisan, sayı: 544.

KARAOĞLU, İzzet Baki. (1998). **Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırda Tutma ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri.** İzmir: Dokuz Eylül Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

KARASAR, Niyazi. (1991). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: Sanem Matbaacılık.

KAVCAR, Cahit ve diğerleri. (1995). **Türkçe Öğretimi.** (Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin). Ankara: Engin Yayınevi.

KAYA, Canten. (2003). **Öğretmenlere Öneriler.** İstanbul: Zambak Yayınları.

KIRK, T. M. (1997). *The Effectiveness of Cooperative Learning: With Particular Reference To Academic Achievement, Self-Esteem, Academic Self Image Social Interaction and Student Attitudes in Primary Mathematics and English Spelling Classes in Ireland. (for a Ph. D. degree in Education).* University of Dublin. (<http://miavx1.muohio.edu/shermalw/Kirk.htmlx>)'den aktaran Behçet ORAL. *Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme İle Küme Çalışması Yöntemlerinin Öğrencilerin Erişileri, Derse Yönelik Tutumları Ve Öğrenilenlerin Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri.* **Ç. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi.** (2000) Cilt: 2, Sayı:19, ss. 43-49.

KOÇ, Gürcü. (2002). **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KOTLOFF, J. Lauren. (1993). *Fostering Cooperative Group Spirit And Individuality: Examples From A Japanese Preschool*. **Young Children**, 48 (3).

KÜÇÜKAHMET, Leyla. (1997). **Eğitim Programları ve Öğretim**. Ankara: Gazi Kitabevi.

..... (2001). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MEB. (2000). **Tebliğler Dergisi**. 63 (2518), Ankara.

MILLIS, B. (1996). Cooperative Learning. The University of Tennessee at Chattanooga. <http://www.utc.edu/teaching-resource-center/CoopLear.html>

Mutlu Sınıf Ansiklopedisi İlköğretim 4. (2003). İstanbul: Mutlu Yayıncılık.

ÖNCÜ, Hüseyin. (1994). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Matzer Matbaası.

ÖZ, M. Feyzi. (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

ÖZÇELİK, Durmuş Ali. (1989). **Eğitim Programları ve Öğretim**. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları (8).

ÖZDEN, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayınları'ndan aktaran Vedat ÖZSOY. (2003). **Görsel Sanatlar Eğitimi**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

ÖZDEN, Yüksel. (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

ÖZDER, Hasan. (1996). **Tam Öğrenmeye Dayalı İşbirlikli Öğrenme Modelinin Etkililiği**. Ankara: Hacettepe Ün. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

ÖZER, Kâmile. (2002). **İlköğretim 4-5. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Metodunun Kullanımına Yönelik Bir Değerlendirme**. Konya: Selçuk Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ÖZER, Özlem (1999). **İşbirlikli Öğrenme ve Öğrencilerin Güdülenmesi**. İzmir: Dokuz Eylül Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ÖZKAL, Neşe Şeker. (2000). **İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri**. İzmir: Dokuz Eylül Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

PALA, Aynur. (1995). **İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Etkililiği**. İzmir: Dokuz Eylül Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

PRIEBE, Roger. (1997). *The Effects of Cooperative Learning in a Second-Semester University Computer Science Course*. **Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching**.

PUTNAM, Joanne. (1998). **Cooperative Learning and Strategies for Inclusion**. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore, Maryland.

SABAN, Ahmet. (2002). **Öğrenme Öğretme Süreci**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SENEMOĞLU, Nuray. (1997). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Spot Matbaacılık ve A. WOOLFOLK. (1993). **Educational**

Psychology. Boston: Allyn and Bacon'dan aktaran Kevser BAYKARA. (2000). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri ve Denetim Odakları Üzerine Bir Çalışma.* Hacettepe Ün. Eğitim Fakültesi Dergisi 18.

SENEMOĞLU, Nuray. (2001). *Öğrenme Nasıl Oluşmaktadır? Öğrenmenin Oluşumu. Modül 1.* Ankara: MEB. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

SEVER, Sedat. (2000). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.** Ankara: Anı Yayıncılık.

..... (2001). *Öğretim Dili Olarak Türkçe'nin Sorunları Ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar.* **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 34** (1-2), s.14-17.

SHARAN, Shlomo. (1980). *Learning in Teams: A Critical Review Of Recent Methods And Effects On Achievement, Attitudes And Race Ethnic Relations.* **Review Of Educational Research, 50,** 241-273.

SLAVIN, E. Robert. (1988). *Developmental And Motivational Perspective On Cooperative Learning.* **Child Development.**

SLAVIN, E. Robert. (1990). **Cooperative Learning: Theory, research and practice.** New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs'den aktaran Müfit GÖMLEKSİZ (2001). *Kuşak Öğrenme. Öğrenmenin Oluşumu. Modül 1.* Ankara: MEB. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

SLAVIN, E. Robert. (1990). **Cooperative Learning: Theory, research and practice.** New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs'den aktaran Müfit GÖMLEKSİZ (1995). *Kuşak Öğrenme Teknikleri.* **Çuk. Ün. Eğitim Fakültesi Dergisi.** Temmuz.

SLAVIN, E. Robert. (1990). **Cooperative Learning: Theory, research and practice.** New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs'den aktaran Oğuz BAYRAKTAR (2002). **Ortaöğretim Matematik Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.** Ankara: Gazi Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

SLAVIN, E. Robert. (1994). **Student Team Learning.** Published by nea. National Education Association. Washington D.C. p22, 89, 91-93.

STAINER, S., STROMWALL, L.K., BRZUZY, S. ve GERDES, K. (1999). *Using Cooperative Learning Strategies In Social Work Education.* **Journal of Social Education.** **35,** (2), p254.

STEVEN, J.R. ve SLAVIN, E. R. (1995). *The Cooperative Elementary School Effects On Student Achievement.* **American Educational Research Journal,** **31,** 2, 312-51.

SÜNBÜL, Ali Murat. (1995). **İşbirliğine Dayalı Öğretim Yönteminde Kullanılan Değerlendirme Biçiminin Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi.** Ankara: Hacettepe Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

..... (1996). *İşbirliğine Dayalı Öğretim.* **Eğitim ve Bilim** **20** (102).

ŞAHİNEL, Melek. (2003). **Etkin Öğrenme.** Ankara: PegemA Yayıncılık.

TAN, Şeref. (2005). **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme.** Ankara: PegemA Yayıncılık.

TEKİN, Halil. (1980). **Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi.** Ankara: Mars Matbaası.

TEZCAN, Mahmut. (1992). **Eğitim Sosyolojisi.** Ankara: Zirve Ofset.

THEROUX, P. (1999). Comparing Traditional Teaching. <http://www.crssd1.calgary.ab.ca/teach/otn/learn/collaborative.html>

TİTİZ, Tınaz. (1999). **Ezbersiz Eğitim “Yol Haritası”**. İstanbul: Beyaz Yayınları.

..... (2000). **Okulda Yeni Eğitim**. İstanbul: Beyaz Yayınları.

TONBUL, Canan. (2001). **İşbirlikli Öğrenmenin İngilizce Dersine İlişkin Doyum, Başarı İle Hatırda Tutma Üzerindeki ve İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarıyla İlgili Öğrenci Görüşleri**. İzmir: Dokuz Eylül Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

UYGUN, Selçuk. (1996). **Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitim Programının Değerlendirilmesi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

UZUNDURUKAN, Zeki. (2003). **Türkçe Dil Bilgisi ve Dil Yeteneği**. İstanbul: Asil Yayınları.

ÜNALAN, Şükrü. (2001). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

YANGIN, Banu. (2001). **İlköğretimde Türkçe Öğretimi Modül 4**. Ankara: MEB. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

YILDIRIM, Cemal. (1988). **Eğitim Önlisans Programı Eğitim Bilimleri**. Editör: Ayhan HAKAN. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 184.

YILDIZ, Vesile. (1998). **İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okul Öncesi Çocuklarının Temel Matematik Başarıları Üzerindeki Etkileri Ve Mevcut Uygulamalarla İlgili Görüşleri**. İzmir: Dokuz Eylül Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

YILMAZ, Ali. (2001). *İş Birliğine Dayalı Öğrenme: Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış Kullanılan Bir Metot*. **MEB. Dergisi. Nisan, Mayıs, Haziran. Sayı:150**

<http://www.anderson.ucla.edu/informs/DC/96/smith/smith2.htm>

<http://www.co-operation.org/pages/cl.html#refs>

<http://earged.meb.gov.tr/mlo/ome.htm>

<http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/ilkfen/baslangic/sozdog.doc>

EKLER

EK 1- Anket Formu

EK 2- Başarı Testi Ön Test

EK 3- Başarı Testi Son Test

EK 4- Türkçe Dersi İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı Günlük Ders Planı Örneği

EK 5- Türkçe Dersi İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı Grup İçi Üyeleri

Değerlendirme Formu

EK 6- Çalışma Yaprakları ve Çalışma Resimleri