



İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZILI ANLATIM BECERİLERİNE ETKİSİ*

*Mehmet Nuri KARDAS***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, iş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisini belirlemektir.

İş birlikli öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisini belirlemek için deneysel desenlerden, ön test-son test ölçümlü kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarını 74 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Deney (n=38) ve kontrol (n=36) grubu öğrencilerine “Başarılı bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken temel nitelikler ve ideal öğretmenlik” konulu kompozisyon ön-son test ve izleme testi olarak uygulanmıştır. Sever (2010)’ın geliştirdiği kompozisyon değerlendirme ölçeği Türkçe Eğitimi alanı uzmanlarınca incelenmiş ve ölçeğin verilerin değerlendirilmesinde aynı şekilde kullanılması kararlaştırılmıştır. *Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği* ile ön-son test ve izleme testi uygulamasından elde edilen verilerin analizinde, deney ya da kontrol grubunun ölçüm sonuçlarını değerlendirirken *İlişkili Örneklemeler t* testi, deney ve kontrol grubunun ölçümleri için *Bağımsız Örneklemeler t* testi istatistiği kullanılmıştır.

İş birlikli öğrenme yöntemi, öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin kalıcılığında geleneksel yöntemle göre daha etkili bulunmuştur. Ön test verilerinde deney ve kontrol grupları yazılı anlatım becerisi başarıları arasında önem düzeyinde anlamlı bir fark yokken ($t= 1,944$; $p> ,05$), son ($t= 6,663$; $p< ,05$) ve izleme ($t= 8,834$; $p< ,05$) testlerinde iş birlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İş birlikli öğrenme, Birlikte Öğrenme, Yazılı anlatım becerisi

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

*Bu çalışma, yazarın aynı isimli doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Yrd. Doç. Dr. Artvin çoruh üniversitesi eğitim fakültesi, türkçe eğitimi bölümü, El-mek: mnkardas@hotmail.com

THE EFFECT OF COOPERATIVE LEARNING ON WRITTEN EXPRESSION SKILLS OF PROSPECTIVE CLASSROOM TEACHERS

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effects of cooperative learning on written expression skills of prospective classroom teachers.

In order to specify the effect of cooperative learning on written expression skills of prospective teachers, pre-test, post-test measuring control group experimental pattern was used. The working group of the study consists of 74 prospective classroom teachers; experimental group (n=38) and control group (n=36). Students were asked to write a composition on "The main qualifications that a successful classroom teacher should possess and ideal teaching" as a pre-test and a progress test. Server's (2010) composition assessment scale was examined by Turkish Language Education experts and decided to be used in the same way for evaluating the data. While analyzing data acquired as a result of *Written Expression Assessment Scale* and pre-test, post-test applications, *Dependent samples t test* was used; for the measurement of experimental and control group *Independent Samples t test* was used.

Cooperative Learning has been found to be more effective than traditional method as regards to improving teacher candidate's written expression skills and permanency of these skills. In the pre-test data, there weren't any important differences found in the written expression skills of experimental group and control group ($t= 1,944$; $p> ,05$), however, in post ($t= 6,663$; $p< ,05$) and progress tests ($t= 8,834$; $p< ,05$), where cooperative learning was applied, there was a significant difference in behalf of experimental group.

Key Words: Cooperative learning, Learning together, Written expression skills.

Giriş

Dil, bireyin toplumla uyumunu sağlayan temel araçtır. Dil; bireylerin, çevrelerinde gelişen olayları sorgulayarak anlamalarına, olayları farklı açılardan değerlendirmelerine, sosyalleşmelerine, bilgiyi üretmelerine ve kullanmalarına aracılık ederek kişisel gelişimlerine önemli katkı sağlamaktadır. Bu nedenle toplumları oluşturan bireylerin okul yıllarında temel dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yeterli düzeyde kazanmış olmaları gerekmektedir.

Bilindiği gibi günümüzdeki teknolojik gelişmeleri takip edebilmek ve bunlardan gerektiği gibi yararlanabilmek için artık temel okur-yazarlık seviyesi yeterli olamamaktadır. Teknolojik ve politik gelişmeleri yakından takip edebilmek, bu gelişmelere ortak olabilmek ve politikada doğru konum alarak söz sahibi olabilmek için bireylerin temel okur-yazarlıktan profesyonel okur-yazarlık seviyesine çıkarılmaları önem taşımaktadır.

Dil becerilerinin her alanı, bireyin kendini gerçekleştirerek, çağımızda baş döndürücü bir hızla yaşanan gelişmelere ayak uydurabilmesinde büyük önem arz etmektedir. Bu becerilerin son halkası olan yazma ve yazılı anlatımın mesleki, edebi ve toplumsal bilgilerin işlenmesi ve aktarılmasında bir anlatma aracı olarak ayrıca önem taşıdığı söylenebilir. "Yazılı anlatım"

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/9 Summer 2013



becerisinin en az “konuşma” kadar önemli bir işlevi yerine getirmesi ve geliştirilmesi en güç beceri alanı olması bu becerinin edinimi üzerinde önemle durulması gerektiğini göstermektedir.

Yazmayı Gündüz ve Şimşek (2011, 17), “Hem bir düşünme aracı hem de düşünceleri, duyguları, hayalleri ve izlenimleri en iyi şekilde ifade edebilmek için bir takım sembol ve işaretleri belli bir disipline göre düzenleme becerisi” olarak açıklamaktadır. Özbay (2010, 49) yazıyı, “İnsanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları dil denilen sistemi, belli işaretler ağıyla gösteren ikinci bir sistem, bir başka ifadeyle sözün resimleştirilmiş şekli...” olarak anlatmaktadır. Bu özelliğinden dolayı yazıya, “İnsan aklının en güzel icadıdır.” da denilmektedir.

Yazma becerisi üzerine yapılan bu açıklamalar yazmanın; duyuşsal, bilişsel ve devinişsel açıdan diğer beceri alanıyla ilişkili, karmaşık bir süreç olduğuna işaret etmektedir (Kirby ve Liner, 1998). Edinilmesi için uzun ve zor bir eğitim süreci gerektirmesine karşılık; ilköğretimi tamamlayan her bireyde diğer dil becerilerinin yanı sıra “yazılı anlatım” becerisinin de istenen düzeyde geliştirilmiş olması beklenmektedir (MEB, 2009). Çünkü günümüzde yazılı anlatım, insanın temel ihtiyaçları arasında yer alan, kendisi ve yakın-uzak çevresi ile iletişim kurmanın vazgeçilmez aracı olarak kabul edilmektedir.

Leibnitz, yazı dilinin önemini şöyle özetlemektedir, “Bana güzel bir alfabe verin, size güzel bir lisan ve o kuvvet ile güzel bir millet yapayım.” Bu sözyle Leibnitz, bireylere millet olma şuurunu veren temel unsurun dil olduğunu, dilin de ancak yazıyla işlevsellik kazandığını vurgulamaktadır. Bu nedenle eğitim kurumlarında yazılı anlatım (kompozisyon) etkinliklerine özel bir ehemmiyet verilmesi gerektiği açıktır. Nitekim yazma becerisi öğrencinin öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma duyguları aktarma gibi becerilerine de doğrudan katkı sağlamaktadır. Zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesini, düzenlenmesini, cümlelere aktarılmasını, böylece iletişim kurulmasını kolaylaştırır. Yazma, düşüncelerin kâğıt üzerine dökülerek somutlaştırılmasını ve daha etkili hâle getirilebilmesi için işlenmesine olanak sağlar. Kavcar ve Kantemir (1986, 80), “Duygu ve düşüncelerin düzgün ve etkili biçimde anlatımı demek olan kompozisyon, her şeyden önce düzenli düşünme alışkanlığı kazandırır.” diyerek yazmanın önemine işaret eder. “İyi düşünen iyi anlatır” sözü de bu yönde söylenmiştir.

Plancı (2003) yazılı anlatımın, yakınlarımızla iletişim kurmak için “kişisel”; insanları bilgilendirmek, aydınlatmak, onlara yön gösterip aynı amaçlar doğrultusunda hareket etmelerini sağlamak için “toplumsal”; meslekî hayatta başarılı olmakta yazma zorunluluğu olduğu için “uğraşsal” bir ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Ungan (2007) da bireylerin hayatın her alanında başarılı olabilmeleri için iyi bir yazılı anlatım becerisine sahip olmanın önemli bir gereklilik olduğunu ifade etmektedir. Buna karşın, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine yapılan araştırmalar, klasik yöntemlerle verilen yazma eğitiminin bireylerdeki yazılı anlatım becerilerini; buluş, planlama ve doğru anlatımlar yapmak bakımından pek geliştirmedeğini göstermektedir (Alkan, 2007; Aşıcı ve Mataracı, 2000; Avcı, 2006; Büyükkiz, 2007; Çağınlar ve İflazoğlu, 2002; Çelikpazu, 2006; İlaslan, 2007; İnce, 2006; Kırbay, 2006; Tekin, 1980; Temizkan, 2001; Töremen, 2008; Özbay, 1995; Uça, 2003; Yeşil, 2003).

Üniversite öğrencilerinin (Kaygas, 2002; Tekin, 1980) ve hatta üniversitelerde ana dili üzerine eğitim alan ve öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde kılavuzluk yapma göreviyle meslek yaşamına atılacak öğretmen adaylarının da yazılı anlatım becerisi noktasında oldukça yetersiz oldukları görülmektedir (Babacan, 2003; Bağcı, 2007; Doğan, 2002; Köstekçi, 1992; Temizkan, 2008; Temizkan, 2003). Bu durum, ilköğretim kademelerinde ana dili eğitimi vermekle görevlendirilen öğretmenlerin ve görevlendirilecek öğretmen adaylarının ana dili etkili ve güzel kullanma bakımından yeterli bilgi ve becerilere sahip olmadıklarını göstermektedir. Temel dil becerilerini yeterli düzeyde kullanamayan öğretmenlerin öğrencilere sağlıklı ve etkili bir ana dili eğitimi veremeyecekleri açıktır. Söz konusu durum, eğitim sistemimizde yazma ve yazılı anlatım öğretimi ile ilgili bir problem olduğunu göstermektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/9 Summer 2013



Bu problemin en büyük nedeni, öğretmen yetiştiren programlarda uygulanan yaklaşım, yöntem ve tekniklerin beceri geliştirmeye yönelik olmaması, üniversitelerde öğrenci merkezli bir eğitimin verilmiyor olması ve öğretim elemanlarının da eski yöntemlerle eğitim etkinliklerini sürdürüyor olması sebebiyle öğretmen adaylarının yeterli donanımlarla mezun olamamaları olarak gösterilebilir. Problemin çözümü için yapılması gereken, beceri derslerinde ihtiyaçlara cevap veren beceri odaklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasıdır.

Türkçe beceri alanı eğitiminin her aşamasında rahatlıkla uygulanabilecek, yaparak yaşayarak öğrenmeyi temele alan çağdaş eğitim yöntemlerinden birisi, gelişmiş ülkelerde yoğun olarak kullanılmakta olan “İş Birlikli Öğrenme” yöntemidir. Bu yöntem, öğrencilerin küçük karma gruplarda birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek birlikte çalışmalarına dayalı, öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirmek amacıyla değişik kabiliyetteki öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ortak bir hedefe ulaşmalarını ifade eder (Johnson ve Johnson 1992; 1994; 1999). İş birlikli öğrenmeyi Cooper ve Mueck (1990) de öğrencilerin aktif roller aldığı öğrenci merkezli, beceri odaklı bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak açıklamaktadır.

Yapılan araştırmalar ülkemizde özellikle fen bilimlerinde sıklıkla kullanılan bu yöntemin, ana dili eğitiminde de başarılı neticeler verdiğini göstermektedir. İş birlikli öğrenme üzerine yapılan bu araştırmalar, öğrencilerin iş birlikli öğrenme etkinliklerinde paylaşmayı, dayanışmayı, eleştirmeyi öğrendiklerini göstermektedir. (Aksakal, 2002; Aktaş, 2006; Albayrak, 2006; Bromley ve Modlo, 1997; Çörek, 2006; Doğan, 2002; Gömleksiz 1993; Karabay, 2005; Kuşdemir, 2007; Kuşdemir ve İflazoglu, 2007; Maden, 2011; Susar, 2006; Şahin, 2011; Tok, 2008; Özer, 2002; Yaman, 1999).

Öğrencilerde birçok sosyal becerinin gelişimini sağlayan bu yöntemin, ana dili eğitiminde temel dil becerilerinin geliştirilmesinde, sıklıkla kullanılması gerekmektedir. Nitekim İçinde yaşadığımız iletişim çağı, ana dili öğretiminde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan ve onların farklı öğrenme biçimlerine uygun çağdaş, etkili yöntem ve tekniklerin kullanılması artık bir zorunluluktur.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde iş birlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden “birlikte öğrenme” kullanılmıştır. Bu teknik, Johnson ve Johnson tarafından 1960’lı yılların ortalarında geliştirilmiştir. En önemli özelliği grup amacının olması, düşünce ve malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülüdür. Birlikte öğrenme, iş birlikli öğrenme yönteminin genel özelliklerini taşıması, iş birlikli öğrenmenin ilk tekniklerinden olması ve uygulandığı alanlarda başarılı neticeler vermesi yönüyle dikkat çeken bir öğrenme biçimidir. Daha çok diğer beceri alanlarında kullanılan bu öğrenme biçiminin Türkçe yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde de yoğun olarak kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

İş birlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenmenin işlem basamakları, “*Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi, grupların oluşturulması, öğrencilerin gruplara dağıtılması, eğitim ortamının hazırlanması, grup üyelerine roller verme, konu ile ilgili malzemelerin belirlenmesi, grup çalışma konularının dağıtılması, akademik işin bildirilmesi, bireysel ve grup başarısının değerlendirilmesiyle ilgili bilgilendirmenin yapılması, grupların konulara hazırlanması, çalışmaları sona erdirmeye ve değerlendirme...*” şeklinde özetlenebilir (Ün Açıkgöz, 2006; Sharan, 1990).

Araştırmada bu yöntemin uygulanma nedeni, bu öğrenme biçiminin beceri odaklı etkinlikler içermesi, öğrencilerin bireysel, sosyal ve akademik bilgi ve becerilerini geliştirmeye imkân verecek özellikleri barındırması ve etkili bir iletişim ortamı sağlayarak dil becerilerinin gelişimine imkan vermesidir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesini, “*İş birliği yoluyla*

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/9 Summer 2013



birlikte öğrenme biçiminin ve geleneksel yöntemin yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde ve bu becerilerin kalıcılığında başarıya etkisi var mıdır? oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada deneysel desenlerden, ön test-son test ölçümlerine dayalı, kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gruplarını 2011-2012 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 1. Sınıfta öğrenim gören ve yazılı anlatım dersini alan 74 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Uygulama öncesinde, oluşturulan araştırma grupları üzerinde gerçekleştirilen ön test sonuçlarında gruplar arasında başarı ortalamaları açısından anlamlı fark tespit edilmemiştir. Seçkisiz atama yoluyla (Random) sınıflardan 1-A şubesi kontrol grubu, 1-B şubesi deney grubu olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının 38'i deney grubunu, 36'sı ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler nicel tekniklerle toplanmıştır. Araştırma örnekleminde yer alan öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek amacıyla Sever (2000) tarafından geliştirilmiş *Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmada ölçek, Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği (YADÖ) adıyla kullanılmıştır.

Ölçekte, yazılı anlatım becerilerini belirlemeye yönelik 3 alt boyutta toplam 25 madde yer almaktadır. Ölçeğin boyutları: Buluş, (1-5. Maddeler); Planlama (6-12. Maddeler); Anlatım (13-25. Maddeler). Ölçek, “1 (Çok Yetersiz), 2 (Yetersiz), 3 (Kısmen Yeterli), 4 (Yeterli) ve 5 (Çok Yeterli) şeklinde Likert tipte hazırlanmıştır. Kompozisyon değerlendirme ölçeğinin kapsam geçerliliği için Türkçe Eğitimi alanı uzmanlarınca incelenmesi sağlanmış, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ölçeğin aynı şekilde kullanılması kararlaştırılmıştır. Kompozisyon değerlendirme ölçeği ön-son ve izleme testi olarak yazılan kompozisyonların değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Değerlendirme ölçeğinin kompozisyonları değerlendirmek için kullanımında üç farklı değerlendirici görev almıştır. Değerlendiricilerin değerlendirme puanlarının ortalaması alınarak analizler yapılmıştır. Ölçekteki ölçütlere göre bir kompozisyonun alabileceği en yüksek puan 125, en düşük puan ise 25'tir.

Kontrol Grubuna Yönelik İşlemler:

- Uygulama öncesinde öğrencilere ön test uygulanmıştır. Ön testte öğrenciler, “Başarılı bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken temel nitelikler ve ideal öğretmenlik” konulu bir kompozisyon yazmışlardır. Kompozisyon konusunun belirlenmesinde önce alan uzmanlarının sonra öğrencilerin görüşleri alınmış en yüksek frekansa sahip konu kompozisyon konusu olarak belirlenmiştir.
- 36 öğrenciden oluşan kontrol grubu oluşturulmuştur.
- Yazılı anlatım çalışmaları için 12 haftalık bir ders planı hazırlanmıştır (Ek 1).
- Uygulama boyunca yazılı anlatım konuları kontrol grubunda düz anlatıma dayanan geleneksel yöntemle işlenmiştir.
- Araştırmacı, yazılı anlatım konularını işlerken kaynak olarak Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy'un “Yazılı ve Sözlü Anlatım” (2009) kitabı ile editörlüğünü Özbay'ın yaptığı “Yazma Eğitimi” (2011) kitabını kullanmıştır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/9 Summer 2013



- Çalışma sürecinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gelişimi tespit etmek için serbest yazma çalışmaları yaptırılmıştır.
- Uygulama boyunca zaman zaman işlenen/işlenecek konularla ilgili öğrencilere yapmaları için ödevler verilmiş ve takip edilmiştir.
- Uygulamanın bitiminden sonraki haftada öğrencilere son test yapılmıştır. Son test ve izleme testinde öğrencilere; “Başarılı bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken nitelikler ve ideal öğretmenlik” konulu kompozisyon yazdırılmıştır. 4 hafta sonra da kalıcılık testi yapılmıştır. Son test ve kalıcılık testi aracılığıyla kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında yazılı anlatım becerisi başarıları bakımından nasıl bir değişim yaşadıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Deney Grubuna Yönelik İşlemler:

- İş birlikli öğrenmeye yönelik farkındalık programı uygulanmıştır. Programda uygulama ile ilgili bilgiler verilmiş, bu araştırmada kullanılan birlikte öğrenme tekniği detaylarıyla tanıtılmış ve öğrenme stratejileri anlatılmıştır.
- İş birlikli yöntemeye dayalı birlikte öğrenmeyle yapılan deneysel çalışmadaki işlem basamakları ve her basamakta, grupları oluşturan bireylere düşen görev ve sorumluluklar hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır.
- Uygulama öncesinde öğrencilere ön test yapılmıştır. Ön testte öğrenciler, “ Başarılı bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken nitelikler ve ideal öğretmenlik” konulu bir kompozisyon yazmışlardır. Kompozisyon konusunun belirlenmesinde önce alan uzmanlarının sonra öğrencilerin görüşleri alınmış, en yüksek frekansa sahip konu kompozisyon konusu olarak belirlenmiştir.
- 38 öğrenciden oluşan deney grubu oluşturulmuştur.
- Deney sınıfında araştırmacı tarafından 2’si 5 (A ve B grupları), 7’si 4’er kişiden 9 grup oluşturulmuştur.
- Görev ve sorumluluk vermede kolaylık sağlamak için gruplara sırasıyla A, B, C, D, E, F, G, H, J isimleri verilmiştir. Grup bireyelerine de kodlar verilmiştir. A grubundaki öğrencilere A1, A2, A3, A4, A5; B grubundakilere B1, B2, B3, B4, B5; C grubundakilere C1, C2, C3, C4; D grubundakilere D1, D2, D3, D4; E grubundakilere E1, E2, E3, E4; F grubundakilere F1, F2, F3, F4; G grubundakilere G1, G2, G3, G4; H grubundakilere H1, H2, H3, H4; J grubundakilere J1, J2, J3, J4 kodları verilmiştir.
- İş birlikli eğitim-öğretim etkinliklerine uygun bir derslik hazırlanmıştır. Bu derslikte öğrencilerin kendi gruplarında karşılıklı oturmalarına imkân verecek kare masalar ve yere sabit olmayan oturaklar kullanılmıştır.
- Araştırmacı; yazılı anlatım becerisinin kazandırılması, geliştirilmesi ve sosyal becerilerle (sorumluluk alma, birlikte çalışma, yardımlaşma, paylaşma, soru ve sorunlara çözüm arama vb.) ilgili amaç kazanımları dikkate alarak uygulamalardaki etkinlikleri planlamıştır.
- Çalışılan konulardan sonra öğrencilerin bireysel ve grup olarak değerlendirileceği sınavlarla ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu sınavlarda hem grup puanları hem de bireysel puanların ayrı ayrı değerlendirileceği ve grup puanların bireysel puanları, bireysel puanların da grup puanlarını etkileyeceği, bu puanlara göre yüksek başarı gösteren birey ve grupların 12 haftalık uygulama sonunda sürpriz ödülle ödüllendirileceği bilgisi verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/9 Summer 2013



- 12 haftalık uygulama sürecinde ele alınacak konular belirlenerek uygulama takvimi hazırlanmış ve uygulamanın yapılacağı sınıfa asılmıştır. Uygulamalar ve etkinlikler her hafta için ayrı ayrı belirlenerek gruplardaki her bireyin araştırma, öğrenme ve öğretme görev/sorumluluğu ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır.
- Araştırmacı çalışmada, kaynak olarak Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy'un "Yazılı ve Sözlü Anlatım"(2009) kitabı ile editörlüğünü Özbay'ın yaptığı "Yazma Eğitimi" (2011) kitabını kullanmıştır. Araştırmacı bu iki kaynaktan hazırladığı ders notu ve çalışma yapraklarını her üç haftada bir, sınıfa getirerek gruplara dağıtmıştır. Bu kaynakların dışında grup bireylerinin en az bir farklı kaynaktan daha kendi konularını araştırmaları istenmiş, ödev mahiyetindeki bu uygulama araştırmacı tarafından takip edilmiştir.
- Çalışma boyunca yazılı anlatımlarla ilgili ele alınacak dört ana konu belirlenmiş ve her konu için üç haftalık araştırma, öğrenme ve öğretme süresi ayrılmıştır.
- Gruplardaki her bireyin ders dışı etkinliklerle (araştırma, irdeleme, karşılaştırma vb.) kendi konusunu arkadaşlarına örneklerle anlatacak kadar iyi öğrenmesi gerektiği belirtilmiştir. Grupların konu anlatımında, alt konu başlığı sırasına uyulması istenmiştir.
- Grup bireylerinin ders içi ve dışında, sorumlulukları doğrultusunda çalışmalarını sürdürmeleri için gruptaki bireylere; denetleyici, hatırlatıcı, planlayıcı, hesaplayıcı, özetleyici görevleri verilmiştir. Gruplardaki A1, B1, C1, D1, E1, F1, G1, H1, J1 kodunu taşıyan bireylere "Denetleyici" görevi verilmiş; bu grup bireylerinden ders içi ve dışında grup arkadaşlarını denetlemeleri, onları çalışmaya teşvik etmeleri, derse gelmeyen/gelemeyen grup arkadaşları hakkında bilgi edinmeleri ve bunları araştırmacı ile paylaşmaları görevleri verilmiştir. A2, B2, C2, D2, E2, F2, G2, H2, J2 kodunu taşıyan grup bireylerine "Hatırlatıcı" görevi verilmiş; bu grup bireylerinden gerektiğinde çalışılan/çalışılacak konu başlıklarını, kimin hangi konudan sorumlu olduğunu, değerlendirme sınav tarihlerini grup arkadaşlarına hatırlatma rolü verilmiştir. A3, B3, C3, D3, E3, F3, G3, H3, J3 kodunu taşıyan grup bireylerine "Planlayıcı" görevi verilmiş; bu grup bireylerinden çalışmaların amaçları doğrultusunda konu anlatımlarını belli bir sıraya koymaları, derse gelemeyen arkadaşlarının konularını geçici bir süreliğine grubun diğer bireylerine bölüştürerek bu konulara da çalışılmasını sağlamaları görevi verilmiştir. A4, B4, C4, D4, E4, F4, G4, H4, J4 kodunu taşıyan bireylere "Hesaplayıcı" görevi verilmiş; bu grup bireylerinden kendi gruplarının grup puanını, grup arkadaşlarının bireysel puanlarını hesaplamaları, bu puanları ara ara grupta dillendirerek grup arkadaşlarını daha yüksek puan almaları için çalışmaya teşvik etme görevleri verilmiştir. A5, B5, C4, D4, E4, F4, G4, H4, J4 kodunu taşıyan bireylere (planlayıcı, görevlerine ek olarak) "Özetleyici" görevi verilmiş; bu bireylerin ihtiyaç halinde araştırmacıya yapılan çalışmalar ve konu anlatımlarıyla ilgili özet bilgi aktarma görevi verilmiştir. Bu uygulamayla ders içi ve dışında otokontrol sağlanması amaçlanmıştır.
- Araştırmacı konu ve konularla ilgili çalışma yapraklarının dağıtımını yaptıktan sonra çalışmayı başlatmıştır. Her haftanın ilk ders saatini bireylerin araştırdıkları konuları tekrar gözden geçirmelerine ve çalışmalarına ayrılmıştır. İkinci ders saatinde de sırasıyla her birey grubundaki arkadaşlarına kendi konu anlatımını yapmıştır.
- Her konu, gruptaki birey sayısına bölünmüş ve her bireye konunun bir veya birkaç alt başlığı verilmiştir (EK1). İşlenen konularla ilgili örnek metinlerden hareketle hemen her hafta derste veya ders dışında (ödev) yazma çalışmaları yaptırılmıştır.
- Araştırmacı çalışmalar sırasında, grupları gezerek grupta çözilemeyen soru ve sorunlara çözüm yolları göstermiş, çalışmaları gözlemleyerek gerekli gördüğü müdahaleleri yapmıştır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/9 Summer 2013



- Uygulama boyunca yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik konular plana uygun olarak yürütülmüştür. Konular işlenirken araştırmacı tarafından hazırlanan ders notları ve çalışma yaprakları ile öğrencilerin, araştırmaları sonucu hazırladıkları kaynaklar kullanılmıştır.
- Grup bireylerinin hem ders içi hem ders dışında (ödev) yazılı anlatım uygulamaları (resmî yazışmalar yapma, hikâye, masal, hatıra yazma vb.) yapmaları sağlanmış, elde edilen eserler gruplarda paylaşılarak tartışılmıştır.
- Değerlendirme sınavlarıyla öğrencilerin yazma becerisindeki gelişim ve değişim yakından takip edilmiş, performanslarıyla ilgili öğrencilere gerekli dönütler verilerek çalışma sürdürülmüştür.
- 12 haftanın sonunda son test yapılarak çalışma sonlandırılmıştır. 4 hafta sonra da izleme testi yapılmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 16.0 (*Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı*) kullanılmıştır. *Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği* ile ön-son test ve kalıcılık testi uygulamasından elde edilen verilerin analizinde, deney ya da kontrol grubunun ölçüm sonuçlarını değerlendirirken *İlişkili Örneklem* *t* testi, deney ve kontrol grubunun ölçümleri için *Bağımsız Örneklem* *t* testi istatistiği kullanılmıştır.

Bulgular

Geleneksel öğretim ve iş birlikli öğrenme yöntemi ile öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisini görebilmek için *Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği* (YADÖ)'yle elde edilen ön test – son test ve izleme testi verileri (kontrol/deney) *Bağımsız* veya *İlişkili Örneklem* *t* testi ile karşılaştırılmıştır.

Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun YADÖ ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. YADÖ (Kontrol Grubu) Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	t(35)	p
Ön Test		59,5000	10,75042		
Kontrol	36			-6,294	,000
Son Test		67,5556	9,99270		

Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır ($t(35) = -6,294$; $p < ,05$). Geleneksel yöntemle yürütülen yazılı anlatım öğretiminin başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Bu durum, geleneksel öğretimin yazılı anlatım becerisi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

İş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin uygulandığı deney grubunun YADÖ ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 2'de verilmiştir:

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/9 Summer 2013

Tablo 2. YADÖ (Deney Grubu) Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	t(37)	p
Ön Test		63,7105	7,71067		
Deney	38			-10,331	,000
Son Test		83,9737	11,13428		

Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t(37) = -10,331$; $p < ,05$). İş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir.

Tablo 1 ve 2, hem geleneksel öğretimin hem de iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen öğretimin yazılı anlatım becerisi başarısını artırdığı görülmektedir. Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test ve izleme testi karşılaştırma sonuçları Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3. Kontrol ve Deney Gruplarının YADÖ Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları

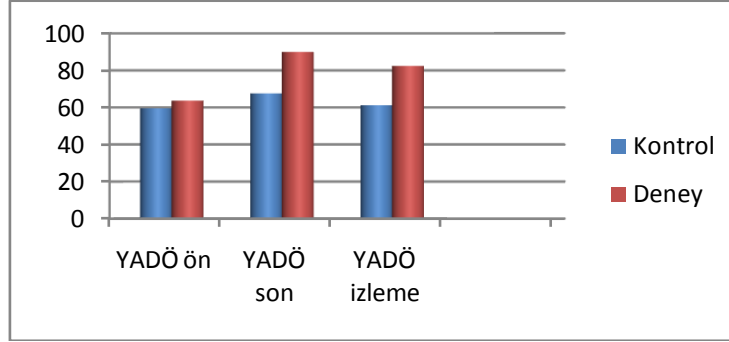
	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t(72)	p
Ön test	Deney	38	63,7105	7,71067	1,944	,056
	Kontrol	36	59,5000	10,75042		
Son test	Deney	38	83,9737	11,13428	6,663	,000
	Kontrol	36	67,5556	9,99270		
İzleme testi	Deney	38	82,3684	10,97028	8,834	,000
	Kontrol	36	61,1111	9,64151		

Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 59,50; deney grubu öğrencilerinin ortalaması 63,71'dir. Ön testte kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t(72) = 1,944$; $p > ,05$).

Son testte kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 67,55; deney grubu öğrencilerinin ortalaması ise 83,97'dir. Son testte kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t(72) = 6,663$; $p < ,05$).

İzleme testinde kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 61,11; deney grubu öğrencilerinin ortalaması ise 82,36'dır. İzleme testinde kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t(72) = 8,834$; $p < ,05$). Bu sonuç, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol ve deney gruplarının YADÖ ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki ilişki aşağıdaki grafikte daha açık görülmektedir:



Grafik. Kontrol ve deney gruplarının YADÖ ön test ve son test karşılaştırması

Grafik incelendiğinde deney ve kontrol grupları ön test başarıları arasında önemli bir fark gözlenmezken son test ve izleme testi başarıları arasında iş birlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu lehine önemli bir farkın olduğu görülmektedir. Bu fark, iş birlikli öğrenme yönteminin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde ve edinilen becerilerin kalıcılığında daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İş birlikli öğrenme yöntemi, öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen merkezli geleneksel yöntemle göre daha başarılı bulunmuştur.
2. Yazma ile ilgili edinilen becerilerin uzun süre kalıcı olmasında iş birlikli öğrenme yönteminin geleneksel yöntemle göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, iş birlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme'nin ana dili eğitiminde işe koşulduğu Kırbaş (2010)'ın öğrencilerin dinleme becerileri üzerindeki etkisini incelediği araştırmanın bulgularıyla; Uysal (2009)'ın ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme, erişim ve yaratıcılık becerileri üzerinde etkisini araştırıldığı çalışmanın bulgularıyla, Şimşek ve Doymuş (2009), Kılıç (2004), Güngör (2005), Güngör ve Açıkgoz, (2006) gibi araştırmalardan elde edilen sonuçlarla da örtüşmektedir. Bu araştırmalar, iş birlikli öğrenmenin önemli özelliklerini barındıran birlikte öğrenmenin ana dili eğitiminde kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim bu öğrenme biçiminin, ana dili eğitiminde denendiği bütün beceri alanlarında olumlu neticeler verdiği görülmektedir (Aktaş, 2006; Görgülü, 2009); Karakoyun, 2010; Maden, 2010; 2011a; 2011b; Oral, 2000; Şahin, 2010; 2011a; 2011b; 2011c; Şahin ve diğerleri, 2011).

Yurt dışında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde iş birlikli öğrenme yönteminin etkisinin araştırıldığı çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Nelson ve Murphy (1992)'in iş birlikli öğrenme yöntemini kullanarak öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine yaptıkları altı haftalık deneysel çalışmanın sonuçlarına göre, iş birlikli öğrenmenin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğunu belirlemişlerdir. Nowlin ve Amare (2003)'nin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmaları ve tutumları üzerinde yaptıkları deneysel araştırmanın bulgularına göre iş birlikli öğrenmenin, üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Stevens (1987; 2003) yaptığı araştırmalarda da öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerinde iş birlikli öğrenmenin olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Stevens ve Slavin (1995), heterojen

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/9 Summer 2013

özelliklere sahip öğrencilerden oluşturulan iş birlikli öğrenme gruplarında yazma ve okuma becerilerinin daha etkili geliştirildiğini belirlemişlerdir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi üzerine iş birlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılan ilgili araştırmalardan (Stevens ve diğerleri, 1989; Stevens ve Durkin, 1992) da benzer sonuçlar alınmıştır.

İş birlikli öğrenme; eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlaması, sınıftaki bütün öğrencileri öğrenme etkinliklerine dâhil etmesi, grup çalışmalarında bilgi ve becerilerin paylaşılması, öğrencilerin grup tartışmaları sayesinde yanlış ve eksiklerini fark etmesi, öğrencilere yanlışlarını düzeltme imkânı tanınması, beceri merkezli, uygulamaya dönük etkinlikler içermesi ve etkili bir iletişim ortamı gerçekleştirmede sağladığı avantajlarla eğitimde tercih edilmesi gereken bir yöntemdir. Bu yöntemin özellikle güç geliştirilebilen beceri alanlarında başarı kazanabilmek için daha yoğun kullanılması gerekmektedir.

İş birlikli öğrenme; eğitiminde her kademesinde, her yaş ve gruba kolaylıkla uygulanabilmektedir. Uygulamalarda dikkat edilmesi gereken en önemli husus, çalışmalar sırasında zamanı etkili kullanabilmek için planlamanın önceden titiz bir şekilde yapılması ve bütün adımların önceden öğrencilerle paylaşılmasıdır.

KAYNAKÇA

- AĞCA, H. (2006). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- AKTAŞ, E. (2006) *Kubaşık öğrenme yönteminin 8. sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- AKSAKAL, Ö. D. (2002). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ana dili (Türkçe) eğitimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ALBAYRAK, L. (2006) *Kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- ALKAN, C. (2001). *Türk milli eğitim sisteminin 2000'li yıllarda yeniden yapılanmasının temel esasları eğitimde yansımalar VI*, H.H. Ankara: Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi.
- ARICI, A.F., Ugan, S. (2008) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (20), 317-328
- ARTZ, A. and C. Newman. (1990). *How to use cooperative learning in the mathematics class*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- AŞICI, M. ve Mataracı, E. (2000). İlköğretim 1. kademede, öğrencilerin imla ve noktalama ile ilgili bilgi ve beceri düzeyi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 106-115.
- AVCI, E. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- BABACAN, M. (2003) Ortaöğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin yazılı anlatım dersi sınav ve ödevleri çerçevesinde durumu. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*. S. 122. s: 61-75

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/9 Summer 2013



- BAĞCI, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi, *TÜBAR- XXI*
- BAĞCI, H. (2007) *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- BAĞCI, H., (2011) *Yazılı anlatım ve unsurları*. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi içinde* (s. 85-124) Ankara: Pegem A Yayıncılık
- BÖLÜKBAŞ, F. (2006). Öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi *Çağdaş Eğitim* (333), 32-39
- BROMLEY, K. and Modlo, M., (1997). Using cooperative learning to improve reading and writing in language arts. *Reading and Writing Quarterly*, 13, 21-35.
- BÜYÜKİKİZ, K. K. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- COOPER, J., and Mueck, R. (1990). Student involvement in learning: Cooperative learning and college instruction, *Journal on Excellence in College Teaching*, 1, 68- 76.
- ÇAĞIMLAR Z. ve İflazoğlu A. (2002). Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin (kompozisyon) ilköğretim besinci sınıflarda öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 2 (23), 12-22.
- ÇELİKPAZU, E. E., (2006) *Erzurum Merkez İlçe ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- ÇÖREK, D. (2006) *İş birlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- DOĞAN, Y. (2002), *Türkçe öğretmenliği birinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ile genel kültür düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GEDİK, M. (2008) *Orta öğretim 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- GÖMLEKSİZ, M., (1993), *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişkiye etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- GÖRGÜLÜ, F. (2009) *Drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın .
- GÜNDÜZ, O. ve Şimşek, T. (2011) *Uygulamalı yazma eğitimi anlatma teknikleri II el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- GÜNGÖR, A.(2005) İş birlikli öğrenme yönteminin cinsiyete göre okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri, *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, p. 135-146

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/9 Summer 2013



- GÜNGÖR, A. ve Ün Açıkgoz, K. (2006) İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 48, 481-502
- İLASLAN, B. (2007) *Orta öğretim ikinci sınıf öğrencilerinde görülen yazılı anlatım bozuklukları ve bozuklukların giderilmesi için çeşitli öneriler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İNCE, V. M. (2006) *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- JOHNSON, D.W.,& Johnson, R.T. (1992). *Approaches to implementing cooperative learning in the social studies classroom, cooperative learning in the social studies classroom: An invitation social study*. R.J., Stahl and R.L., Vansicle Editor: Washington National Council for the social studies. Bulletin No: 87, 44-51.
- JOHNSON, D.W and Johnson, R.T (1994) *Learning together and alone*, Boston: Allyn and Bacon
- JOHNSON, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Interaction Book Company.100, Edina, Minnesota, USA
- JOHNSON, D. W., & Johnson, R. T. (1999). What makes cooperative learning work? In Kluge, D. McGuire, S., Johnson, D.W., Johnson, R.T., Eds. *Cooperative learning*. Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- JOHNSON, D.W., Johnson, R.T & Holubec, E.J. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- KARABAY, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- KARAKOYUN, M. E. (2010) *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw I'in akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- KAVCAR, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy Ö. (2009) *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Anı Yay.
- KAVCAR, C. ve Kantemir E.(1986). *Türk Dili*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yay.
- KAYGAS, N. (2002). *Üniversite son sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme sonucu anladıklarını yazılı anlatma becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- KAYIRAN Kuşdemir, B. (2007). *Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- KAYIRAN Kuşdemir, B., ve İflazoğlu A. (2007). Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutuma ve okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 29, 129-141

- KIRBAŞ, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- KILIÇ, A. G. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*, Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- KIRBY, D. And Liner, T. ,(1998) *Inside Out: Developmental Strategies For Teaching Writing* , Portsmouth:Brynton/Cook pbl
- KÖSTEKÇİ, M. (1992) *Üniversite öğrencilerinin cümle hataları üzerine bir analiz çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MADEN, S. (2010b). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde drama yöntemini temel dil becerilerinin kazanımına etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- MADEN, S.(2011b). Takım oyun turnuva tekniğinin yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin eğitiminde kullanımı, *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi Cilt: 2, S. 3, s. 52-67*
- MADEN, S. (2011a). Effect of Jigsaw I Technique on Achievement in Written Expression Skill, *Educational Sciences: Theory & Practice - 11(2) • Spring • 911-917* ©
- MADEN, S.(2010). The effect of Jigsaw IV on the achievement of course of language teaching methods and techniques, *Educational Research and Review Vol. 5(12)*, pp. 770-776,
- NELSON, G.L, and Murphy, J.M. (1992) An L2 writing group: *Task and social dimensions*, p. 171-193
- NOWLİN, B.R., (2003) Does cooperative learning belong in the college writing classroom, *Education Resources Information Center(ERIC)* (www.eric.ed.gov/ERICWebPortal, erişim tarihi, 10.12.2012).
- ÖZBAY, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Basımevi MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi
- ÖZBAY, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÖZBAY, M. (2011) *Yazma Eğitimi*, (Editör)Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 177-192
- ÖZER, K. (2002). *İlköğretim 4-5. sınıflarda Türkçe öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme metodunun kullanımına yönelik bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- PİLANCI, H. ve Diğerleri (2003) *Türk Dili*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- SEVER, S. (2000) *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*, Ankara: Anı Yay.
- SHARAN, Y. (1990). *Cooperative learning theory and research*. Praeger Publishers, Westport, 20,USA.
- SLAVİN, R.E, (1988). *Small group methods*, The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education (Editör Michael J. Dunkin) Oxford Pergamon Press.,31-33

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/9 Summer 2013



- STEVENS, R. J. and Slavin R. (1995). The cooperative elementary school effects on student's achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research*, s. 32.No:2
- STEVENS, R., J And Others (1989) A Cooperative Learning Approach to Elementary Reading and Writing Instruction: Long-Term Effects. *Education Resources Information Center(ERIC)* (www.eric.ed.gov/ERICWebPortal erişim tarihi, 10.12.2012)
- STEVENS, R., J. and Durkin Scoot (1992) Using student team reading and student team writing in middle schools: Two evaluations. Education Resources Information center (ERIC), (www.eric.ed.gov/ ERICWebPortal, erişim 10.12.2012)
- STEVENS, R., J. and Slavin, R.E.(1995) Effect of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students , *Education Resources Information Center(ERIC)* (www.eric.ed.gov/ERICWebPortal, erişim tarihi, 10.12.2012).
- STEVENS, R., J. (2003) Student team reading and writing: A cooperative learning approach middle school literacy instruction, *Education Resources Information Center(ERIC)* (www.eric.ed.gov/ERICWebPortal erişim tarihi, 10.12.2012).
- STEVENS, R., J. and Others (1987) Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments, *Education Resources Information Center(ERIC)* (www.eric.ed.gov/ERICWebPortal, erişim tarihi, 10.12.2012).
- SUSAR Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin eriş, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri*, Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ŞAHİN, A.(2011b). Effects of Jigsaw III technique on achievement in written expression *Asia Pacific Education Review Volume 12, Number 3* , 427-435.
- ŞAHİN, A.(2010a) Effects of Jigsaw II technique on academic achievement and attitudes to written expression course, *Educational Research and Reviews Vol. 5(12)*,pp.777-787
- ŞAHİN, E., Maden, S., Kardaş, M.N. ve Şahin A. (2011). Noktalama işaretlerinin öğretiminde grup araştırması tekniğinin öğrenci başarısına etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sayı/Issue: 15*, s. 257 - 268
- ŞAHİN, A. (2011c). Takım Oyun Turnuvaları Tekniğinin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *EKEV Akademi Dergisi*, 46, 489-498
- ŞAHİN, A. (2011). *İş birlikli öğrenme teknikleri ve Türkçe öğretimi*, (I. Basım), Ankara: Pegem A Yayınları,
- ŞİMŞEK, U., Doymuş, K., Karaçöp, A. (2009). Yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarına Jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin etkisi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2009 13 (1)*: 167-176
- TEKİN, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızda Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- TEMİZKAN, M. (2001). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarının dil gelişimi bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.

- TEMİZKAN, M. (2008). Türkçe ve sınıf Öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 9, Sayı 3*, 49-61
- TEMİZKAN, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yayımlanmamış doktora tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Hatay.
- TOK, S. (2008). İş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 7, 748-757.
- TÖREMEN, Ö. (2008). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim okullarındaki 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- UÇA, M. (2003). *İstanbul'da seçilen ilköğretim okullarının 6. sınıf Türkçe derslerinde tespit edilen yazılı anlatım bozuklukları ve Öneriler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- UNGAN, S. (2007) Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (23)*, 461-472
- UNGAN, S. (2008) Türkçenin yazı dili oluşum sürecinde karşılaştığı bazı tutumlar, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi (20)* 299-316
- UYSAL, M.E, (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin erişi, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ÜN AÇIKGÖZ, K. (2006). *Aktif öğrenme*. (8. Basım) İzmir: Biliş Yayınevi.
- YAMAN, B.(1999). *Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ve Türkçe dersine ilişkin tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Adana.
- YEŞİL, E. (2003). *Erzurum'daki yatılı ilköğretim bölge okullarıyla ilköğretim okulları 6. sınıf öğrencilerinin yazım hataları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/9 Summer 2013



Ek 1. Uygulama Takvimi, Konular ve Yazma Etkinlikleri

Tarih	Konular	Gruplar
<i>Temel Kavramlar</i>		
1.Hafta (04.10.2011)	Yazılı anlatım, önemi, özellikleri, amaçları	A1,B1,C1,D1,E1,F1,G1,H1,J1
	Yazılı anlatımda konu ve tema, yazma aşamaları	A2,B2,C2,D2,E2,F2,G2,H2,J2
	Yazılı anlatımda konunun özellikleri, Konunun sınırlandırılmasında dikkat edilecek hususlar	A3,B3,B5,C3D3,E3,F3,G3,H3,J3
	Yazılı anlatımda plan, önemi ve yararları. Yazılı anlatımda paragraf (giriş, gelişme ve sonuç)	A4,A5,B4,C4D4,E4,F4,G4,H4,J4
Etkinlik 1, Paragraf İncelemesi: Örnek paragraf metinlerinin incelemesi		
2.Hafta (11.10.2011)	Yazılı anlatımda paragrafın tanımı, önemi. Yazılı metinlerin dış yapısı ve özellikleri	A1,B1,C1,D1,E1,F1,G1,H1,J1
	Yazı yazma teknikleri, 14 teknik (İlk Yedi Yazı Yazma tekniği)	A2,B2,C2,D2,E2,F2,G2,H2,J2
	Yazı Yazma Teknikleri (Son Yedi Yazı Yazma tekniği)	A3,B3,B5,C3D3,E3,F3,G3,H3,J3
	Düşünceyi geliştirme yolları: Tanımlama, Karşılaştırma, Betimleme Örnekleme, Tartışma ...	A4,A5,B4,C4,D4,E4,F4,G4,H4,J4
Etkinlik 2, Metin Tamamlama: “Metin tamamlama” tekniği ile yazılı metin oluşturma çalışması(Ödev).” Metnin giriş paragrafı verilmiş gelişme ve sonuç bölümünün yazılması öğrencilere bırakılmıştır.		
3.Hafta (18.10.2011)	Yazılı anlatım türleri ve bu türlerin özellikleri: Dilekçe, Tutanak, Rapor	A1,B1,C1,D1,E1,F1,G1,H1,J1
	Roman, Hikâye, Seyahat Yazısı, Hatıra, Masal	A2,B2,C2,D2,E2,F2,G2,H2,J2
	Makale, Deneme, Bildiri, Mektup	A3,B3,B5,C3D3,E3,F3,G3,H3,J3
	Telgraf, Biyografi, Fıkra, Öz geçmiş	A4,A5,B4,C4,D4,E4,F4,G4,H4,J4
Etkinlik 3. “Hatıra Yazma” (Ödev): Yazılı anlatımda buluş, planlama ve anlatım unsurlarına dikkat ederek “Hatıra Yazma” çalışması yaptırılmıştır.		
ARA DEĞERLENDİRME: Yazılan Hatıraların Buluş, Planlama, Anlatıma Dikkat Edilerek Değerlendirilmesi		

Turkish Studies

<i>Noktalama İşaretleri</i>		
4-5 ve 6. Haftalar	Noktalama İşaretleri, önemi, işlevi ; nokta (.), kesme İşareti (‘), yay ayraç ()	A1,B1,C1,D1, E1,F1,G1,H1, J1
25.10.2011)	Virgül (,), Ünlem (!), Kısa Çizgi (-)	A2,B2,C2,D2, E2,F2,G2,H2, J2
(01.11.2011)	DGY(Tanımlama)	
(15.11.2011)	Noktalı Virgül (;), İki Nokta (:), Köşeli Ayraç [], Denden İşareti	A3,B3,B5,C3 D3,E3,F3,G3, H3,J3
	Üç Nokta (...), Soru İşareti (?), Tırnak İşareti(“ ”) Tutanak(derse örnek bir “tutanak” metni getirme ve grup arkadaşlarıyla paylaşma)	A4,A5,B4,C4 D4,E4,F4,G4, H4, J4
5. hafta ikinci ders, Etkinlik 4 , Metinde boş bırakılan yerlere uygun düşen noktalama işaretini yerleştirme ve grupta değerlendirme.		
6. hafta ikinci ders, Etkinlik 5 , Dilekçe Yazma		
Ders Dışı-Ödev, Masal Yazma: Yazılan masalları; buluş, planlama, anlatım imla ve noktalama açısından grupta değerlendirme		
<i>İmla</i>		
7-8 ve 9. Haftalar	Bazı kelime ve eklerin yazımı (bağlaçlar, durum ekleri, mastar ekleri, soru ekleri, ünlü düşmesi, ünlü türemesi, ünlü daralması, ünsüz düşmesi, ünsüz türemesi vb.)	A1,B1,C1,D1, E1,F1,G1,H1, J1
(22.11.2011)	Küçük ve büyük harflerin yazımı; Satır sonunda kelimelerin bölünmesi DGY (Betimleme)	A2,B2,C2,D2, E2,F2,G2,H2, J2
(29.11.2011)	Sayıların yazımı; Birleşik sözcüklerin yazımı	A3,B3,B5,C3 D3,E3,F3,G3, H3,J3
(06.12.2011)	Birleşik sözcük ve deyimlerin yazımı; Birleşik eylemlerin yazımı; Rapor (derse örnek bir “rapor” metni getirme ve grup arkadaşlarıyla paylaşma)	A4,A5,B4,C4, D4,E4,F4,G4, H4, J4
8. hafta ikinci ders, Etkinlik 6 , Tutanak Yazma, yazılan tutanakları inceleme		
Ders Dışı-Ödev, Hikâye Yazma: Yazılan hikâyeleri grup bireyleri ile paylaşma, buluş, planlama ve anlatım açısından grupta tartışma.		
9. haftanın sonu, ARA DEĞERLENDİRME : Yazılan Hikâyelerin Buluş, Planlama, Anlatıma Dikkat Edilerek Değerlendirilmesi		
<i>Anlatım</i>		
10-11 ve 12. Haftalar	Anlatım Bozuklukları (Doğruluk, Açıklık, Duruluk, Yalınlık);Yapı Bakımından Yanlış Kullanılan sözcükler; Birbiriyle Karıştırılan Sözcükler; Yanlış anlamda kullanılan sözcükler	A1,B1,C1,D1, E1,F1,G1,H1, J1
(13.12.2011)	Gereksiz Sözcükler; Gereksiz Tekrarlar; Gereksiz Yardımcı Eylemler	A2,B2,C2,D2, E2,F2,G2,H2, J2
(19.12.2011)	Çelişen Sözler; Cümle Yanlışları; Mantık	A3,B3,B5,C3
(26.12.2011)	Yanlışları;Tamlama Yanlışları	D3,E3,F3,G3, H3,J3

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/9 Summer 2013



Özne Yanlışları; Tümleç Yanlışları; Yüklem Yanlışları; Yanlış Yerde Bulunan Öge Yanlışları	A4,A5,B4,C4 D4,E4,F4,G4, H4, J4
--	---------------------------------------

11. hafta ikinci ders, Etkinlik 7 , Metin İnceleme ve Düzeltme Çalışması: <i>Verilen orijinal metni buluş planlama ve anlatım açısından inceleyip düzeltme çalışması yapılmış, düzeltilen metinler grupta tartışılmıştır.</i>
12. hafta ikinci ders, Etkinlik 8 , Grup bireylerine verilen 20 cümle anlatım bakımından bireysel olarak incelenmiş ve tespit edilen yanlışları düzeltme çalışması grupta yapılmıştır. (Derste)
Son Test

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/9 Summer 2013

