

İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BAŞARI, TUTUM VE UYGULAMALARA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİYLE İLİŞKİSİ

Mehmet Nuri KARDAŞ

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi,
mnkardas@yyu.edu.tr

Seda CEMAL

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans
Öğrencisi, seda-cemal@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, 2000-2014 yıllarında Türkiye’de Türkçe ana dili öğretiminde iş birlikli öğrenme teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların (makale/lisansüstü tez); öğrencilerin Türkçe öğrenimindeki başarı, tutum ve uygulamalara yönelik görüşleriyle ilişkisini ortaya koymaktır. Çalışmanın bir diğer amacı, iş birlikli öğrenme yönteminin Türkçe öğretiminde kullanılmasına ilişkin alan araştırmacılarına bir kaynakça sunmaktır.

Araştırmada “Meta-Analiz” yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın problem sorularıyla ilgili şu sonuçlara varılmıştır:

İş birlikli öğrenme teknikleri kullanılarak öğrencilerin akademik başarıları üzerinde yapılmış 46 (doktora tezi $f=10$, yüksek lisans tezi $f=10$, makale $f=26$) çalışma belirlenmiştir. Bu çalışmaların 43’ünde (%93,31) iş birlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı belirlenmiştir. Geriye kalan 3 araştırmada (%6,51) ise, uygulanan iş birlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin derse ve uygulamalara yönelik tutumlarını inceleyen 15 (doktora tezi $f=4$, yüksek lisans tezi $f=4$, makale $f=7$) çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaların 14’ünde (%93,24) iş birlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin derse/uygulamalara ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Buna karşılık 1 çalışmada (%6,66), uygulanan iş birlikli öğrenme tekniğinin öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin iş birlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği 16 (doktora tezi $f=1$, yüksek lisans tezi $f=4$, makale $f=10$) çalışma tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların tamamında (%100) öğrencilerin iş birlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı Türkçe derslerine ve Türkçe öğretimi etkinliklerine yönelik olumlu görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Araştırmalarda kullanılan iş birlikli öğrenme teknikleri ve uygulanma sıklığı şu şekilde belirlenmiştir: Birlikte Öğrenme Tekniği ($f=17$); Yapılandırılmamış/karma teknikler ($f=10$); Jigsaw Teknikleri ($f=10$); Çoklu Zekâ destekli iş birlikli öğrenme teknikleri ($f=3$); TOT ($f=2$);

Mehmet Nuri KARDAŞ, Seda CEMAL

Grup Araştırması ($f=1$); İkili Denetim Tekniği ($f=1$); Akademik Çelişki Tekniği ($f=1$), Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon ($f=1$).

İş Birlikli Öğrenme tekniklerinin uygulandığı dil becerileri frekans değerlerine bağlı olarak şu şekilde sıralanmıştır: Okuma Becerisi ($f=14$), Yazılı Anlatım Becerisi ($f=12$), Dil Bilgisi ($f=10$), Diğer ($f=10$); Konuşma Becerisi ($f=3$), Dinleme Becerisi ($f=3$).

Anahtar Kelimeler: İş Birlikli Öğrenme Teknikleri, Başarı, Tutum, Görüş, Kaynakça

THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' OPINIONS AND THE APPLICATIONS, ATTITUDE AND SUCCESS OF COLLABORATIVE LEARNING TECHNIQUES IN TEACHING TURKISH

Abstract

The aim of this study is to reveal the relationship between scientific studies (article / post-graduate thesis) carried out by using Collaborative learning techniques in teaching Turkish in Turkey between the years 2000-2014 and students' opinions about success, attitude and applications in learning Turkish. Another aim of the study is to provide a source for field researches of using Collaborative learning method in Turkish teaching process.

In the study "Meta-Analysis" methods has been used. The following conclusions have been reached about the problem questions of the research :

It has been found that there are 46 studies (doctoral thesis $f = 10$, master thesis $f = 10$, article $f = 26$) conducted on the academic achievement of students by using collaborative learning techniques. In the 43 of these studies (%93,31), it is determined that collaborative learning techniques increase the academic achievement of students.

In the remaining 3 research (%6,51), it is seen that collaborative learning techniques don't have any effect on the academic achievement of students.

It has been determined that there are 15 studies (doctoral thesis $f = 4$, master thesis $f = 4$, article $f = 7$) that examine the attitudes of students towards to lesson and applications. In the 14 of these studies (%93,24), it is seen that collaborative learning techniques have a positive impact on the students' attitudes towards to lesson/applications. In contrast, it is determined in one study (%6,66) that collaborative learning techniques don't have any effect on the students' attitudes.

It has been determined that there are 16 studies (doctoral thesis $f = 1$, master thesis $f = 4$, article $f = 10$) that examine the students' opinions about the collaborative learning applications. In all of the studies (%100) examined, it is determined that students have positive opinion about Turkish teaching activities and Turkish lessons that collaborative learning techniques are applied.

The Collaborative learning techniques used in research and the applied frequency is determined as follows:

Learning Together Technique ($f = 17$), Unstructured / mixed techniques ($f = 10$), Jigsaw Techniques ($f = 10$), Multiple Intelligence supported Collaborative learning techniques ($f = 3$), TOT ($f = 2$), Group Research ($f=1$); Binary Audit Techniques ($f = 1$), Academic Contradictions Technique ($f = 1$).

Collaborative learning techniques applied language skills depending on the frequency values are listed as follows:

Reading Skill ($f = 14$), Writing Skills ($f = 12$), Grammar ($f = 10$), other ($f = 10$), Speaking Skill ($f = 3$), Listening Skills ($f = 3$).

Keywords: Collaborative Learning Techniques, Achievement, Attitude, Opinion, Bibliography

Giriş

Özellikle 2000 yılından sonra ülkemizin eğitim sisteminde çağın ihtiyaçlarına cevap vermek kaygısıyla köklü reformlar yapılmaya başlanmıştır. Bu reformlar kapsamında, uzun yıllar uygulamada bulunan eğitim anlayışı üzerinde yoğun çalışmalar yürütülmüş, çağın gereksinimlerine karşılık veremediği anlaşılan “davranışçı yaklaşım” terk edilerek dünyanın birçok gelişmiş ülkesinde uygulamada bulunan “yapılandırmacı yaklaşım” yürürlüğe konmuştur.

Son yıllara kadar eğitim sistemimizde benimsenen, uyarıcı-tepki ilişkisine dayanan, davranışçı yaklaşımda öğretmene biçilen temel rol davranış değiştirme, öğrencileri karakterize etme amacına hizmet etmekteydi. Uzun yıllar kullanılan, bu nedenle artık geleneksel öğretim anlayışı olarak da ifade edilen davranışçı öğretim yaklaşımında öğrenmenin merkezinde öğretmen vardır. Okuyan, araştıran, ulaştığı bilgileri derleyen, tasnifleyen ve yapılandıran öğretmenin kendisidir. Bilgiyi elde etme sürecinde aktif olarak çalışan öğretmen, üzerinde çalıştığı veya öğrencilerine aktarmayı düşündüğü bilgileri daha çok “anlatma” ve “tekrar anlatma” tekniklerini kullanarak eğitim ortamında, pasif durumdaki öğrencilerine anlaşılmasını istediği şekilde aktarmaya çalışır. Bu süreçte öğretmen öğrenciyi “ben yapayım sen seyret”, “ben konuşayım sen sus”, “beni izle”, “dediğimi yap” mesajlarıyla karakterize etmeye çalışır (Duruhan, 2004: 3; Kardaş, 2015a: 874). Öğretmen öğrenme sürecinde aktif çalışırken öğrenci genellikle edilgen, pasif bir konumdadır. Dolayısıyla öğrenci; araştırma, sorgulama ve yorumlama etkinlik ve becerilerinden uzak, öğretmenin verdikleriyle yetinen, var olan bilgiyi ezberleyen, istenmesi durumunda ezberlediği şekliyle sunan bir rodedir. Merkezde öğretmenin olduğu öğrenme ortamında çoğunlukla öğrencinin temel gayesi öğretmenin kendisine aktardığı bilgileri ezberleyerek sınıf geçmektir.

Yapılandırmacı yaklaşımda ise geleneksel öğretim anlayışının aksine, öğrenme-öğretme etkinliğinin merkezinde öğrenci bulunmaktadır. Bu anlamda öğrenci, eğitim-öğretim etkinliklerinin en önemli ve değerli ögesidir. Öğretmenin daha çok rehber-kılavuz rolünde bulunduğu bu öğretim anlayışında; bilgiye ulaşmada farklı yollar deneyen, araştırma-incelemede aktif rol alan, çeşitli kaynakları kullanarak ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşan, ulaştığı bilgiyi eski bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirerek anlamlandıran-yapılandıran, sentezlediği bilgiyi problem çözmede kullanan, karşılaştığı problemleri aşmada farklı çözüm yolları deneyen, ihtiyaç duyması halinde öğretmenine danışan öğrencinin kendisidir (Kardaş, 2014).

Yapılandırmacı öğretim anlayışında, öğrenme- öğretme sürecinde aktif görev alarak sorumluluk yüklenen öğrencinin, zamanla özgüven geliştirdiği, kendisine verilen görev ve sorumlulukları başarıyla yerine getirdiği bu sayede kendini gerçekleştirerek birey olma yolunda hızlı gelişmeler kat ettiği gözlemlenen bir durumdur (Albayrak,2006; Gümüş ve Buluç, 2007; Görgülü, 2009; Kardaş, 2013a, 2013b, 2013d, 2014; Susar Kırmızı, 2010) Üç yılda bir OECD ülkelerince gerçekleştirilen PISA değerlendirme sınavlarının ilkinde (PISA 2003) ülkemiz son sıralarda yer alırken, 2005-2006 öğretim yılıyla birlikte uygulamaya konulan yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte yavaş yavaş üst sıralara yükselmeye başladığı görülmektedir (PISA, 2009, 2012). Gözlemlenen bu gelişmeler yapılandırmacı anlayışın topluma istendik vasıfta bireyler yetiştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Nitekim yapılandırmacı öğretimde öğrencilerin bireysel farklılıkları, yetenekleri göz önünde bulundurulmakta, öğrencinin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilere yönelik farklı, etkili öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde kullanılan ve her geçen gün daha geniş kullanım alanı bulan, yaygın öğretim yöntemlerinden birisi “iş birlikli öğrenme”dir (Gümüş ve Buluç, 2007). İş birlikli öğrenme yöntemi, özellikle 1970’li yıllardan sonra üzerinde yoğun olarak araştırma yapılan bir öğretim anlayışı olarak görülmektedir. Başta ABD olmak üzere başarılı bir eğitim sistemine sahip olan ülkelerde özellikle iş birlikli öğrenme uygulamaları üzerinde önemle durulmaktadır. Bu anlamda iş birlikli öğrenme uygulamalarının gerçekleştirildiği ortamların eğitim faaliyetlerinde önemli bir ihtiyaca cevap verdiği söylenebilir (Kırbaş, 2010).

Yurt dışında “Cooperative Learning, Work Group, Collobarative Learning, Peer Learning, Peer Teaching, Team Learning, Team Work, Collective Learning, Learning Communities, Reciproal Learning, Study Circles ve Study Group” gibi isimlerle anılan bu öğretim yönteminin ülkemizde başta “İş Birlikli Öğrenme” olmak üzere; “İşbirlikçi Öğrenme, Kubaşık Öğrenme,Toplu Öğrenme, Akran Öğretimi, Grup Çalışması” gibi adlarla anıldığı bilinmektedir (Kardaş, 2013d: 81).

İlk temsilcileri arasında; J.Dewey, Vygotsky, Kafka, Slavin, Piaget, Bandura, Kagan ve Açıköz gibi önemli isimlerin dikkat çektiği bu öğretim anlayışını açıklamak üzere geliştirilen birçok tanım bulunmaktadır. Şahin (2011: 8)’e göre iş birlikli öğrenme, “Öğrencilerin ilgisini çeken, çalışma isteğini (motivasyonunu) artıran, onların severek ve eğlenerek öğrenmelerine olanak sağlayan, çağın ihtiyaçlarına cevap veren eğitim anlayışını eğitim ortamına taşıyan, geleneksel öğretim süreçlerinin çok ilerisinde, grup çalışması ile başarıya ulaşmanın etkililiğini gösteren bir öğretim biçimidir.” Johson ve Johnson (1992; 1994; 1999)’a göre, öğrencilerin küçük karma gruplarda birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek birlikte çalışmalarına dayalı olan bu öğrenme yöntemi, öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirmek amacıyla değişik kabiliyetteki öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ortak bir hedefe ulaşmalarını ifade eder (Akt. Kardaş, 2013b). Genel olarak iş birlikli öğrenme; öğrencilerin, sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak

ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde grup performans ve başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Avşar ve Alkış, 2007; Ün Açıköz, 2006).

Evans, Gatewood ve Green (1993)'e göre öğrencileri öğrenme sürecine katması, akademik başarıyı önemli düzeyde etkilemesi, bireylerin grup ve toplum içinde sosyalleşmesini sağlaması ve iş birliği becerilerini kazandırması nedeniyle öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması gereken bir öğretim yöntemidir.

Yapılandırmacı yaklaşım anlayışına uygun eğitim ortamı sunması; öğrencinin öğrenme sürecinde yalnız bırakıldığı veya öğrencilerin sürekli birbirleriyle karşılaştırıldıkları bir anlayışın aksine, öğrenme etkinliğinde tüm öğrencilere fırsatlar vermek suretiyle öğrenme-öğretme sürecinde onları merkeze alması, sadece öğrenme-öğretme sürecinde değil, değerlendirme süreçlerinde de öğrenenlere önemli görevler vermesi vb. özellikler, iş birlikli öğrenme yönteminin eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği bütün alanlarda yoğun olarak tercih edilmesini sağlamaktadır.

İş birlikli öğrenme; grupların, üzerinde çalıştıkları konuyla ilgili veriler toplaması, bireysel olarak yapılan çalışmaların birleştirilerek grup üretimine katkı sağlanması, toplanan sonuçların grup içinde tartışılarak yorumlanması ve nihayetinde ürün hâlinde ortaya çıkarılması esasına dayanır (Sharan, 1980:199). Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için, öğrencilerin hem kendilerinin hem de gruptaki diğer arkadaşlarının araştırma-inceleme ve öğrenme çabalarını en üst düzeye çıkarmak amacıyla çalışmaları gerekmektedir. Sonuç olarak, işbirlikli öğrenme gruplarında grup üyeleri uzun çalışmalar neticesinde ortak bir ürün ortaya koyarlar ve yapılan bireysel veya grup değerlendirmeleri sonucunda başarılı bulunmaları halinde sürpriz ödüllerle ödüllendirilirler. Dolayısıyla işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrenciler arasında, başta olumlu bağımlılık ve buna bağlı olarak yüz yüze etkileşim/iletişim olmak üzere, bireysel sorumluluk-grup sorumluluğu/değerlendirebilirlik vb. sosyal özellikler söz konusudur. Bu yöntemde her ne kadar grup başarısı ödüllendirilse de grup başarısı, her öğrencinin ayrı ayrı öğrenme seviyesine bağlıdır. Her öğrenci, konuyu öğrenme ve üzerine düşen görevleri yapma sorumluluğunu taşır (Akt. Bölükbaş, 2014: 199).

İş birlikli öğrenme yöntemi günümüzde birçok alanda uygulanmaktadır. Özellikle 2000' yılından sonra ülkemizde Türkçe eğitimi-öğretimi alanında da yoğun olarak kullanılmaya başlanmıştır (Kırbaş, 2010;Güvenç, 2011;Yıldırım, 2010;Uysal, 2009; Maden,2010, 2011a, 2011b; Sevim ve Varışoğlu, 2014; Şahin, 2011; Yağmur Şahin, 2013; Kardaş, 2013d, 2014). Bu gelişme, toplumu oluşturan bireylerin iletişim becerilerinin daha etkili bir şekilde geliştirilmesi için önemlidir. Nitekim kişinin kendisine ve toplumuna katkı sunabilmesi, ancak üst düzey bir dil becerisine sahip olmasıyla mümkündür.

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan temel araçtır. Muharrem Ergin'in dil ile ilgili geliştirdiği tanım, dilin birey ve toplum açısından işlevlerinin daha iyi

anlaşılması açısından önemli ve değerlidir. Ergine göre dil, “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içerisinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.”(Ergin, 1999). Ergin’in dil tanımından hareketle, dilin insan topluluklarının millet olmaları sürecinde en önemli faktörlerden birisi olduğu söylenebilir. Dahası dil; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en yaygın ve en güçlü araç olma özelliğini taşımaktadır. Bu araç aynı zamanda hayatın hemen bütün alanlarında türlü düşünceleri, duyguları, tutumları, inançları, değer ve değer yargılarını anlama ve anlatmada; yaşanan olaylarla ilgili bilgileri ve kültür birikimini aktarmada kullanılmaktadır (Kardaş, 2015b:135; Özbay, 2006: 1).

İşlev ve nitelikleri düşünüldüğünde, dilin oldukça karmaşık bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda, dil eğitim-öğretimi süreçlerinde, temel dil becerilerinden “anlama” (dinleme, okuma, görsel okuma) ve “anlatma” (konuşma, yazma, görsel sunma) üzerinde önemle durulması gerekmektedir. İlkokuldan başlanarak etkili yöntem ve tekniklerin kullanıldığı birey odaklı öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi, bireylerin üst düzey iletişim becerisine sahip olarak hayata atılmalarına katkı sunacaktır. Zira bireyler, dili doğru ve etkili kullanabildikleri ölçüde başarılı olurlar ve bu sayede kendilerini gerçekleştirebilirler.

Yapılan karşılaştırmalı çalışmalarla (Yağmur Şahin, 2014; Kardaş, 2014, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d; Maden, 2011a, 2011b, 2011c; Şahin, 2011a, 2011b, 2011c) geleneksel yöntemlere nazaran oldukça etkili olduğu belirlenen iş birlikli öğrenme tekniklerinin Türkçe eğitimi uygulamalarında kullanılması önemli bir gerekliliktir. Bu gerekliliğin farkında olarak alan uzmanlarının son on beş yıldır, her geçen yıl artan bir ilgiyle, iş birlikli öğrenme tekniklerinin Türkçe öğretiminde denendiğini gösteren çok sayıda bilimsel tez ve makale çalışması yapmaları dikkat çekmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, iş birlikli öğrenme tekniklerinin Türkçe öğretiminde uygulandığı çalışmaların, öğrencilerin akademik başarıları (Susar kırmızı,2010;Güvenç, 2011;Maden, 2011;Kardaş, 2013a,2013b; Varışoğlu ve Sevim, 2014;Karakoyun, 2010;Okur Akçay,2014;Şentuğ, 2010; Sönmez,2005; Şahin, Maden, Kardaş ve Şahin, 2011; Güngör, 2005; Sevim ve Varışoğlu, 2014), derse yönelik tutumları (Kardaş, 2013d;Çörek, 2006; Güngör Kılıç, 2004; Kuşdemir Kayıran, 2007;Sevim,2011;YağmurŞahin, 2013;Güngör ve Ün Açıkgöz,2006;Yönez, 2012) ve iş birlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri (Albayrak, 2006;Güngör ve Ün Açıkgöz,2006; Kardaş, 2013b, 2014; Özer, 2002; Şahin, 2011; Maden, 2010, 2011a; Sevim, 2011;Yıldırım, 2010) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretim etkinliklerinin bu şekilde, geniş bir çerçevede değerlendirilmesi, uygulanan tekniklerin etkililiğinin daha net görülmesini sağlaması açısından önemlidir.

Türkçe Eğitimi alanında hizmet veren alan araştırmacılarına ve iş birlikli öğrenme yönteminin ilk ve orta öğretimdeki uygulayıcıları olan Sınıf, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine söz konusu yöntemin etkililiğini görme fırsatı sunma, alan yazındaki yeri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlama ve nihayetinde uygulayıcıların yöntemle ilişkin farkındalıklarını artırmak için iş birlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı çalışmaların derlenerek ilgililerin dikkatine sunulmasının önem arz ettiği kanaatindeyiz. Bu ihtiyacı karşılamak üzere “iş birlikli öğrenme tekniklerinin Türkçe eğitiminde başarı, tutum ve uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleriyle ilişkisi”nin tartışıldığı bu betimsel çalışma hazırlanmıştır.

DeneySEL, betimsel veya karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmaların betimlenerek analiz edilmesi, alan araştırmacılarına ve eğitimcilere eğitim-öğretim faaliyetlerinde uygulayacakları yöntemi belirlemede yol gösterecektir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 2000-2014 yıllarında Türkiye’de Türkçe Öğretimi’nde İş Birlikli Öğrenme teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların (tez-makale) meta-analiz yoluyla öğrencilerin Türkçe öğrenimindeki başarı, tutum ve görüşleriyle ilişkisini belirlemektir. Çalışmanın bir diğer amacı, iş birlikli öğrenme yönteminin Türkçe eğitiminde kullanılmasına ilişkin alan araştırmacılarına bir kaynakça sunmaktır. Bu sayede bir taraftan alan araştırmacılarına iş birlikli öğrenme etkinliklerine yönelik bir kaynakça sunulurken diğer taraftan bu öğretim biçiminin Türkçe eğitimi-öğretimi faaliyetlerinde ne ölçüde etkili olduğu belirlenmiş ve ilgililerin istifadesine sunulmuş olacaktır.

Araştırmada bu bağlamda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İş birlikli öğrenme tekniklerinin Türkçe eğitiminde, öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkisi nasıldır?
2. Türkçe öğretiminde kullanılan iş birlikli öğrenme tekniklerinin dağılımı nasıldır?
3. İş birlikli öğrenme teknikleri Türkçe öğretiminde hangi becerilerin geliştirilmesinde kullanılmıştır?
4. İş birlikli öğrenme tekniklerinin Türkçe eğitiminde öğrencilerin tutumlarıyla ilişkisi nasıldır?
5. Türkçe eğitiminde uygulanan iş birlikli öğrenme etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri hangi yöndedir?
6. İş birlikli öğrenme tekniklerinin Türkçe öğretiminde uygulandığı çalışmaların künyeleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada Meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz, bir alanda benzer çalışmaların sonuçlarının birleştirilmesi için kullanılan bir yöntemdir (Ergene,

1999: 34). Meta-analiz diğer analizlerin analizidir. Çalışmaların sonuçlarını tutarlı ve uyumlu bir şekilde bir araya getirir (Cohen & Manion, 2001: 24).

Araştırma sürecinde, 2000-2014 yılları arasında iş birlikli öğrenme teknikleri kullanılarak Türkiye’de Türkçe eğitimi-öğretimi üzerinde yapılan bilimsel çalışmalar taranmış, incelenmiş, analiz edilmiş ve elde edilen verilerin yüzde/frekans değerleri tablollaştırılarak yorumlanmıştır. Ayrıca kaynaklar bölümünde, yöntemin Türkçe eğitiminde kullanımına yönelik ilgililere bir kaynakça sunulmuştur.

Araştırmanın Sınırlıkları

- Araştırma 2000-2014 yıllarında Türkiye’de iş birlikli öğrenme teknikleri kullanılarak Türkçe öğretimi üzerinde yapılan tez ve makalelerle (nitel/nicel)sınırlıdır.
- Araştırma kapsamına alınan veri tabanları YÖK Tez Merkezi, Google, Google Akademik, ULAKBİM ve ASOS ile sınırlıdır.
- Araştırmada incelenen iş birlikli öğrenme teknikleri Kamile Ün Açıkgöz (2006)’ün “Aktif Öğrenme” isimli kitabı ile Abdullah Şahin (2011)’in “İş Birlikli Öğrenme Teknikleri ve Türkçe Öğretimi, İlköğretim II. Kademe için Örnek Etkinlikler” isimli kitabında yer verilen tekniklerle sınırlıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

2000-2014 yıllarında Türkiye’de Türkçe öğretimi üzerinde iş birlikli öğrenme teknikleri kullanılarak yapılmış bilimsel çalışmalara ulaşabilmek için meta-analizde uygulanan tarama metodu kullanılmıştır. Tarama sürecinde çalışma kapsamına alınan veri tabanları taranmış, amaca hizmet eden bilimsel çalışmalar fişlenerek sınıflandırılmıştır. Bu aşamadan sonra çalışmaların içerikleri incelenerek sonuçlar birleştirilmiş ve yüzde-frekans değerleri tablolarda gösterilerek yorumlanmıştır. Araştırmada, ulaşılan çalışmalarla ilgili genel veriler ve verilerin desen, tür, frekans, yüzde değerleri tablo 1’ de görülmektedir.

Tablo 1: İş Birlikli Öğrenme Teknikleri Kullanılarak Türkçe Öğretimi Üzerinde Yapılan Çalışmaların Dağılımı

Desen	Çalışma Türü	f	%
Betimsel çalışmalar	Doktora Tezi	-	-
	Yüksek Lisans Tezi	-	-
	Makale	4	7,68
Deneysel çalışmalar	Doktora Tezi	8	15,36
	Yüksek Lisans Tezi	7	13,44
	Makale	20	38,4
	Doktora Tezi	3	5,76

Karma Çalışmalar	Yüksek Lisans Tezi	3	5,76
	Makale	7	13,44
Toplam		52	99,84

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde 2000-2014 yılları arasında iş birlikli öğrenme teknikleri kullanılarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmaların öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve iş birlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Çalışmaların türü, elde edilen sonuç, frekans ve yüzdelerle ilgili bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur.

1. Problem sorusuyla ilgili bulgular

İş birlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkisi tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: İş Birlikli Öğrenme Tekniklerinin Türkçe Öğretiminde Akademik Başarıyla İlişkisi

Türü	Olumlu Sonuç (f)	%	Olumsuz Sonuç (f)	%
Doktora Tezi	10	21,7	-	-
Yüksek Lisans Tezi	9	19,53	1	2,17
Makale	24	52,08	2	4,34
Toplam	43	93,31	3	6,51

Tablo 1 incelendiğinde iş birlikli öğrenme teknikleri kullanılarak Türkçe akademik başarı üzerinde; doktora, yüksek lisans ve makale türlerinde toplamda 46 bilimsel çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Akademik başarı üzerinde yapılan 46 bilimsel çalışmanın 9 ’unu doktora tezi, 10’unu yüksek lisans tezi, 26’sını ise makale türünden çalışmalar oluşturmaktadır. Tabloda iş birlikli öğrenme tekniklerinin Türkçe öğretiminde akademik başarıya etkisinin araştırıldığı çalışma sayısı (f=46) incelendiğinde, iş birlikli öğrenme uygulamalarının oldukça önemli oranda (f=43 / %93,31) olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir.

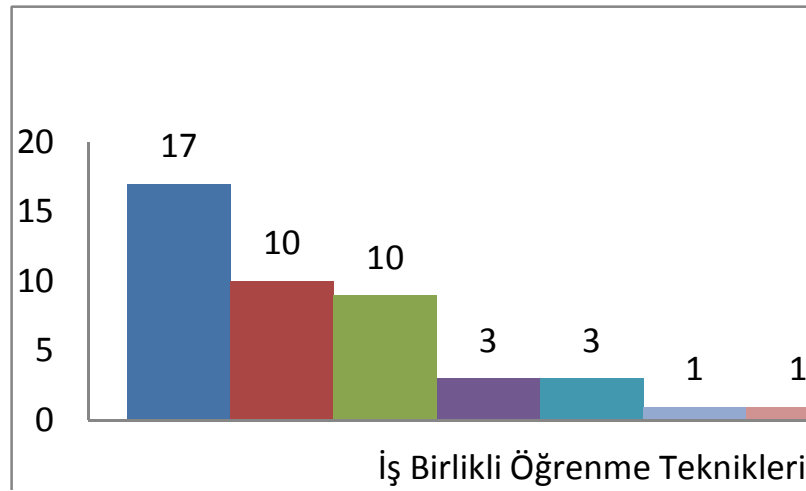
Buna göre; yapılan 46 çalışmanın 43’ünde iş birlikli öğrenme tekniklerinin Türkçe öğretiminde akademik başarı üzerinde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık 3 çalışmada (%6,51) iş birlikli öğrenme tekniklerinin akademik başarıya etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

2. Problem sorusuyla ilgili bulgular

Yapılan analizde ayrıca, iş birlikli öğrenme tekniklerinin Türkçe öğretiminde kullanılma sıklığı da belirlenmiştir. Yapılan incelemede, çalışmalarda kullanılan iş birlikli öğrenme tekniklerinin homojen bir dağılım sergilemediği görülmüştür.

Türkçe eğitimi-öğretiminde akademik başarıyı sağlamak için en yoğun ($f= 17$) başvurulan tekniğin “Birlikte Öğrenme” olduğu belirlenmiştir. Birlikte öğrenme tekniğini sırasıyla yapılandırılmamış veya karma tekniklerin birlikte kullanıldığı çalışmalar ($f=10$); “Jigsaw” teknikleri; ($f=10$); Çoklu zekâ destekli iş birlikli öğrenme uygulamaları ($f=3$); Takım Oyun Turnuva ($f=2$); Grup Araştırması ($f=1$); İkili Denetim ($f=1$); Akademik Çelişki ($f=1$), Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon ($f=1$) teknikleri takip etmiştir.

Türkçe öğretiminde uygulanan iş birlikli öğrenme teknikleri ve frekans değerleri grafik 1’de gösterilmiştir:



Grafik 1: Türkçe Öğretiminde Kullanılan İş Birlikli Öğrenme Teknikleri ve Kullanılma Sıklıkları

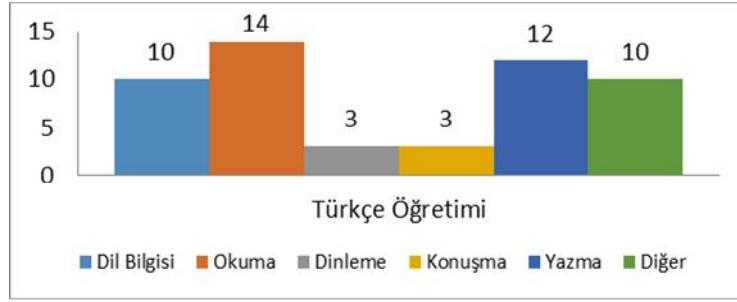
Grafik 1 incelendiğinde, “Birlikte Öğrenme” tekniğinin diğer teknikleri nazaran çok daha yoğun ($f=17$) kullanıldığı görülmektedir. “Birlikte Öğrenme” tekniğinin Türkçe öğretiminde yoğun olarak kullanılmasının nedenleri arasında, iş birlikli öğrenmenin genel özelliklerini taşıması, kolay uygulanabilir bir teknik olması, dil becerilerini geliştirmeye elverişli olması ve ekonomik olması gibi nitelikler sayılabilir. Jigsaw tekniklerinin de araştırmalarda yoğun ($f=10$) tercih edilme nedenleri arasında, Jigsaw’ın; araştırma, inceleme, analiz-sentez yapma, değerlendirme, uzman gruplarda üzerinde çalışılan konuyu raporlaştırma ve gerektiğinde sunma imkânı sağlaması, dil eğitimine uygun bir teknik olması gösterilebilir.

Kullanılan tekniklerle ilgili genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, grafik 1’de belirtilen tekniklerin dil eğitimi gibi birçok boyutu olan karmaşık becerilerde, çeşitlilik bakımından ihtiyacı karşılamakta yetersiz olduğu söylenebilir. Sosyal becerilerin ön plana çıktığı Türkçe eğitiminde, iş birlikli öğrenmenin diğer tekniklerinin de kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

3. Problem sorusuyla ilgili bulgular

İncelenen araştırmalarda, iş birlikli öğrenme tekniklerinin en çok uygulandığı dil becerileri de şu şekilde sıralanmıştır: Okuma $f=14$ (okuduğunu anlama, çözümlenme, okuduğunu anlama stratejileri...); Dil Bilgisi $f=10$ (sözcük türleri, ekler, zaman kipleri, imla, noktalama, zıt kavramlar, kelime bilgisi, kavram öğrenme...); Yazılı Anlatım Becerisi $f=12$; Diğer dil bilgisi-beceri alanları $f=10$ (edebi türler, dil becerileri, Türkçe öğretim yöntemleri, öz düzenleme becerileri...); Konuşma Becerisi $f=3$ (sözlü iletişim, sosyal beceriler...); Dinleme Becerisi $f=3$.

Becerilerin frekans dağılımları grafik 1’de gösterilmiştir:



Grafik 2: İş Birlikli Öğrenme Teknikleri Kullanılarak Geliştirilmeye Çalışılan Dil Becerileri

Grafik 2 incelendiğinde, yapılan bilimsel çalışmaların daha çok ($f=36$) “okuma”, “dil bilgisi” ve “yazma” alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Buna karşılık “dinleme” ve “konuşma” becerileri üzerinde yapılan araştırmaların sayı olarak oldukça yetersiz ($f=6$) olduğu dikkat çekmektedir.

Hâlbuki günlük iletişimde en yoğun kullanılan dil becerileri “dinleme” ve “konuşma”dır. Yapılan araştırmalara göre; dinleme ve konuşma becerileri günlük iletişimde yaklaşık %75 oranında kullanılırken “okuma” ve “yazma” becerileri günlük iletişimde yaklaşık %25 oranında kullanılmaktadır. Durum bu iken, “dinleme” ve “konuşma” becerilerinin geliştirilmesi için iş birlikli öğrenme teknikleri kullanılarak yapılan araştırma sayısının da en az “okuma” ve “yazma” becerileri üzerinde yapılan araştırma sayısı kadar olması gerekmektedir. Bu anlamda dinleme ve konuşma becerilerinin -belki de öğrenilmiş, edinilmiş dil becerileri olarak kabul edildiği için- hâlâ ihmal edilen beceri alanları olarak durduğunu söylemek mümkündür. Alan araştırmacılarının iş birlikli öğrenme tekniklerini kullanarak dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmaları gerekmektedir.

4. Problem sorusuyla ilgili bulgular

İş birlikli öğrenme tekniklerinin Türkçe öğretiminde öğrenci tutumlarıyla ilişkisine yönelik ulaşılan veriler tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: İş Birlikli Öğrenme Tekniklerinin Türkçe Öğretiminde Öğrenci Tutumlarıyla İlişkisi

Türü	Olumlu Sonuç (f)	%	Olumsuz Sonuç (f)	%
Doktora Tezi	3	19,98	1	6,66
Yüksek Lisans Tezi	4	26,64	-	-
Makale	7	46,62	-	-
Toplam	14	93,24	1	6,66

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin, iş birlikli öğrenme tekniklerinin kullanıldığı Türkçe derslerine yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği; doktora, yüksek lisans ve makale türlerinde toplamda 15 bilimsel çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin iş birlikli öğrenmenin uygulandığı Türkçe derslerine yönelik tutumlarına etkisinin araştırıldığı 15 bilimsel çalışmanın 4'ünü doktora tezi, 4'ünü yüksek lisans tezi, 7'sini ise makale türünden çalışmalar oluşturmaktadır.

Tablodaki verilerden hareketle, öğrencilerin iş birlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı Türkçe derslerine-Türkçe öğretimi etkinliklerine yönelik oldukça yüksek oranda (%93,24) olumlu tutum besledikleri söylenebilir.

Buna göre; yapılan 15 çalışmanın 14'ünde öğrencilerin iş birlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı Türkçe derslerine ve iş birlikli öğrenme anlayışına karşı olumlu tutum geliştirdikleri denebilir. Buna karşılık 1 çalışmada (%6,66) öğrencilerin derse yönelik olumlu tutuma sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Bir öğretim etkinliğinin başarıya ulaşmasında öğrencilerin, uygulanan yöntem ve teknikleri bilmeleri, zevkli ve yararlı bulmaları oldukça önemlidir. Nitekim bu hususlar aynı zamanda öğrencilerin derse ilgi göstermelerinin ön koşullarındandır. Bu manada iş birlikli öğrenme ilkelerine göre gerçekleştirilen Türkçe öğretimi faaliyetlerine karşı öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri; bu yöntemin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verdiği, öğrencilerin uygulamaları zevkli ve yararlı bulduğu şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, Türkçe öğretimi alanında yapılmış bu çalışmaların sayısı ve çeşitlilik bakımından yetersiz olduğu da söylenebilir. Alan araştırmacılarının iş birlikli öğrenmenin diğer tekniklerine yönelik öğrenci tutumlarını inceledikleri çalışmalar yapmaları, bu öğretim anlayışının yeterliliği hakkında ilgililere bilgi verecektir.

5. Problem sorusuyla ilgili bulgular

İş birlikli öğrenme tekniklerinin Türkçe öğretimindeki uygulamalara yönelik öğrenci görüşleriyle ilgili veriler tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: İş Birlikli Öğrenme Uygulamalarının Öğrenci Görüşleriyle İlişkisi

Türü	Olumlu Sonuç (f)	%	Olumsuz Sonuç (f)	%
Doktora Tezi	2	12,5	-	-
Yüksek Lisans Tezi	4	25	-	-
Makale	10	62,5	-	-
Toplam	16	100	-	-

Tablo 4 incelendiğinde iş birlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin Türkçe derslerinde kullanılan iş birlikli öğrenme teknik ve etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelendiği; doktora, yüksek lisans ve makale türlerinde toplamda 16 bilimsel çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin, iş birlikli öğrenmenin uygulandığı Türkçe derslerine yönelik görüşlerinin araştırıldığı 16 bilimsel çalışmanın 2'sini doktora tezi, 4'ünü yüksek lisans tezi, 10'unu ise makale türünden çalışmalar oluşturmaktadır.

Tablo 4'teki verilerden hareketle, öğrencilerin iş birlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı Türkçe derslerine ve Türkçe öğretimi etkinliklerine yönelik oldukça yüksek oranda (%100) olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

Çalışmalarda belirtilen görüşler incelendiğinde; öğrencilerin Türkçe derslerinde uygulanan iş birlikli öğrenme tekniklerini zevkli, etkili ve yararlı bulduklarını, diğer öğretim yöntemlerinin aksine sosyal bir iletişim ortamı sunduğunu, öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağladığını, değerlendirmelerin öğretmenlerle birlikte yapılmasının kendilerini onure ettiğini ve daha eğitici bulduklarını, stres yaşamadıklarını, grup tartışmalarıyla hatalarını gördüklerini vb. (Kardaş, 2013d,2014;Maden, Durukan ve Şahin, 2011) ifade ettikleri görülmüştür.

Sonuç

Her ne kadar ülkemizde özellikle son yıllarda, bilimsel araştırmalarla gündemde olsa da aslında iş birlikli öğrenme yöntemi dünyanın eğitim alanında gelişmiş ülkelerinde 1960'lı yıllardan itibaren kullanılmaktadır. Bu çalışma, iş birlikli öğrenme anlayışının Türkçe öğretiminde kullanılmasının gerekliliğine, alan araştırmacılarının dikkatini çekmesi açısından önemlidir. Bu anlamda çalışma, iş birlikli öğrenme anlayışının Türkçe öğretiminde öne çıkan tekniklerini, uygulamaların akademik başarı, tutum ve öğrenci görüşleriyle ilişkisini ortaya koymayı ve alan araştırmacılarına bir kaynakça sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın problem sorularına ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1. İş birlikli öğrenme teknikleri kullanılarak Türkçe öğretiminde akademik başarı üzerinde 46 çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmaların 43'ünde (%93,31) iş birlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı belirlenmiştir. Geriye kalan 3 çalışmada (%6,51) ise, uygulanan iş birlikli

öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde önemli düzeyde etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Ayrıca öğrencilerin Türkçe akademik başarısı üzerinde yapılan çalışmaların 10'unu doktora tezi, 10'unu yüksek lisans tezi, 26'sini ise makale türünden çalışmaların oluşturduğu belirlenmiştir

2. Türkçe öğretiminde kullanılan iş birlikli öğrenme teknikleri ve uygulanma sıklığı şu şekilde belirlenmiştir: Birlikte Öğrenme Tekniği ($f=17$); Yapılandırılmamış/karma teknikler ($f=10$); Jigsaw Teknikleri ($f=10$); Çoklu Zeka destekli iş birlikli öğrenme teknikleri ($f=3$); TOT ($f=2$); Grup Araştırması ($f=1$); İkili Denetim Tekniği ($f=1$); Akademik Çelişki Tekniği ($f=1$), Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon ($f=1$), (Bakınız: Grafik 1).

3. İş Birlikli Öğrenme tekniklerinin uygulandığı dil becerileri frekans değerlerine bağlı olarak şu şekilde sıralanmıştır: Okuma Becerisi ($f=14$), Yazılı Anlatım Becerisi ($f=12$), Dil Bilgisi ($f=10$), Diğer ($f=10$); Konuşma Becerisi ($f=3$), Dinleme Becerisi ($f=3$), (Bakınız: Grafik 2).

4. Öğrencilerin, iş birlikli öğrenme tekniklerinin kullanıldığı Türkçe derslerine yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği doktora, yüksek lisans ve makale türlerinde olmak üzere toplamda 15 bilimsel çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaların 14'ünde (%93,24) iş birlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin derse/uygulamalara ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Buna karşılık 1 çalışmada (%6,66) uygulanan iş birlikli öğrenme tekniğinin öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir (Tablo 3).

Öğrencilerin iş birlikli öğrenmenin uygulandığı Türkçe derslerine yönelik tutumlarına etkisinin araştırıldığı 15 bilimsel çalışmanın 4'ünü doktora tezi, 4'ünü yüksek lisans tezi, 7'sini ise makale türünden çalışmalar oluşturmaktadır.

5. Öğrencilerin iş birlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği 16 çalışma tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların tamamında (%100) öğrencilerin iş birlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı Türkçe derslerine ve Türkçe öğretimi etkinliklerine yönelik olumlu görüş belirttikleri tespit edilmiştir (Tablo 4).

Öğrencilerin iş birlikli öğrenmenin uygulandığı Türkçe derslerine yönelik görüşlerinin araştırıldığı 16 bilimsel çalışmanın 2'sini doktora tezi, 4'ünü yüksek lisans tezi, 10'unu ise makale türünden çalışmalar oluşturmaktadır.

6. İş birlikli öğrenme tekniklerinin Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik kaynakça; doktora tezi, yüksek lisans tezi ve makale başlıkları altında aşağıda sunulmuştur:

Doktora Tezleri:

Varişoğlu, B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin etkileri, Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Cora İnce, N. (2007) *Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde iş birlikli öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim*

programının etkililiğinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Göğebakan Yıldız, D. (2012). *Kubaşık öğrenme ve anlaşmazlık çözümü eğitimi ile bütünleştirilmiş Türkçe ve Sosyal Bilgiler programının öğrencilerin akademik başarı, iletişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Güngör Kılıç, A (2004). *İş birlikli öğrenme, okuduğunu anlama strateji kullanımı ve tutum*, Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kardaş, M.N. (2013e). *İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

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

Kırbaş, A.(2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmesine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum

Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişti, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri*, Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

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

Uysal, M.E, (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin erişti, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yüksek Lisans Tezleri:

Aktaş, E. (2006) *Kubaşık öğrenme yönteminin 8. sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Albayrak, L. (2006) *Kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

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

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

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.

Kayıran 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.

Sakal, Ö. D. (2002). *İşbirlikli öğrenme yönteminin anadili (Türkçe) eğitimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Sönmez, S. (2005). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, Birleştirme tekniği ile bilgisayar okur-yazarlığı öğretiminde akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Şentuğ, G.O. (2010) Kubaşık öğrenme yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerine uygulanması ve sonuçları, yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Makale Çalışmaları:

Arslan, A. (2012). Sözcük türleri öğretiminde Jigsaw tekniğinin etkisi , *DPUJSS, Number 32, Vol. I,*

Bölükbaş, F. (2014). Jigsaw-IV tekniğinin yabancı öğrencilerin Türkçedeki temel zamanları öğrenmeleri üzerindeki etkisi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 3/3 2014 s. 196-209*

Gümüş, O. Ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Dersinde Akademik Başarıya Etkisi ve Öğrencilerin Derse İlgisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı 49, ss: 7-30*

Gündüz, O, Erkal, M., Şimşek, T., Albayrak, L., Aktaş, E.,ve Yiğit A. (2009), Kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 6,7, ve 8. sınıf Türkçe derslerine uygulanması. *Milî Eğitim Dergisi, 183, 81-93*

Güngör, A, Ün Açıköz, K (2005) İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerinde Etkileri ve Cinsiyet İle İlişkileri *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı 43, ss. 354-378*

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*

Güngör, A. ve Ün Açıköz, K. (2006) İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 48, 481-502*

Güvenç, H. (2011).Yansıtma materyalleriyle desteklenen iş birlikli öğrenmenin Türkçe öğretmeni adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerine etkisi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 36, Sayı 159, s. 4-13

Kardaş, M.N. (2014) İş birlikli ve geleneksel grup çalışmasının dil bilgisi öğretiminde akademik başarıya etkisi, *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic* , Volume 9/8 Summer 2014, p. 603-622,

Kardaş, M.N. (2013a) İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi, *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic* , Volume 8/9, p. 1781-1799,

Kardaş, M.N. (2013b) Öğretmen adaylarının iş birlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri, *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, Volume 8/8 Summer 2013, p. 761-777,

Kardaş, M.N. (2013c) Birlikte öğrenme tekniğinin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarılarına etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt/Volume: 10, Sayı/Issue: 23, s. 81-96

Kardaş M.N. (2013d) İş birlikli öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarına etkisi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 2, Sayı 4, Makale No 18 ISSN:2146-9199

Kayıran 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

Maden, S., Durukan, E., Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik görüşleri", *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ISSN: 1308-6510, IV(1); 155-174.

Maden, S. (2011). Birlikte öğrenme tekniğinin yazılı anlatım başarısı üzerine etkisi, *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, ISSN: 1302-3241, 22; 163-180.

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,

Okur Akçay, N. (2014). Zıt kavramların öğretilmesinde birlikte öğrenme yönteminin etkisi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching Şubat 2014 Cilt:3 Sayı:1,s. 398-405*

Sevim, O. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının iş birlikli çalışma sürecine ilişkin tutum ve düşünceleri: Atatürk Üniversitesi Örneği, *Gazi Türkiyat*, Sayı 9. S.209-220

Sevim, O. (2014). Influence of The Subject Jigsaw Technique on Elementary School Seventh Grade Students' Academic Achievement and on Their Problem Solving Skills, *GJRA*, Volume 3, Issue 8, 79-85

Susar Kırmızı, F. (2010). İlköğretim 4. Sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı iş birlikli öğrenme yönteminin özetleme stratejisi üzerindeki etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 6, Sayfa 99-108

Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları", *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 151-170,

Şahin, 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

Şahin, 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

Şahin, A. (2011c). Takım Oyun Turnuvaları Tekniğinin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *EKEV Akademi Dergisi*, 46, 489-498

Şahin, A.(2011a). Effects of Jigsaw III technique on achievement in written expression *Asia Pacific Education Review Volume 12, Number 3*, 427-435,

Şentürk, L. ve Şentürk, N. (2012). Effect of Cooperative Learning to Teach Vocabulary in Turkish as a Second Language Course. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 1(2), 363-380.

Tok, Ş. (2008). İş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 7, 748-757.

Varişoğlu, B. Ve Sevim, O. (2014). Proje tabanlı iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin Türkçe dersindeki ekler konusunu öğrenmelerine etkisi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research Cilt: 7 Sayı: 32 Volume: 7 Issue: 32*

Yeşilyurt, E. (2009). İş birliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri, *Fırat University Journal of Social Science Cilt: 19, (2)*, s. 161-178

Kaynaklar

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık,

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri (8.baskı)*. Bilmenin yolları, bilimsel yöntem, araştırmaların sınıflandırılması, araştırma etiği, problem tanımlama, örnekleme yöntemleri, veri toplama teknikleri, nicel ve nitel araştırma desenleri, APA raporlaştırma Türkiye. Pegem.

Çaycı, B., Demir, K., Başaran M. & Demir M. (2006). Sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiriler içinde (427-435), Ankara: Gazi Üniversitesi.

Cohen, L. & Manion, L. (2001). *Research methods in education*. New York: Rotledge Falmer.

Duruhan, K. (2004) Türkiye’de okulda geleneksel anlayış ve yöntemlerle insan yetiştirmenin olumsuz etkileri, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*

Ergene, T. (1999). *Effectiveness of test anxiety reduction programs: A meta-analysis review. Doktora tezi*. Ohio: Ohio Üniversitesi.

Ergin, M. (1999). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Yayınları

Evans, P, Gatewood, T., and Green, G., (1993) “Cooperative learning: Pasing fad or long-term promise?”, *Middle School Journal*, 24(3), 3-7

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.

Evans, P, Gatewood, T., and Green, G., (1993). Cooperative learning: Pasing fad or long-term promise? *Middle*

School Journal, 24(3), 3-7.

Kardaş, M.N. (2015a). The Effect of Academic Controversy Technique on Turkish Teachers candidates’ Success to Effective Speaking Skills and its relation with some variables (gender, multilingualism), *Educational Research an Reviews*, Vol. 10(7), pp.870-878,

Kardaş, M.N. (2015b). Orhun Abidelerinin Türkçe Öğretiminde Değer Aktarımı Açısından Önemi II: Kül Tigin Abidesi, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı (Cilt 1),y. 7, s. 133-149*

Kardaş, M.N. (2014).Türkçe öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğretim yaklaşımıyla ilgili farkındalık ve yeterlikleri, *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt. 7, Sayı: 34, sayfa:779-791

Kardaş, M.N. ve Şahin, A. (2010, Ekim) *İşbirlikli öğrenme yöntemi ve bu yöntemle Türkiye’de yapılan tezler*, I. Ulusal İlköğretim Bölümleri Öğrenci Kongresinde sunulan bildiri, *Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,Muş*

Maden, S. ve Durukan E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi, *TÜBAR-XXVIII*, s. 299-312

Özbay, M. (2006). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I. Ankara: Öncü Kitap

Özer, Ö. (1999). *İşbirlikli öğrenme ve öğrenci güdülenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özer, K. (2002). *İlköğretim 4-5. sınıflarda Türkçe öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme metodunun kullanımına yönelik bir değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Sharan, S. (1980). "Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnics relations". *Review of Educational Research*, 50, 241-271.

Sönmez, S. (2005). *İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, birleştirme tekniği ile bilgisayar okur-yazarlığı öğretiminin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Şahin, A. (2011). *İş birlikli öğrenme teknikleri ve Türkçe öğretimi*, (I. Basım), Ankara, Pegem A Yayınları,

Ün Açıkgöz, K. (2011). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası, Biliş Yay.,171-219

Ün Açıkgöz, K. (1992). *İşbirlikçi öğrenme kuram araştırma uygulama*, Uğurel Matbaası, Malatya,

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.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemler. Ankara: Seçkin Yayınları

Yıldız. V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16/17.