

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME UYGULAMALARINDAN JİGSAW(II) TEKNİĞİNİN SÖZLÜ ANLATIM DERSİNE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ

Rabia YILAR¹

Özet

Çalışma 2010–2011 öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın birinci sınıflarının iki farklı şubesinde öğrenim gören toplam 70 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, Sözlü Anlatım dersinde öğrencilerin derse karşı tutumları üzerine farklı iki öğretim yönteminin (geleneksel ve iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden jigsaw(II) tekniğinin etkisini tespit etmekle birlikte; jigsaw(II) tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin bu yöntem hakkındaki tutumlarının belirlenmesidir. Çalışmanın amacına uygun olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuş; deney grubuna, İş birliğine dayalı Öğrenme Yöntemlerinden Jigsaw(II) Tekniği, kontrol grubuna ise Öğretmen Merkezli Geleneksel Öğretim Yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Sözlü Anlatım Tutum Ölçeği(SATÖ) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlara göre iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin Sözlü Anlatım dersinin öğretimi sürecinde kullanılmasının öğrencilerin konuşma becerilerini, akademik başarılarını ve derse karşı tutumlarını geleneksel yöntemle göre daha olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İş birliğine Dayalı Öğrenme, Sözlü Anlatım

THE EFFECT OF COLLABORATIVE LEARNING METHOD ON PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES' SPEAKING SKILLS

Abstract

The purpose of this study is to determine attitudes towards verbal lecture students who are taking the course of the Verbal Lecture. It is also intended to find out the views of the students in the group to which the Jigsaw (II) technique has been applied about this technique. This research was conducted on a total of 70 students having an education in two different branches of the first year at the Department of Preschool Teachership of the Faculty of Education at Ağrı İbrahim Çeçen University in 2010-2011 training year. In line with the purpose of the study, the experiment and control groups were formed. To the experiment group, Jigsaw (II) technique was applied, while the control group received the traditional teacher-centred teaching method. In the study Verbal Lecture Attitude Scale (VLAS) have been used. The data gathered from the study have been analysed statistically and according to the results obtained, it has been determined that the cooperative learning technique affects the attitudes of the students to the course of Verbal Lecture, their academic achievements and their speaking abilities more positively than the traditional teaching method.

Key Words: Cooperative Learning, Verbal Lecture

¹Yrd. Doç. Dr. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, rcalhan@agri.edu.tr

1.GİRİŞ

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan en etkili araç olan dil, bir anda düşünülemez kadar çok yönlü, değişik açılardan bakılınca farklı nitelikleri beliren ve bugün bile kimi sırları çözülemeyen büyüklü bir varlıktır. Diğer taraftan duygu, düşünce ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizge olarak ifade edilmektedir (Aksan,2003:11-55).

Ferdinand de Saussure'e göre dil yetisinin toplumsal bir ürünü olan dil, bu yetinin bireylerce kullanılabilmesini sağlayan ve toplumca benimsenmiş olan uzlaşım bir düzendir. Hem gösterenlerle gösterilenlerin birleşmesiyle oluşan bir dizge, hem de bu birleşimin ürünü olan göstergelerle bunları oluşturan ve bunların oluşturduğu öğelerin işleyiş kurallarını içeren bir düzenektir (Akt. Vardar, 2002:71).

Temel özelliklerin farkına varmadan, dili sadece basit bir iletişim aracı olarak düşünmek, onun birçok özelliğini görmeyi engellemektedir. Çünkü, dil, insanın geçmiş ve gelecekle bağ kurmasını, düşünmesini ve eğitilmesini sağlayan özelliklere de sahiptir.

Ana dili ise insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir (Vardar, 2002: 71). Bir ana dilin kazanılması, kullanılması ve öğretilmesi ile ilgili araştırmalar, gerek o dilin gelişmesine, gerekse onu kullananların dil başarılarına önemli katkılar sağlamaktadır (Dökmen ve Yaşın-Dökmen, 1988: 53). Bu bağlamda, özellikle dil becerileri alanındaki yeni gelişmeleri ön plana çıkaran araştırmalar, ana dili öğretiminin yapıldığı derslerin önemini de artırmıştır (Polloway ve Smith, 1992:7).

Ana dil öğretiminin en temel ve ilk amacı, öğrencilere anlama ve anlatma becerisi kazandırmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için ise “dinleme”, “konuşma”, “okuma” ve “yazma” gibi dört temel ana dil becerisinden yararlanılmaktadır. Dinleme ve okuma bir “anlama”; konuşma ve yazma ise bir “anlatma” eylemidir (Nas, 2006:47).

Kendini ifade etme ihtiyacı, insanoğlunun hayat serüveni kadar eskidir. İnsanlık tarihi kadar eski olan konuşma, günlük yaşamın ve eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Doğru, düzgün ve etkili konuşma, bir yetenek işi olduğu kadar aynı zamanda bir beceri ve öğrenme işidir. Bu nedenle, her birey isterse bu beceriyi en üst düzeyde geliştirerek edinebilir (Koç ve Müftüoğlu, 1998:74). Konuşma becerisi, zamana, bilgi ve kavrama düzeyine ve sürekli gerçekleştirilen eğitim etkinliklerine bağlı olarak öğrenilebilecek bir beceri alanıdır (Ağca, 1999:53).

Çocuklar, ailelerinden ve yakın çevrelerinden Türkçe konuşmayı öğrenerek okula gelmelerine rağmen, onların konuşma becerilerinde bir takım eksiklikler, yetersizlikler ve yanlışlıklar görülebilmektedir. Bunlar; çekingenlik, yerel ağızla konuşma, ses tonunu ayarlayamama, kısa ve yetersiz konuşma, gereksiz şeyler söyleme, dağınık konuşma, yetersiz sözcük dağarcığı ve konuşurken gereksiz el-kol hareketleri yapma olarak dile getirilmektedir (Demirel, 2003:96-98).

Türkçe dersi, bir ifade ve beceri dersidir. Okuduğunu çabuk, tam ve doğru olarak anlayabilen, duygu, düşünce ve izlenimlerini belli bir amaca yönelik olarak

açık ve anlaşılır biçimde ifade edebilen öğrencilerin hemen her derste başarılı olma olasılığı yüksektir. Zaten birçok derste başarısızlığın temelinde de okuduğunu anlayamama ve anladıklarını da anlatamama vardır (Tekin, 1980:18).

Okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise ve yükseköğretim programlarına bakıldığında (Yağmur Şahin, Zorlu Kana, 2013: 29-58) öğrencilerin okuduklarını anlama ve anladığını sözlü veya yazılı olarak ifade edebilme becerilerine ağırlık verildiği görülmektedir. Bu amaçla programda öğrencilerin ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihinde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlar yer almaktadır. Ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arasında anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımlar da bulunmaktadır. Bu kazanımlar dikkate alınarak çalışmamızda okul öncesi öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine yönelik tutumları araştırılmıştır.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulanmasında kullanılan Jigsaw II tekniği ile geleneksel öğretmen merkezli öğrenme yönteminin sözlü anlatım dersinde yer alan konuşma, konuşma eğitimi, konuşma çeşitleri, güzel ve etkili konuşma ünitelerinin öğretimi sürecindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla deneysel araştırma modelleri içerisinde yaygın olarak kullanılan “kontrol gruplu ön test – son test deney deseni” esas alınmıştır.

2.3. Araştırma Sorusu

Sözlü anlatım dersinde iş birliğine dayalı öğretim yöntemi olan Jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının derse karşı tutumlarına yönelik puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.4. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2010–2011 öğretim yılı bahar yarıyılında Ağrı Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünün birinci sınıfının iki farklı şubesinde öğrenim gören 28 erkek, 42 bayan olmak üzere toplam 70 öğrenci oluşturmaktadır. Bu şubelerden biri iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden Jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu (n=35), diğeri Geleneksel Öğretmen Merkezli Öğrenme Yönteminin uygulandığı kontrol grubu (n=35) olarak seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

2.5. Veri Toplama Aracı

Çalışmada Yelok ve Sallabaş (2009) tarafından hazırlanan *Sözlü Anlatım Tutum Ölçeği (SATÖ)* kullanılmıştır. Ölçek, geçerli ve güvenilir olduğu için ölçeğin maddelerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan ölçek aynen kullanılmıştır. Yelok ve Sallabaş (2009) ölçeği hazırlarken öğrencilerin sözlü anlatıma ve sözlü anlatım dersine yönelik tutumlarını belirlemek üzere, onlara genel olarak sözlü anlatım ve özel olarak da sözlü anlatım dersiyile ilgili düşüncelerini ifade ettikleri birer düz yazı yazdırmışlar ve ilgili yazılardan tutum maddeleri tespit etmişlerdir. Tespit edilen 54 tutum maddesiyle 103 öğrenci üzerinde ön uygulama yapılmış, böylece ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği tespit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan “Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği”nde 30 madde bulunmaktadır. Bu maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde ve olumlu maddeler 1-2-3-4-5, olumsuz maddeler ise 5-4-3-2-1 olmak üzere beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Likert tipi ölçeklerin güvenilirliğini ölçmek için kullanılan Cronbach Alfa katsayısı, araştırmada kullanılan “Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği”nin iç tutarlılığını belirlemek için hesaplanmış ve $\alpha = 0.71$ olarak bulunmuştur.

Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek üzere, araştırmacı tarafından hazırlanancinsiyet, yaş, mezun olunan lise, ailenin aylık geliri, öğrenime devam ederken ikamet edilen yer, anne ve babanın eğitim durumları, meslekleri, kardeş sayısı ve memleket gibitanıtıcı bilgilerin yer aldığı Tanıtıcı Bilgi Formu (TBF) kullanılmıştır.

2.6. Verilerin Toplanması

Sözlü anlatım dersi, kontrol grubu ve deney grubu sınıflarında haftada 2’şer saat olmak üzere toplam dört ders saati şeklinde 9 hafta süreyle tüm gruplarda araştırmacı tarafından iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden jigsaw II tekniği ve geleneksel öğretmen merkezli öğrenme yöntemi kullanılarak işlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek üzere, tüm gruplara çalışmadan önce, araştırmacı tarafından hazırlanan cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, ailenin aylık geliri, öğrenime devam ederken ikamet edilen yer, anne ve babanın eğitim durumları, meslekleri, kardeş sayısı ve memleket gibi tanıtıcı bilgilerin yer aldığı Tanıtıcı Bilgi Formu (TBF) kullanılmıştır.

Öğrencilerin sözlü anlatım dersine karşı tutumlarını belirlemek için Sözlü Anlatım Tutum Ölçeği (SATÖ) ön test ve sontest olarak uygulanmıştır. Gruplara çalışma yöntemleri hakkında bilgiler verildikten sonra çalışmaların yürütülmesi sürecine geçilmiştir

2.7. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde üç farklı istatistiksel analiz kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS 15.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Bu analizler şunlardır:

1. Ki-kare analizi
2. t testi
3. Bir faktörde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA

Deneklerin demografik özellikler açısından homojenliklerini belirlemek amacıyla ki-kare analizi, deneklerin konuşma becerileri, akademik başarıları, tutum ve görüşleri öntest-sontest puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Ayrıca iki ayrı deneysel işlem uygulanan deneklerin konuşma becerileri, akademik başarıları, tutum ve görüşleri eğitim öncesi ve eğitim sonrası gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için iki faktörlü ANOVA testi uygulanmıştır.

Bir faktörde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA

Sosyal bilimlerde, özellikle eğitim bilimlerinde yapılan deneysel çalışmaların çoğu karışık düzeneklerde yapılmaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen verilerin analizinde en sık kullanılan analiz türü varyans analizidir.

Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA, işlem gruplarına bağlı olarak ilişkisiz ölçümlerin ve zamana bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin söz edildiği iki faktörlü karışık (split-plot) düzeneklerde, uygulanan deneysel işlemin etkililiğine ilişkin satır-sütun ortak etkisini ve satır ile sütun faktörlerinin temel etkilerini test etmek için kullanılmaktadır.

Bir faktörde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA modeli, iki faktörlü karışık düzeneklerde toplanan verilerin analizinde sıklıkla kullanılan çok faktörlü bir analizdir. Bu tür bir düzenek iki faktörü içermektedir. Faktörlerden birincisi (satır faktörü), farklı deneysel işlem koşullarını (örneğin; deney-kontrol gruplarını) göstermektedir. İkinci faktör, zamana bağlı değişimi betimlemek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümleri (örneğin; öntest-sontest) tanımlamaktadır. Bu analiz öntest-sontest kontrol gruplu düzeneklerde yaygın olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002).

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler, verilerin özelliklerine uygun analiz teknikleri ve SPSS for Windows 15.00 Release programı kullanılarak çözümlenmiş, bulgular ise tablolar halinde sunulmaktadır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

Çalışmanın deneysel planı Tablo 1'de belirtilmiştir. Deney ve kontrol grubu olarak ayrılan bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Kontrol

grubunda, Geleneksel Öğretmen Merkezli öğretim yöntemi kullanılırken deney grubunda, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi olan jigsaw II tekniği uygulanmıştır.

Deney grubunu oluşturan öğrencilere iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulanmasında kullanılan jigsaw II tekniği ile sözlü anlatım dersi işlenmiş, kontrol grubunu oluşturan öğrencilere ise geleneksel öğretmen merkezli öğrenme yöntemi ile sözlü anlatım dersi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine 9 hafta süresince ünitelerin işlenmesinin bitiminden sonra Sözlü Anlatım Tutum Ölçeği(SATÖ) uygulanmıştır.

Tablo1.*Araştırmanın deneysel planı*

| Gruplar | Ön Testler | Öğretim Yöntemleri | | Son Testler |
|---------------|------------|----------------------------------------|---------------------|-------------|
| Kontrol Grubu | SATÖ | Geleneksel Merkezli Yöntemi | Öğretmen Öğretim | SATÖ |
| | | İş birliğine dayalı | | |
| Deney Grubu | SATÖ | Öğrenme Yöntemi (Jigsaw II Tekniği) | | SATÖ |

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eğitim öncesi konuşma becerileri, öğrenme stilleri, akademik başarıları, tutum ve görüşleri belirlenmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin demografik özellikleri ve karşılaştırılmaları Tablo2’de verilmiştir.

Tablo 2.*Örneklemin Demografik Özellikleri*

| Özellik | Deney | | Kontrol | | χ^2 | p | |
|------------------------|----------------|----|---------|----|----------|-------|-------|
| | n | % | n | % | | | |
| Cinsiyet | Bay | 14 | 40.0 | 14 | 40.0 | .000 | 1.000 |
| | Bayan | 21 | 60.0 | 21 | 60.0 | | |
| Yaş grubu | 17-19 | 15 | 42.9 | 15 | 42.9 | 2.433 | .487 |
| | 20-22 | 17 | 48.6 | 14 | 40.0 | | |
| | 23-25 | 3 | 8.6 | 4 | 11.4 | | |
| | 25 yaş üzeri | 0 | .0 | 2 | 5.7 | | |
| Mezun olunan lise türü | Düz | 19 | 54.3 | 19 | 54.3 | 3.474 | .482 |
| | Süper | 0 | .0 | 2 | 5.7 | | |
| | Anadolu | 11 | 31.4 | 8 | 22.9 | | |
| | Fen | 0 | .0 | 1 | 2.9 | | |
| | Meslek | 5 | 14.3 | 5 | 14.3 | | |
| Aylık gelir | 700 TL ve altı | 11 | 31.4 | 12 | 34.3 | 2.377 | .667 |
| | 701 - 1300 TL | 15 | 42.9 | 12 | 34.3 | | |
| | 1301 - 1900 TL | 7 | 20.0 | 7 | 20.0 | | |

| | | | | | | | |
|------------------------------|--------------------------|----|-------|----|------|--------------|-------------|
| | 1901 - 2500 TL | 2 | 5.7 | 2 | 5.7 | | |
| | 2501 TL ve üstü | 0 | .0 | 2 | 5.7 | | |
| Öğrencinin ikamet ettiği yer | Ailesiyle | 0 | .0 | 2 | 5.7 | 2.710 | .439 |
| | Yurtta | 27 | 77.1 | 24 | 68.6 | | |
| | Arkadaşlarla evde | 5 | 14.3 | 7 | 20.0 | | |
| | Diğer | 3 | 8.6 | 2 | 5.7 | | |
| Annenin eğitim durumu | Okur-yazar değil | 12 | 34.3 | 16 | 45.7 | 3.496 | .478 |
| | İlkokul | 17 | 48.6 | 15 | 42.9 | | |
| | Ortaokul | 2 | 5.7 | 2 | 5.7 | | |
| | Lise | 4 | 11.4 | 1 | 2.9 | | |
| | Yüksek okul / Üniversite | 0 | .0 | 1 | 2.9 | | |
| Babanın eğitim durumu | Okur-yazar değil | 3 | 8.6 | 3 | 8.6 | 3.535 | .473 |
| | İlkokul | 16 | 45.7 | 19 | 54.3 | | |
| | Ortaokul | 7 | 20.0 | 2 | 5.7 | | |
| | Lise | 6 | 17.1 | 6 | 17.1 | | |
| | Yüksek okul / Üniversite | 3 | 8.6 | 5 | 14.3 | | |
| Annenin mesleği | Memur | 0 | .0 | 1 | 2.9 | 2.059 | .357 |
| | Ev hanımı | 35 | 100.0 | 33 | 94.3 | | |
| | Serbest | 0 | .0 | 1 | 2.9 | | |
| Babanın mesleği | İşçi | 5 | 14.3 | 3 | 8.6 | 6.664 | .155 |
| | Memur | 2 | 5.7 | 7 | 20.0 | | |
| | Çiftçi | 10 | 28.6 | 5 | 14.3 | | |
| | Emekli | 10 | 28.6 | 7 | 20.0 | | |
| | Serbest | 8 | 22.9 | 13 | 37.1 | | |
| Kardeş sayısı | 1 -2 | 11 | 31.4 | 9 | 25.7 | .643 | .886 |
| | 3 - 4 | 5 | 14.3 | 7 | 20.0 | | |
| | 5 - 6 | 8 | 22.9 | 7 | 20.0 | | |
| | 6 dan fazla | 11 | 31.4 | 12 | 34.3 | | |
| Yaşadığı yer | Şehir | 5 | 14.3 | 15 | 85.7 | 7.000 | .008 |
| | İlçe | 30 | 42.9 | 20 | 57.1 | | |

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %60'ının bayan, %40'ının erkek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun %42.9'u 17-19 yaş aralığında, deney grubunun %48.6'sı, kontrol grubunun %40'ı 20-22 yaş aralığında, deney grubunun % 8.6'sı, kontrol grubunun %11.4'ü 23-25 yaş aralığında, kontrol grubunun %5.7'si 25 yaş üzerindedir. Deney ve kontrol grubunun %54.3'ü düz; kontrol grubunun % 5.7'si süper lise; deney grubunun %31.4'ü, kontrol grubunun %22.9'u anadolu lisesi; kontrol grubunun %2.9'u fen lisesi; deney ve kontrol grubunun %14.3'ü meslek lisesi mezunudur. Deney grubunun ailesinin %31.4'ünün, kontrol grubunun %34.3'ünün aylık geliri 700 TL ve altında; deney grubunun %42.9, kontrol grubunun %34.3'ünün aylık geliri 701-1300 TL arasında; deney ve kontrol grubunun %20'sinin aylık geliri 1301-1900 TL arasında; deney ve kontrol grubunun % 5.7'inin aylık geliri 1901-2500 TL arasında; kontrol grubunun %5.7'inin aylık geliri 2501 TL ve üstündedir. Kontrol grubunun %5.7'si ailesiyle; deney grubunun

%77.1'i, kontrol grubunun %68.6'sı yurttta; deney grubunun %14.3'ü, kontrol grubunun %20'si arkadaşlarıyla evde; deney grubunun %8.6'sı, kontrol grubunun 5.7'si diğer diye belirttikleri yerlerde kalmaktadırlar. Annenin eğitim durumu açısından tablo incelendiğinde deney grubunun %34.3'ünün, kontrol grubunun %45.7'sinin annesi okur-yazar değil; deney grubunun %48.6'sının, kontrol grubunun %42.9'unun annesi ilkokul; deney ve kontrol grubunun %5.7'sinin annesi ortaokul; deney grubunu %11.4'ünün, kontrol grubunun %2.9'unun annesi lise; kontrol grubunun %2.9'unun annesi yüksekokul/üniversite mezunudur. Babanın eğitim durumu açısından tablo incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun %8.6'sının babaları okur yazar değil; deney grubunun %45.7'sinin, kontrol grubunun %54.3'ünün babaları ilkokul; deney grubunun %20'sinin, kontrol grubunun %5.7'sinin babaları ortaokul; deney ve kontrol grubunun %17.1'inin babaları lise; deney grubunun %8.6'sının, kontrol grubunun %14.3'ünün babaları yüksekokul/üniversite mezunudur. Annenin mesleği açısından tablo incelendiğinde kontrol grubunun %2.9'unun memur; deney grubunun %100'ünün, kontrol grubunun 94.3'ünün ev hanımı; kontrol grubunu %2.9'unun serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir. Babanın mesleği açısından tablo incelendiğinde deney grubunun %14.3'ünün, kontrol grubunun %8.6'sının işçi; deney grubunun %5.7'sinin, kontrol grubunun %20'sinin memur; deney grubunun %28.6'sının, kontrol grubunun %14.3'ünün çiftçi; deney grubunun %28.6'sının, kontrol grubunun %20'sinin emekli; deney grubunun %22.9'unun, kontrol grubunun %37.1'inin serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir. Kardeş sayısı açısından tablo incelendiğinde deney grubunun %31.4'ünün, kontrol grubunun %25.7'sinin 1-2; deney grubunun %14.3'ünün, kontrol grubunun %20'sinin 3-4; deney grubunun %22.9'unun, kontrol grubunun %20'sinin 5-6; deney grubunun %31.4'ünün, kontrol grubunun %34.3'ünün 6'dan fazla kardeşe sahip olduğu görülmektedir. Yaşanılan yer açısından tablo incelendiğinde deney grubunun %14.3'ünün, kontrol grubunun %85.7'sinin şehirde; deney grubunun %42.9'unun, kontrol grubunun %57.1'inin ilçede yaşadığı görülmektedir.

Sözlü Anlatım Dersine Karşı Tutumlar İle İlgili Bulgular

Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine karşı tutumlarında eğitim öncesi ve eğitim sonrası gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Eğitim öncesi ve eğitim sonrası sözlü anlatım dersine karşı tutumlarının ANOVA sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | S.d. | Ortalama Kare | F | P |
|----------------------|-----------------|------|---------------|-------|------|
| Denekler arası | 1079.322 | 69 | | | |
| Grup (Deney/Kontrol) | 524.579 | 1 | 524.579 | 6.540 | .013 |
| Hata | 5454.743 | 68 | 80.217 | | |

| | | | | | |
|---------------------|----------------|----------|----------------|---------------|-------------|
| Denekler içi | 4567.500 | 70 | | | |
| Ölçüm (Ön- Son) | 630.064 | 1 | 630.064 | 12.554 | .001 |
| Grup * Ölçüm | 524.579 | 1 | 524.579 | 10.452 | .002 |
| Hata | 3412.857 | 68 | 50.189 | | |
| Toplam | 5646.822 | 139 | | | |

Tablo 3 incelendiğinde, sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası gözlenen değişimlerin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği, yani farklı gruplarda olma ile tekrarlı ölçümler arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1,68)}=10.452$ $p=.002$). Bu bulgu, sözlü anlatım dersinde hem jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile hem de geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine karşı tutumlarında eğitim öncesine göre eğitim sonrası değişim sağlamada farklı etkileri olduğunu göstermektedir.

Sözlü anlatım dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney ve geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol gruplarında olma durumuna göre öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine karşı tutumlarındaki değişimlerin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1,68)}=6.540$ $p=.013$). Bu bulgu, sözlü anlatım dersinde, jigsaw II tekniği ile öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin ve geleneksel öğrenme yöntemiyle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin sözlü anlatım dersine karşı tutumlarında artma olma açısından farklı etkilere sahip olduklarını göstermektedir. Bu farkın hangi grubun lehine olduğunu anlamak amacıyla, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sözlü anlatım dersine karşı tutum puan ortalamaları, t testi ile karşılaştırılmıştır (Tablo 4).

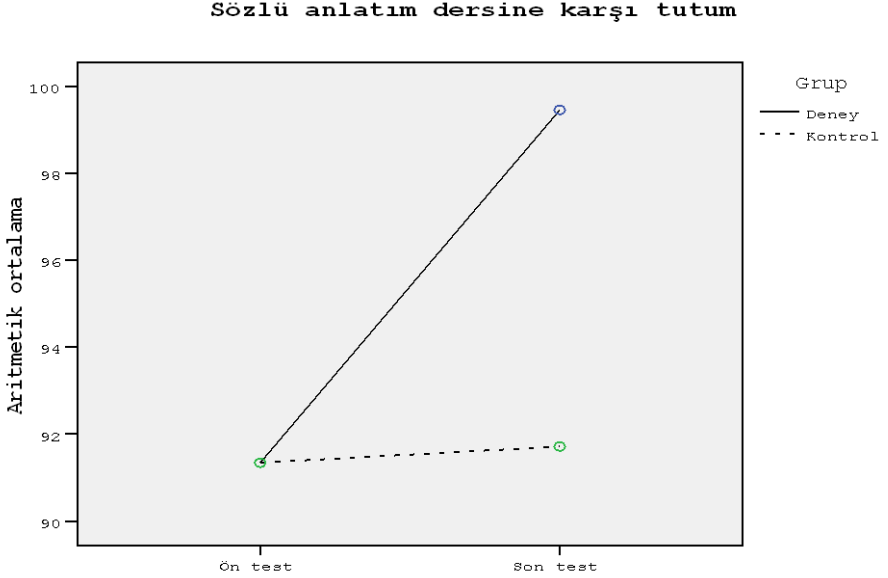
Tablo 4. Öğrencilerin sözlü anlatım dersine karşı tutumlarına ait söntest puan ortalamaları ve standart sapma değerleri

| Grup | n | \bar{X} | s.s. | t | p |
|---------|----|-----------|--------|--------------|-------------|
| Deney | 35 | 99.46 | 4.032 | 3.746 | .000 |
| Kontrol | 35 | 91.71 | 11.544 | | |

Tablo 4'te görüldüğü gibi, Sözlü anlatım dersinde Jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney ve geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin sözlü anlatım dersine karşı tutum puanlarına ait söntest puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır ($t=3.746$, $p=.000$). Bu bulgu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sözlü anlatım dersine karşı tutum söntest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Tablo 4. incelendiğinde, deney grubunun aritmetik ortalamasının 99.46 olduğu, bunun da kontrol grubunun aritmetik ortalaması olan 91.71'den büyük olduğu görülmektedir.

Tüm bu bulgulardan, Sözlü anlatım dersinde Jigsaw II tekniğiyle öğretim yapılan deney grubunun geleneksel öğretimi yöntemiyle ders işlenen kontrol grubuna

göre sözlü anlatım dersine karşı tutumlarının olumlu yönde artış gösterdiği anlaşılmaktadır (Grafik 1).



Grafik 1.Deney ve kontrol grubunun eğitim öncesi ve sonrası sözlü anlatım dersine karşı tutu

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Sözlü anlatım dersinde iş birliğine dayalı öğretim yöntemlerinden Jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının, derse karşı tutumlarına yönelik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sözlü anlatım dersinde Jigsaw II tekniğiyle öğretim yapılan deney grubunun, geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubuna göre sözlü anlatım dersine karşı tutumlarının olumlu yönde artış gösterdiği anlaşılmaktadır (Grafik 1).Bu sonucun alınmasında, uygulama süresinin uzun olması ve iş birliğine dayalı yöntemin öğretimde daha etkili olması önemlidir.

Uygulanan teknikle ilgilidaha önceden yapılan çalışmaların (Avcıoğlu, 2003; Buluç ve Gümüş, 2007; Çörek, 2006;Güngör ve Açıkgöz, 2006; Kayıran Kuşdemir, 2007; Susar Kırmızı, 2006) sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Belirtilen çalışmalarda işbirlikli öğrenme tekniği kullanılmış ve bu uygulamalarda çalışmamızla benzer olarak işbirlikli teknikle ders işlenen grupların daha iyi öğrendikleri tespit edilmiştir.

İş birlik uygulama yöntemi, aslında insanların farkında olmadan bütün yaşamı boyunca kullandığı birlikte öğrenme yaklaşımıdır. İş birlikli öğrenme kavramı üzerine ilk defa 1900'li yılların başlarında Koffka, Dewey, Lewin, Piaget ve Vygotsky

çalışmışlardır (Şahin, 2011:8). İş birlikli öğrenme, aktif öğrenme yöntemlerinin temelindeki konuşma, dinleme, yazma ve yansımının kullanıldığı, bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri kanıtlanmış bir yöntemdir. (Şahin, 2011:9). Bu öğretim yönteminde, iş birliği becerileri ön plana çıkar ve temelinde sosyal etkileşim vardır.

Yapılan bu araştırmada, işbirlikli öğretim yöntemlerinden olan Jigsaw II tekniğiyle işlenen derslerden öğretmen adaylarının büyük zevk aldıkları, bu derslerde sözlü anlatım becerilerini daha da geliştirdikleri görülmüştür. Deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olması, öğretmen adaylarının sürece daha etkin ve etkili katıldıklarını göstermektedir. Bu yüzden, yüksek öğretimde, öğrencilerin derse doğrudan katılmalarını sağladığı ve öğrenci merkezli bir teknik olduğu için, bu tekniğin uygulanması, öğretmen adaylarının başarılarını daha da artırabilir. Avcıoğlu (2012:123), iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı zihinsel yetersizliği olan çocukların da bu yaklaşımla daha başarılı olduklarını ifade etmiştir. Buluç ve Gümüş (2007:24), çalışmalarında ulaştığı sonuçlar doğrultusunda, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının, öğrenilenlerin kalıcılığını artırdığını ifade etmiş ve öğrencilerin, öğretim sürecine doğrudan katılımını sağlamada faydalı bir yaklaşım olduğunu söylemişlerdir. Şahin (2010:785), çalışmasında, iş birlikli öğretim yöntemlerinden olan Jigsaw II tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının yazma deneyimleri pozitif yönde geliştirdiğini belirtmiştir. Yapılan çalışmalara da bakıldığında, iş birlikli öğrenme yaklaşımının uygulandığı eğitimin her kademesinde, başarının arttığı, öğrencilerin öğrenmeye daha iyi motive oldukları görülmektedir. Bu çalışmadaki bulgular da yapılan diğer çalışmaları desteklemektedir.

5.KAYNAKLAR

- Ağca, H. (1999). *Sözlü anlatım*. Ankara: Gündüz Yayınevi.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Avcıoğlu, H. (2003). Okulöncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*, Kuşadası, 5-11 Ekim.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmada İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Drama Yöntemlerinin Etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 110-125.
- Buluç, B. ve Gümüş, O. (2007). İş birliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Dersinde Akademik Başarıya Etkisi ve Öğrencilerin Derse İlgisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 49, 7-30.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem-A.
- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir: Yüksek Lisans Tezi.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem-A, s. 90,96-98.

- Dökmen, Ü. ve Dökmen Yaşın, Z. (1998). İlkokul kitaplarında dilin ve Türkçeyi kullanma becerisinin psikolojik bir yaklaşımla değerlendirilmesi, *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 53-70.
- Güngör, A. ve AçıkgözÜn, K. (2006). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkiler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 48, 481-502.
- Kayıran Kuşdemir, B. (2007). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Koç, S. & Müftüoğlu, G. (1998). *Dinleme ve okuma öğretimi* [Listeningandreadingteaching]. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi yayınları.
- Nas, R. (2006). *Metinlerle ilkokuma-yazma öğretimi*. (4. Baskı). Bursa: Ezgi.
- Polloway, Edward A. andSmith, Tom E. C. (1992). *Language instructionforstudentswith disabilities*. Denver Colorado: Love Publishing Company.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4.sınıf türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahin, A. (2010). Effects of jigsawıtechnique on academicachievement. *EducationalResearchandReviews (ERR)*, 5(12), 777-787.
- Şahin, A. (2011). *İş birlikli öğrenme teknikleri ve Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisi geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Yayıncılık.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Yağmur Şahin, E. & Zorlu Kana, H. (2013). Türk eğitim programlarında konuşma eğitimi. *Konuşma eğitimi* (2. Baskı) içinde (29-58). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yelok, V. S., ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 7(3), 581-606.