

# Journal of Social Sciences and Education

## The Role of Cooperative Learning Method in Vocabulary Development

Tuğba Tanrıverdi<sup>1</sup>

*Sakarya University, Classroom Instruction ABD*

Ergün Öztürk<sup>2</sup>

*Erciyes University, Basic Education Department*

### ABSTRACT

Vocabulary has an important role in the development of language skills of students and effective use of them. To be successful in the fields of listening, speaking, reading and writing skills of the language depends on the number of words the student knows. Several studies have shown that the teaching of words in schools is not done effectively. There is a need for a variety of research to help teachers' practices of vocabulary teaching. Results from researches should be reflected on practices of vocabulary teaching. This study is a descriptive qualitative study based on the examination of related literature. This study focuses on the role of cooperative learning in the development of vocabulary. Firstly, information about vocabulary, vocabulary teaching, the basics of vocabulary teaching and cooperative learning method is given. Secondly, the effect of the cooperative learning method on the development of vocabulary of students in different educational levels in Turkey and abroad is reviewed. Finally, the findings obtained from the studies were evaluated and some suggestions were made for the vocabulary teaching. It has been concluded that cooperative learning method is a useful method to improve students' vocabulary.

**Key Words:** Vocabulary, word teaching, cooperative learning method

### ARTICLE INFO

*Received:* 24.04.2019

*Revision received:*  
06.05.2019.

*Accepted:* 06.05.2019

*Published online:*  
20.05.2019

Corresponding author:

<sup>1</sup>Master Student. [tb\\_tnrverd@hotmail.com](mailto:tb_tnrverd@hotmail.com)

<sup>2</sup>Doç.Dr. [ergunozturk@erciyes.edu.tr](mailto:ergunozturk@erciyes.edu.tr)

03522076666

## **Öğrencilerin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Yeri**

**Tuğba Tanrıverdi<sup>1</sup>**

*Sakarya Üniversitesi, Sınıf Eğitimi ABD*

**Ergün Öztürk<sup>2</sup>**

*Erciyes Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü*

---

### **ÖZET**

Kelime hazinesi, öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesi ve bunların etkili bir şekilde kullanılmasında önemli bir role sahiptir. Öğrenciler ne kadar çok kelime biliyorlarsa dilin dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan becerileri alanlarında bir o kadar başarılı olabileceklerdir. Çeşitli araştırmalarda, okullardaki kelime öğretimi çalışmalarının etkili bir şekilde yapılmadığı ortaya konmuştur. Öğretmenlere kelime öğretimi çalışmalarında yardımcı olacak araştırmalar yapılması oldukça önemlidir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar, okullardaki kelime öğretimi çalışmalarına yansıtılmalıdır. Bu doğrultuda yapılan araştırmada, öğrencilerin kelime hazinesinin geliştirilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin yeri ele alınmıştır. Bu çalışma, ilgili literatür taramasına dayalı tanımlayıcı nitel bir çalışmadır. Araştırmada önce kelime ve kelime hazinesi, kelime öğretimi, kelime öğretiminin esasları ve işbirlikli öğrenme yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra Türkiye’de ve yurtdışında, işbirlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazinesinin gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen çeşitli araştırmalardan bahsedilmiştir. Son olarak incelemelerden elde edilen sonuçların değerlendirmesi yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur. İşbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmede faydalı bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kelime hazinesi, kelime öğretimi, işbirlikli öğrenme yöntemi

---

### **MAKALE BİLGİSİ**

*Alınma*

*Tarihi:24.04.2019*

*Düzeltilmiş hali alınma tarihi: 06.05.2019.*

*Kabul Edilme Tarihi: 06.05.2019*

*Çevrimiçi yayınlanma tarihi: 20.05.2019*

---

<sup>1</sup> Sorumlu yazar iletişim bilgileri:

YL Öğrencisi [tb\\_mvrd@hotmail.com](mailto:tb_mvrd@hotmail.com)

<sup>2</sup>Doç. Dr. [ergunozturk@erciyes.edu.tr](mailto:ergunozturk@erciyes.edu.tr)

03522076666

## **GİRİŞ**

Dil; bireyin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Birey, hayatın akışı içerisinde karşılaştığı iş ve işlemleri yaparken düşünme, anlama, sonuca ulaşma gibi zihinsel becerilerini dil sayesinde kullanır. Dil, bireyin bu becerilerinin zihninde işlerlik kazanmasını sağlar. Ayrıca birey, duygularını dile başvurarak zihninde şekillendirir ve açığa çıkartır. Duygularının durumunu, ilerleyişini ve değişimini dil aracılığıyla değerlendirir. Sosyal açıdan da birey, başka insanlarla dili kullanarak iletişim kurar. Zihninde tasarladıklarını başka insanlara, dili kullanarak aktarır ve bu insanların kendisine söylediklerini de yine dili kullanarak anlamlandırır. Dolayısıyla dil, birey için hayatını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesinde en temel araç durumundadır denilebilir.

Mehta (2009) kelime hazinesini, dil ediniminde ilk ve en önemli adım olarak görmektedir. Coles'e göre kelime hazinesi, çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmekte ve onları, akademik yolculuklarına hazırlamaktadır (Putri, 2013: 2). Çocuklar, kelime hazineleri geliştikçe zihinlerini, yeni öğrenme yaşantıları için daha uygun bir duruma getirmektedir.

Erken okuryazarlıkla ilgili araştırmalarda (Cunningham ve Stanovich, 1997; 2001), çocukların ilkököl birinci sınıftaki okuduğunu anlama ve kelime hazinelerinin gelişmişlik durumları ile ilkököl üç, beş ve on birinci sınıftaki okuduğunu anlama ve kelime hazinelerinin gelişmişlik durumları arasında ilişkilerin bulunduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir. Buna göre çocukların ilkököl birinci sınıftaki kelime bilgilerinden yola çıkılarak onların ilkököl üç, beş ve lise on birinci sınıftaki okuduğunu anlama durumları hakkında bir öngörü sahibi olunabilir. Kelime hazineleri küçük yaşlardayken geliştirilmeye çalışılan çocukların sonraki yıllarda, okuduklarını anlamada sorun yaşamayan başarılı okuyucular olmaları oldukça muhtemeldir.

Anderson ve Freebody'ye (1979) göre kelime hazinesinin genişliği, okuduğunu anlamamanın gerekliliklerinden biridir. Çocukların bir metni anlamak için önce bu metindeki kelimelerin anlamlarını bilmeleri gerekir. Metindeki kelimelerin anlamlarını bilmiyorlarsa bu metni anlamaları mümkün değildir (Anjomshoa ve Zamanian, 2014). Bu bakımdan kelime hazinesi, çocukların okuduklarını anlamalarında başarılı olmaları için kilit bir görev üstlenmektedir (Biemiller, 2007).

Kelime hazinesi, okuduğunu anlamamanın yanında dinlenen sözlü bir metnin anlaşılması, duygu ve düşüncelerin amacına uygun bir şekilde ifade edilmesinde de önemli bir yer tutmaktadır. Çocukların dinledikleri sözlü bir metni bütün yönleriyle doğru bir şekilde anlayabilmeleri, duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak istedikleri biçimde ifade edebilmeleri, zengin bir kelime hazinesine sahip olmalarıyla yakından ilişkilidir. Diğer bir ifadeyle çocuklar, dilin bütün alanlarında başarılı olabilmek için zengin bir kelime hazinesine sahip olmalıdırlar. Zengin bir kelime hazinesine sahip olmadıklarında, dilin bütün alanlarında iyi bir performans gösteremeyeceklerdir (Susanto, 2017).

Kelime edinimi ve öğretimi üzerine kapsamlı araştırmalar yapılmış olmakla birlikte, öğrencilere kelimelerin birçok sınıfta yetersiz öğretildiğine dair kanıtlar vardır (Spear-Swerling ve Zibulsky, 2014). Her ne kadar öğretmenler, kelime hazinesinin önemini farkında olsalar da bazı araştırmalarda (Scott, Jamieson-Noel ve Asselin, 2003), okul zamanının çok az bir

kısının kelime öğretimine ayrıldığı ve kelime öğretimine ayrılan bu zamanın etkili bir şekilde kullanılmadığı ortaya koyulmuştur. Ayrıca öğrencilerin kelimeleri öğrenmelerini sağlayacak yöntemlerden ziyade onlara bu konuda çok fazla faydalı olmayacak yöntemlerin işe koşulduğu belirlenmiştir.

Yine araştırmalarda (Çetinkaya, Ateş, Yıldız ve Yıldırım, 2010; Yağcı, Katrancı, Erdoğan ve Uygun, 2012) öğretmenlerin, öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirmede daha çok sözlükten yararlandıkları ve farklı yöntem ve teknikleri çok fazla kullanmadıkları tespit edilmiştir. Derslerdeki kelime öğretimi çalışmalarında, daha çok geleneksel yollarla kelime öğretimi yapmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Kelime öğretimi çalışmalarının bu şekilde yapılması, öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişmesini oldukça zorlaştıracak ya da kelime hazineleri yeterince gelişmeyecektir.

Araştırma, bu gerekçeye dayanarak yapılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin yeri ele alınmıştır. Bu doğrultuda önce kelime ve kelime hazinesi, kelime öğretimi, kelime öğretiminin esasları ve işbirlikli öğrenme yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Ardından Türkiye’de ve yurtdışında, işbirlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen çeşitli araştırmalardan bahsedilmiştir. Daha sonra tüm bunlar üzerinden bir değerlendirme yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

## **ARAŞTIRMANIN AMACI**

Okullarda, kelime öğretimiyle ilgili karşılaşılan bu olumsuz durumların ortadan kaldırılması için öğretmenlerin kelime öğretiminde etkili bir şekilde kullanabileceği yöntem ve tekniklerin neler olduğunu ortaya koyabilecek araştırmalar yapılmalıdır. Bu araştırmanın amacı öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkililiği konusunda yapılan araştırmalar ışığında bir bakış açısı ortaya koymak, paydaşlara öneriler geliştirmektir. Araştırmanın bu konuda yaşanan sorunların azalmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **YÖNTEM**

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Veri toplama yöntemi olarak da araştırmada literatür taraması yönteminden yararlanılmıştır. Literatür taraması Balcı’ya (2013: 75) göre araştırma problemiyle ilgili bilginin literatürünün özeti, sentezi ve incelenmesidir. Literatür şu kaynakları içerir: Mesleki dergiler, raporlar, bilimsel kitap ve monografiler, hükümet dokümanları, tezlerdir. Tüm bu kaynaklar, araştırma probleminin veya araştırmada ele alınan durumun birçok yönden açıklığa kavuşturulmasına yardımcı olabilir. Öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı çalışmalara birçok veri tabanı kullanılarak ulaşılmıştır. Ulaşılan bu dokümanlar incelenip analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalar; yurt içi ve yurt dışında yapılan yüksek lisans, doktora tezleri, bildirimler ve çeşitli dergilerde yayınlanmış makalelerden oluşmuştur. Alan yazında bulunan çalışmalar incelenirken bu çalışmalar (i) kelime öğretimi (ii) işbirlikli öğrenme ortamları (iii) kelime öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını dönük çalışmalardan oluşmaktadır.

## KELİME VE KELİME HAZİNESİ

*Sözcük* kelimesinin kendisiyle eş anlamlı olarak kullanıldığı *kelimenin* ne olduğunu tanımlamak pek kolay değildir. Çünkü araştırmalarda kelime; anlam (semantik), ses (fonoloji), dizim (sentaks) ve biçim (morfoloji) yönünden farklı şekillerde tanımlanmaktadır (Akyüz Aru, 2013; Baldan, 2009; Çevik, 2011; Güneş, 2013; Karadağ, 2005; Karatay, 2007; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005). Yapılan bu çalışmalarda bazıları, tanımlarında belirleyici öge olarak şekli, bazıları anlamı esas almakta, bununla birlikte bazıları da şekil ve anlamı bir araya getirmeye çalışmaktadır (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005: 294). Anlam yönünden kelime “en küçük anlamlı birimler” (Çekin ve Gören, 2013: 95) olarak tanımlanırken şekil/biçim yönünden “iki ucuna birer boşluk verilerek yazılan dil birimi” (Uzun, 2004: 47) olarak tanımlanmaktadır. Hem şekil hem de anlam yönünden ise “mânâsı veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğu” (Ergin, 2004: 95) biçiminde açıklanmaktadır.

Bununla birlikte özellikle Türkçe eğitimi araştırmaları açısından Kurudayıoğlu ve Karadağ’ın (2005) yaptığı kelime tanımının daha yerinde bir kelime tanımı olduğu düşünülmektedir. Araştırmacılara göre “Kelime, zihinde belli bir kavramı karşılayan veya kavramlar arasındaki ilişkiyi sağlayan ve bağlam içerisinde kullanılmaya hazır- çekimlenmemiş birimlerdir” (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005: 305). Türkçe eğitimi araştırmalarında bu tanım üzerinden gidilmesi, öğrencilerin kelime hazinelerinin durumunu belirleme veya öğrencilere öğretimi yapılacak kelimelerin seçimi noktasında, araştırmacıların daha rahat hareket etmelerini sağlayabilir.

Kelimenin tanımı konusunda farklı görüşlerin olduğunu gösteren yukarıdaki durumun yanında, *kelime hazinesi* kavramının kullanımında da araştırmacılar arasında bir birlikliğin olmadığı görülmektedir. Araştırmalarda *söz varlığı*, *sözcük varlığı*, *kelime serveti*, *söz hazinesi*, *kelime hazinesi*, *sözcük serveti*, *kelime dağarcığı*, *sözcük dağarcığı*, *söz dağarcığı*, *sözcük gömüsü*, *vokabüler* ve *kelime kadrosu* gibi birçok kavram, kelime hazinesi kavramının yerine kullanılabilir (Akyüz Aru, 2013; Baldan, 2009; Baş, 2006; Çevik, 2011; Göçer, 2010; Karadağ, 2005). Bu kavramlardan *söz varlığı*, *söz hazinesi*, *kelime dağarcığı*, *sözcük dağarcığı* ve *söz dağarcığı* kavramları haricindeki diğer kavramlar, kelime hazinesi kavramının yerine kullanılabilir, ama bunlar kullanılmamalıdır. Çünkü bunlar, kelime hazinesi kavramı ve bu kavramın yerine kullanılacak diğer kavramların hepsini içine alan daha üst düzeyde bir anlama sahip olan kavramlardır (Baş, 2006; Baş ve Karadağ, 2012; Karadağ, 2005).

Alanyazında *söz varlığı*, *söz hazinesi*, *kelime dağarcığı*, *sözcük dağarcığı* ve *söz dağarcığı* kavramları, çoğu zaman birbirlerinin yerine veya birbirleriyle aynı anlamı karşılayacak şekilde kullanılmaktadır. Ayrıca bu kavramların arasında *söz hazinesi*, *kelime dağarcığı*, *sözcük dağarcığı* ve *söz dağarcığı* kavramlarından ziyade *söz varlığı* kavramı, daha öncelikli olarak kullanılan bir kavramdır.

Söz varlığı kavramını araştırmacılar (Akyüz Aru, 2013; Baldan, 2009), bir dilin sahip olduğu kelimelerin tamamı olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte söz varlığının ne olduğu konusunda, araştırmalarına başvuru alan kişilerin başında Prof. Dr. Doğan Aksan gelmektedir. Aksan’a (2010: 114-115) göre “Bu kavram, bir dilde sözcük (dilbilimde gösterge) adı verilen öğelerle birlikte deyimleri, atasözlerini, terimleri, insanlar arasındaki iletişimde kullanılan ... kalıplaşmış sözleri içine almaktadır.” Başka bir çalışmada ise Aksan (1996: 7), söz varlığı kavramının anlamını şöyle genişletmektedir:

“Sözvarlığı, sadece bir dilde birtakım seslerin bir araya gelmesiyle kurulmuş simgeler, kodlar- ya da dil bilimdeki terimiyle *göstergeler*- olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyası, maddi ve manevi kültürünün yansıtıcısı, dünya görüşünün bir kesiti olarak düşünülmelidir.”

Öyleyse söz varlığı, bir milleti millet yapan ve onu diğer milletlerden ayıran özelliklerini yansıtan her şey olarak görülebilir.

Kendisinin yerine kullanılabilir diğerkavramları bir arada düşünüp kelime hazinesi kavramının ne olduğuna bakarsak da bu kavram “Bir kişinin kazandığı sözcüklerin hepsi” (Göğüş, 1978: 360); bireyin sahip olduğu her türlü kelime, deyim, atasözü vs. (Akyüz Aru, 2013; Baldan, 2009; Güney ve Aytan, 2014) ya da “İnsanın doğduğu andan itibaren karşılaştığı ve çevresinde hazır bulduğu kelimeler, bu kelimelerin çağrıştırdığı kavramlar, kelimelerin oluşturduğu kalıplaşmış ifadeler” (Tosunoğlu, 1999: 1) toplamı olarak açıklanmaktadır. Yani bir kişinin eğitim gördüğü okullarda ve okul dışındaki ortamlarda doğrudan veya dolaylı yollarla öğrendiği her türlü kelime, deyim, atasözü ve kalıplaşmış ifade, bu kişinin kelime hazinesini meydana getirmektedir denilebilir.

Dil becerileri temelde, anlama ve anlatma becerileri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Anlama becerileri, dinleme ve okuma alt becerilerinden ve anlatma becerileri, konuşma ve yazma alt becerilerinden meydana gelmektedir. Kelime hazinesi de bu dil becerileri doğrultusunda *aktif* ve *pasif kelime hazinesi* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Aktif kelime hazinesinin yerine bazen *üretici* ve *etkin*; pasif kelime hazinesinin yerine *alıcı* ve *edilgin* kelime hazinesi kavramları kullanılabilir. Aktif kelime hazinesi, konuşma ve yazma becerilerinin işe koşulduğu anlarda kullanılan kelimelerden oluşmaktadır. Konuşurken ve yazarken kullanılan kelimeler, aktif kelime hazinesi kapsamına girmektedir. Pasif kelime hazinesi, dinleme ve okuma becerilerinin işe koşulduğu anlarda kullanılan kelimelerden oluşmaktadır. Dinlerken ve okurken karşılaşılan kelimeler, pasif durumdayken alınan kelime hazinesi kapsamındadır (Akyüz Aru, 2013; Güney ve Altan, 2014; Baş, 2006; Çevik, 2011; Demir, 2006; Gamze İnce, 2006; Göçer, 2010; Güneş, 2013; Karadağ, 2005; Karatay, 2007; Tuğyan, 2010; Yağcı vd., 2012).

Bireylerin pasif kelime hazinelerinin genişliği, aktif kelime hazinelerinin genişliğinden daha fazladır. Aktif kelime hazineleri, pasif kelime hazinelerinin belirli bir kısmından oluşmaktadır. Çünkü dinleme ve okuma süreçlerinde bireyler, anlamlarını bildikleri birçok kelimeyle karşılaşmakta ve dinledikleri ile okuduklarını çözümlmek için bunları kullanmaktadırlar. Fakat konuşma ve yazma süreçlerinde, anlamlarını bildikleri kelimelerin çoğunu kullanmamaktadırlar. Daha az kelime kullanmaktadırlar (Baş, 2006; Çevik, 2011; Güneş, 2013; Karadağ, 2005; Karatay, 2007; Tuğyan, 2010). Konuşma ve yazma süreçlerinde muhtemelen anlamlarını bildikleri kelimeleri hatırlamakta zorlanmakta, bu yüzden konuşma ve yazılarını daha az sayıda kelime kullanarak tamamlamaktadırlar.

“Kelime hazinesinin geliştirilmesinde de ana amaç; alıcı kelime hazinesine dinleme ve okuma yoluyla giren edilgen konumdaki kelimeleri; üretici kelime hazinesine transfer edip, konuşma ya da yazmada aktif olarak kullanılabilir duruma getirebilmektir” (Baş, 2006: 109). Böylece aktif kelime hazinesinin kapsamı genişleyecektir. Fakat bu durum, pasif kelime hazinesinin genişletilmeyip olduğu gibi bırakılacağı anlamına gelmemektedir. Aktif ve pasif kelime hazinelerinin her ikisi de genişletilmelidir (Yağcı vd., 2012). Bunun için de sadece aktif veya sadece pasif kelime hazinesinin genişletilmesine odaklanılmamalıdır. Bunların her ikisinin de genişletilmesi için uğraş verilmelidir.

Kelime hazinesi, dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Bireylerin dinlediklerini ve okuduklarını doğru bir şekilde anlayabilmeleri; duygu ve düşüncelerini yazarak ve konuşarak amacına uygun bir şekilde anlatabilmeleri, kelime hazinelerinin genişliğine bağlıdır. Kelime hazinesi geniş olan bireyler, dinlediklerini ve okuduklarını eksiksiz bir şekilde anlayabilirler. Metin ve konuşmaların anlam katmanlarını çözümlerabilirler. Bu katmanların her birindeki farklı anlamları ve bu anlamlar üzerinden verilmek istenen mesajları kavrayabilirler. Yazı ve konuşmalarında, anlatmak istediklerini bütün yönleriyle ortaya koyabilirler. Bunların alıcısı durumundaki muhataplarını etkileyecek, onların daha geniş bir düşünce dünyası içerisinde olmalarını sağlayacak derin anlam bağlamları üretebilirler. Aynı zamanda insanlarla daha rahat ve kolay bir şekilde iletişim kurarlar. Karşılarındaki insanlara dertlerini çekinmeden, kaygılanmadan anlatabilirler. İletişim

esnasında, dilin ince ayrıntılarının farkına varabilirler. Bu ince ayrıntılar üzerinden iletişim hangi yönde ilerlediğinin bilincinde olabilirler. Fakat kelime hazinesi dar olan bireyler, dilin dört temel becerisini bu şekilde kullanamayabilirler. Sağlıklı bir şekilde iletişim kurmakta zorlanabilirler. Kendilerine anlatılanları veya okuduklarını tam olarak anlamlandıramayabilirler. Anlatmak istediklerini de etkili bir şekilde dile getiremeyebilir (Acat, 2008; Akyüz Aru, 2013; Baldan, 2009; Baş, 2006; Çeçen, 2002; Çevik, 2011; Demir, 2006; Gamze İnce, 2006; Göçer, 2010; Güneş, 2013; Gür, Coşkun ve Sağlam, 2013; İpek ve Bilgin, 2007; Karadağ, 2005; Karatay, 2007; Lüle Mert, 2009; Pehlivan, 2003; Tuğyan, 2010; Yağcı vd., 2012; Yalçın, 2005). Onun için dört temel dil becerisi gelişmiş, kendini her ortamda rahatlıkla ifade edebilen bireyler yetiştirmek, her eğitim kademesinin ortak bir hedefi durumundadır denilebilir.

## KELİME ÖĞRETİMİ

Bireyin kelime öğrenimi, ana dilini öğrenme süreciyle birlikte başlamaktadır. Birey, anne karnındayken ilk unsurlarını toplamaya başladığı ana dilini (Mampe, Friederici, Christophe ve Wermke 2009) doğduktan sonra zamanla daha ileri bir düzeye taşımaktadır. Bu süreçte, aile ve yakın çevresinden duyduğu kelimeleri kavramaya başlamaktadır. Giderek kelimelerin farklı anlamlarının bulunduğunu görmektedir. Birçok kelimeyi öğrenmektedir. Duygu ve düşüncelerini anlatmada, dilin öneminin farkına varmaktadır. Ancak okula başlayınca kadar devam eden bu dönemde, çocuğun kelime öğrenimi sistemlidir. Çevresindeki insanlar ve başka imkânlar ile sınırlıdır (Akyüz Aru, 2013; Baldan, 2009; Çevik, 2011; Göçer, 2010; Karadağ, 2005; Yalçın, 2005; Yıldız ve Okur, 2010). Göğüş'un (1978: 360) ifadeleriyle; çocuğun dili, çevresinin dilidir.

Çocuk, okula başlayınca sistemli ve plânlı bir kelime öğretimi süreciyle karşılaşır. Okuma-yazma çalışmaları, bu sürecin ilk aşamasıdır. Okuma-yazmayı öğrendikten sonra çocuk bütün derslerde, farklı kelime ve kavramları öğrenmektedir. Fakat çocuğun kelime öğrenimi, okuma-yazmayı öğrendi diye kendi akışına bırakılmaz. Özellikle Türkçe derslerinde kelime öğretimine ayrı bir önem verilir. Kelimeler, plânlı ve programlı bir şekilde çocuğa öğretilmeye çalışılır.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018: 8) özel amaçlarından biri, öğrencilerin "okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması"dır. Buna dayanarak programda, ikinci sınıftan itibaren okuma becerisi alanında, kelime öğretimiyle ilgili kazanımlara yer verilmektedir. *Söz varlığı* alt başlığı altında yer verilen bu kazanımların ikinci sınıflara yönelik olanlarından biri, "Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder." (MEB, 2018: 25) kazanımıdır. Programda, okuma becerisi alanının yanında diğer beceri alanlarında da kelime öğretimiyle ilgili, sınıf düzeyleri dikkate alınarak hazırlanmış çeşitli kazanımlar bulunmaktadır. Program, dilin farklı beceri alanları üzerinden öğrencilerin kelime hazinelerini genişletmenin üzerinde durmaktadır.

Peki, Türkçe derslerindeki öğrenme-öğretme süreçlerinde kelime öğretimi nasıl yapılmaktadır? 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) bundan bahsedilmemekte, ancak 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2009), kelime öğretiminin derslerde nasıl yapılacağı anlatılmaktadır. Programda bu konuda verilen bilgiler, hâlihazırdaki ders kitapları ve Türkçe dersleri için de geçerlidir.

Bilindiği üzere Türkçe derslerindeki öğrenme-öğretme süreçleri hazırlık, anlama, zihinde yapılandırma, kendini ifade etme ile ölçme ve değerlendirme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Programda (MEB, 2009) kelime öğretiminin nasıl yapılacağına; hazırlık, anlama ve kendini ifade etme aşamalarında değinilmektedir. Hazırlık aşamasında kelime öğretimi, işlenecek olan metnin anahtar kelimeleri üzerinedir. "Bu çalışmanın amacı öğrencinin kavram

gelişimini sağlamak, yeni bilgi ve kavramlara ilgisini çekmektir. Çalışma için seçilecek kelime/kelime grupları metinden alınmalı ve metnin içeriğine ilişkin ipucu vermelidir... Bu amaçla kelimenin çağrıştırdığı anlam, duygu ve düşünceleri belirleme, kelime-resim eşleştirme gibi çalışmalar yaptırılmalıdır” (MEB, 2009: 150). Böylece öğrenciler metnin konusuna hazırlanmış ve çeşitli kelimeleri öğrenmiş olurlar.

Anlama aşamasında yapılan kelime öğretimi, iki adımdan oluşmaktadır. Birinci adımda öğrenciler, dinledikleri veya okudukları metinlerde anlamını bilmedikleri kelimeleri belirlerler. Bağlamdan yola çıkarak ve sözlüğe bakarak kelimelerin anlamlarını bulurlar. Kelimeler ile cümle kurar, kelimelerin anlamları hakkında konuşur ve resim yaparlar. İkinci adımda, “Kelimelerin anlam özellikleri üzerinde durulmalıdır. Metnin türüne göre gerçek, mecaz, zıt anlamlı, eş sesli kelimelerle çalışılabilir. Ekleri kullanarak yeni kelimeler türetmeleri sağlanabilir” (MEB, 2009: 153).

Kendini ifade etme aşamasında ise öğrenilen kelimelerin konuşma veya yazmada kullanılmasına odaklanılır. Bu doğrultuda “Öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri yerinde ve anlamına uygun olarak kullanmaları, yazılarında farklı cümle yapılarına yer vermeleri gibi” (MEB, 2009: 156) çalışmalar yapılır. Öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri zihinlerine iyice yerleştirmeleri için uğraşılır.

Görüldüğü üzere Türkçe derslerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde kelime öğretimi, plânlı bir şekilde yürütülmektedir. Dinlenen veya okunulan metin üzerinden çocuklara çeşitli kelimeler, farklı anlam özellikleriyle birlikte öğretilmeye çalışılmakta; ardından çocuklar, öğrendikleri kelimeleri sözlü ve yazılı iletişimlerinde kullanmaları için yönlendirilmektedir. Türkçe derslerinin yanında çocuklar, kitap okuyarak da farklı kelimeler öğrenebilirler. Kendi seviyelerine uygun olan, ilgi ve meraklarına hitap eden kitaplar, çocukları daha önce görmedikleri birçok kelimeyle karşılaştırabilir. Çocuklar gerek bağlamdan yararlanarak gerekse sözlüğe bakarak bu kelimelerin anlamlarını öğrenebilirler. Kelime hazinelerini çeşitli şekillerde genişletebilirler (Çeçen, 2002; Çevik, 2011; Göçer, 2010; Güneş, 2007; Gür vd., 2013; Demir, 2006; Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010; Yıldız ve Okur, 2010). Kendi başlarına yeni kelimeler öğrenme çabaları, öğrencilerin kelimeleri daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilir.

Bunlar dâhilinde, okulda kelime öğretimi çalışmalarının kasıtlı ve rastlantısal olmak üzere iki şekilde yapıldığını söyleyebiliriz (Gür vd., 2013). Türkçe derslerinde, öğrencilere sistematik bir şekilde öğretilmeye çalışılan kelimeler, kasıtlı bir kelime öğretimi; öğrencilere okutulan veya onların kendilerinin okudukları kitaplar aracılığıyla öğrendikleri kelimeler de rastlantısal kelime öğretimi kapsamında değerlendirilebilir.

## **KELİME ÖĞRETİMİNİN ESASLARI**

Kelime öğretimini, ana dili derslerinin farklı aşamalarına yerleştirmekle iş bitmemektedir. Kelime öğretimi, belirli esaslara göre yapılmalıdır. Bunlardan birincisi, öğrencilere dilin en sık kullanılan kelimelerinin öğretilmesidir (Akyüz Aru, 2013; Baldan, 2009; Baş, 2006; Çeçen, 2002; Çevik, 2011; Gamze İnce, 2006; Gür vd., 2013; Karadağ, 2005, 2013; Karatay, 2007; Pehlivan, 2003; Yalçın, 2005). En sık kullanılan kelimeler, dilin günlük hayat içerisinde aktardığı farklı anlamların taşıyıcılarıdır. Diğer bir deyişle iletişimin kendileri aracılığıyla gerçekleştirildiği öncelikli dil birimleridir. Öğrencilerin en sık kullanılan kelimeleri öğrenmeleri, günlük hayatlarında daha rahat ve etkili iletişim kurmalarını sağlayabilir.

Tabi önce dilde en sık kullanılan kelimeler belirlenmelidir. Araştırmacılara (Baş, 2006; Karadağ, 2005; 2013) göre bu, yazı ve konuşma dilinden kelimeler derlenerek yapılır. Derlenen kelimelerden bir havuz oluşturulur. Havuzda, en sık ve en az tekrar edilen kelimeler tespit edilir. Sıklığı en yüksek olan kelimeler, öğrencilere öğretilecek olan kelimelerdir. Sonuçta “Bir dildeki sözcük sayısı ne denli büyük olursa olsun, biz bu sözcüklerin ne kadarını bilirsek bilelim,



günlük konuşmalarda kullandığımız sözcüklerin sayısının, sanıldığından çok küçük olduğu, en çok birkaç bin sözcük içinde döndüğü görülmektedir” (Aksan, 2009, III. C. s. 19).

Kelime öğretiminin esaslarından ikincisi, öğrencilerin yaş seviyeleri açısından kelime hazinelerinin belirlenmesi ve buna göre öğrencilere hangi kelimelerin öğretilmesine karar verilmesi durumudur (Akyüz Aru, 2013; Baldan, 2009; Baş, 2006; Çevik, 2011; Demir, 2006; Gamze İnce, 2006; Karadağ, 2005, 2013; Lüle Mert, 2009; Pehlivan, 2003; Yalçın, 2005). “İnsanımızın yaş gruplarına göre, öğrenim düzeylerine göre, bölgelerimizin sosyoekonomik ve kültürel kalkınmışlığına göre kişisel kelime servetinin ne kadar/hangi aralıkta olması ve hangi kelimelerden oluşması gerektiği konusunda ortak bir düşüncemiz (konsept) yoktur. Hedef belli değilse yapılan ölçme ve değerlendirmeler de geçerli ve güvenilir olamaz” (Demir, 2006: 209). Oysa Batılı ülkeler, belirli yaş gruplarına belirli sayıda sözcük öğretimi hedefi koymuştur, bu hedef Türkiye’de tam olarak belirlenmemiştir (Akyüz Aru, 2013; Yalçın, 2005). Bu konuda, ülkemizde yapılan bazı araştırmalar (Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005) bulunsa da daha fazla araştırma yapılmalıdır. Hangi yaş grubundaki öğrencilere, hangi kelimelerin öğretileceği net bir şekilde tespit edilmelidir.

Kelime öğretiminin esaslarından üçüncüsü, öğrencilere kelimelerin *genişlik*, *derinlik* ve *ağırlık* boyutları dikkate alınarak öğretilmesidir (Karadağ, 2013). Göğüş’ün (1978: 360) verdiği bilgilere göre genişlik, çeşitli konularda sözcük bilmek; derinlik, sözcüklerin çeşitli anlamlarını bilmek ve ağırlık, bir konuda çok sözcük bilmektir. Kelime öğretimi, benzer veya alışkın olunan konu alanlarına dönük olmamalıdır. Öğrencilere farklı konu alanlarına ait olan kelimeler öğretilmelidir. Öğrenciler, kelimelerin farklı anlamlarının farkına varmalı (Yağcı vd., 2012) ya da kelimelerin yan anlamlarını bilmeli (Karadağ, 2013) ve buna dikkat etmelidir (Karatay, 2007). Ayrıca bir konuyu çeşitli yönlerden açıklayan kelimelere yer verilmelidir. Öğrencilerin konu hakkında, çok boyutlu düşünebilmeleri sağlanmalıdır.

Kelime öğretiminin esaslarından dördüncüsü; öğrencilere, kelimelerin yazım ve telaffuz özelliklerinin de öğretilmesidir. Kelimelerin sadece anlamlarının öğretilmesi yeterli değildir. Kelimeleri her yönden ele almak ve buna göre öğretmek gerekmektedir. Öğrencilerin kelimeleri zihinlerine, bütün yönleriyle anlamlı bir şekilde yerleştirmeleri sağlanmalıdır (Çeçen, 2002; Gamze İnce, 2006; Karadağ, 2013).

Kelimeleri bağlam aracılığıyla öğretmek, kelime öğretiminin beşinci esasını oluşturmaktadır. Bir cümlede ne anlatıldığı, cümleyi meydana getiren kelimelerin her birinin kendi anlamını cümleye taşımasıyla oluşmaktadır. Diğer bir ifadeyle, cümlede anlatılana uygun olan kelimeler seçilerek cümle kurulmaktadır. Onun için cümledeki her bir kelime, birbiriyle anlam ilişkisine sahiptir. Öğrencilere, kelime öğretilirken cümlenin anlam ilişkileri üzerinden gidilmelidir. Öğrenciler, cümlenin anlam ilişkilerini ortaya koyan bağlamdan yola çıkarak kelimenin anlamını bulmaya yönlendirilmelidir (Akyüz Aru, 2013; Gamze İnce, 2006; Göçer, 2010; Güneş, 2013; Gür vd., 2013; Yalçın, 2005). Öğrenciler kelime hazinelerini, kelimelerin anlamlarını tanımlamaktan ziyade kelimeleri, bağlamları içerisinde görerek daha fazla geliştirebilirler (Bintz, 2011).

Kelimelerin *kökdeşlik* özelliklerinden yararlanılması, kelime öğretiminin altıncı aşamasıdır (Karadağ, 2013). Kökdeş kelimeler “Aynı kökten gelen, ancak yapı ve görevleri farklı olan kelimeler”dir (Korkmaz, 2010: 150). O yüzden öğrencilere, aynı kökten kelimeleri yapısal yönden analiz etme becerisi kazandırılmalıdır (Göçer, 2010). Öğrenciler, kelimeleri ek ve köklerine rahat bir şekilde ayırabilmeli, farklı ekler getirerek yeni anlamlı kelimeler türetebilmelidir. “Kökdeş kelimeler arasındaki ses ve anlam ilişkileri, öğrencinin kelime anlamını daha kolay zihnine yerleştirmesine yardımcı olabilir” (Karadağ, 2013: 83). “Türetme yoluyla kelime servetinin her an değişebileceği bilinen bir gerçektir” (Çevik, 2011: 26). Öğrencilere, kelime öğrenme stratejilerinin kazandırılması, değinilecek olan son kelime öğretimi esasıdır. Öğrenciler, bilmedikleri bir kelime ile karşılaştıklarında bağlama başvurma, yapısal analiz ve sözlüğe bakma gibi stratejileri kazanmalıdır (Karadağ, 2013). Bunları bilinçli

bir şekilde işe koşabilmelidir. Alışkanlık hâline getirebilmelidir. Kendi başlarına kelime öğreniminin üstesinden gelebilmelidir.

Değınilen esaslar doğrultusunda yapılan bir kelime öğretimi, muhtemelen amacına ulaşacaktır. Öğrencilerin kelime hazinelerinin daha işlevsel bir şekilde genişlemesini sağlayacaktır. Onların düşünce dünyalarının gelişmesine katkıda bulunacaktır. Öğrenciler, dilin bilinçli bir kullanıcısı olma yolunda hızla ilerleyecektir.

## **İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİ**

İngilizcede “*Cooperative Learning*” ismiyle anılan işbirlikli öğrenme için Türkçede farklı karşılıklar üretilmiştir. *İşbirlikli öğrenme, işbirliği, kubaşık öğrenme, akran öğretimi, akran öğrenimi, takım öğrenme, dairesel öğrenme, grup çalışması ve karşılıklı öğrenme* bunlardan birkaçıdır (Bilgin ve Geban, 2004; Çetin, 2010).

Açıkğöz (1992: 3) bunlardan işbirlikli öğrenme kavramını kullanmayı tercih etmektedir ve bu öğrenme yöntemini “öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar hâlinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmaları” biçiminde tanımlamaktadır.

Kubaşık öğrenme kavramını kullanmayı tercih eden Gömleksiz (1993: 34) bu öğrenme yöntemini şu şekilde açıklamaktadır:

“Kubaşık öğrenme, öğrencilerin, sınıf ortamında, küçük karma gruplar oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, grup başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır.”

Bu konuda akla ilk gelen isimlerden biri olan Slavin (2014) ise işbirlikli öğrenme yöntemini, akademik bir içeriğin öğrenilmesi noktasında öğrencilerin, birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmak için küçük gruplar hâlinde çalıştıkları öğrenme teknikleri biçiminde tanımlamaktadır.

Görüldüğü üzere araştırmacıların yaptıkları tanımlar, birbirleriyle benzerlik gösteren tanımlardır. Tanımlardan doğrultusunda işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde tek başlarına değil de birlikte çalışmaları üzerine bir kurulu yöntem olduğu söylenebilir. Öğrenciler, öğrenme süreçlerinde birlikte çalışırken aralarında bir etkileşim ortaya çıkacak ve bu etkileşim sayesinde her bir öğrenci, öğrenme malzemesinden daha fazla bilgi ve birikim sahibi olacaktır denilebilir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi; “dikkatli bir şekilde düzenlenmiş, sıralanmış ve öğrenci tarafından alınmaya hazır bilgilerin bir durumda verilmesi süreci” (Kıncal, Ergül ve Timur, 2007: 156) olarak açıklanan geleneksel öğretim yönteminden farklılık arz etmektedir. Geleneksel öğretim yönteminin işe koşulduğu derslerde, asıl aktif olan öğretmendir. Öğretmen, öğrenme malzemesi veya konuyu çeşitli yönlerden anlatır. Bunlar hakkında sunumlar yapar. Örnekler verir ve örneklerden üzerinden çeşitli karşılaştırmalar yapar. Öğrenciler de öğretmenleri tarafından anlatılan, açıklanan ve gösterilen öğrenme malzemesi ya da konuyu anlamak için uğraş verirler. Bu uğraş verme süreçlerinde çoğu zaman pasif durumda olurlar. Ayrıca arkadaşlarıyla rekabet ederler. Onları geçmeye çalışırlar. Daha yüksek notlar alabilmek için sürekli mücadele ederler.

Fakat işbirlikli öğrenme yönteminin işe koşulduğu derslerde öğrenme süreçleri, öğrencilerin rekabetçi ve kendi çıkarlarını gözetken bireysel odaklanmalarından ziyade grup başarısının bireysel başarı kadar önemli olduğu, birliktelik ve işbirliğiyle desteklenen süreçler üzerinden ilerler. İşbirlikli öğrenme, rekabet ve bireysel faaliyetlerden çok daha önemli hâle gelir (Stevens ve Slavin, 1995; Yuretich ve Kanner, 2015). Grup etkinliklerine katılan öğrenciler, sadece kendi öğrenmeleri ile ilgilenmezler. Aynı zamanda arkadaşlarıyla bilgi, öğrenme kaynakları ve fikirlerini paylaşarak arkadaşlarının öğrenmelerine de yardımcı olurlar (Hsuing vd., 2014). Onların başarılı olmaları için de çaba gösterirler.

İşbirlikli öğrenme yöntemi, derslerde öğrenciler için akademik becerilerini geliştirebilecekleri bir ortam yaratır (Eskay, Onu, Obiyo ve Obidoa, 2012). Clapper'e (2015: 148) göre öğrenciler, yeni öğrenme malzemeleriyle karşılaştıklarında ya da yeni beceriler öğrenirken daha önce bunlarla ilgili bildikleri, zihinlerinde bir çelişki oluşturursa yardıma ihtiyaç duyarlar. Öğrencilerin zihinlerinde oluşan bu çelişkinin ortadan kaldırılması için de işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılabilir. Çünkü işbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin kaygılarını azaltabilir, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerini geliştirebilir. Öğrencilerin motivasyonlarını ve özgüvenlerini arttırabilir (Han, 2015). Araştırmacılar (Mitakidou ve Tamoutseli, 2011; Ovarzun ve Morrison, 2013), birçok çocuk için problem çözmenin grup ortamında kolaylaştığını ifade etmektedir.

Ayrıca öğrenciler, işbirlikli öğrenme etkinlikleriyle meşgul olurken insanları değil de insanların fikirlerini eleştirmeyi, akranlarını cesaretlendirmeyi, kendilerini net bir şekilde ifade etmeyi, düşüncelere katkıda bulunmayı, başkalarını dinlemeyi ve gruba yeni katılanlara yardımcı olmayı (Lord, 2001; akt. Eskay vd., 2012: 935), arkadaşlarına saygılı olmayı, çalışmalarıyla ilgili ortak bir kaygı duymayı (Slavin, 1980), kararları demokratik yollarla almayı ve sorumluluklarını üstelenmeyi öğrenirler (Gillies, 2016). Başka bir deyişle birlikte çalışma veya bir iş yapma sürecinin gerektirdiği davranışlarda bulunabilmek için bu davranışların temelinde yatan becerileri edinirler.

Nitekim farklı ülkelerde yapılan araştırmalar, işbirlikli öğrenme ortamlarının kişilerarası ilişkileri geliştirdiğini (Sharan ve Shachar, 1988), akıl sağlığını/ruh hâlini iyileştirdiğini (Johnson ve Johnson, 2009), okul performansını arttırdığını (Slavin, 1983), öğrencileri motive ettiğini, dil edinimi ve iletişim becerileri ile yaratıcılık ve takım çalışması becerilerinin geliştirilmesinde elverişli olduğunu (Lv, 2014) ortaya koymuştur.

İşbirlikçi veya akran destekli öğrenmenin, ilkokullarda öğrenme ve öğretme konusunda etkili bir yaklaşım olduğu yapılan araştırma sonuçlarında ortaya konulmaktadır. İlkokul öğrencileri ile akran destekli öğrenme müdahalelerinin meta-analitik bir incelemesi, başarıda artışa işaret görülmektedir (Thurston, Cockerill & Craig, 2019). Bununla birlikte derslerde işbirlikli öğrenme yöntemi işe koşularken bu yöntemin etkililiğinden yararlanabilmek için bazı uygulama ilkelerine dikkat etmek gerekmektedir. Bu ilkelere birincisi, *olumlu bağımlılık* ilkesidir. Bu ilkeye göre işbirlikli öğrenme yönteminin işe koşulduğu gruplarda, öğrenme malzemesi veya konuyu her öğrencinin anlayıp öğrenmesi için herkes üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmelidir. Öğrenciler, kendi sorumluluklarını yerine getirmediklerinde, öğrenme malzemesi ya da konuyu gruplardaki bütün öğrenciler öğrenemeyebilirler. Yani grupların başarılı olabilmeleri için gruplardaki her bir öğrenci başarılı olmalıdır. Stahl ve Nagy (2006), bundan dolayı öğrenciler, sadece kendi öğrenmelerine dikkat kesilmeyip arkadaşlarının öğrenmelerine yardımcı olmalıdırlar (Açıkgöz, 1992; Aydın, 2008; Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2015; Bilgin ve Geban, 2004; Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak ve Aslan Efe, 2008; Okumuş, 2017; Soylu, 2008; Uysal, 2009). Onların da ilerlemelerini sağlamalıdırlar.

İkinci ilke, *bireysel sorumluluk veya bireysel değerlendirilebilirlik* ilkesidir. Bu ilke, öğrencilerin öğrenme malzemesi ya da konu üzerindeki birlikte çalışma süreçleri sonunda bireysel olarak değerlendirilmeleri ve değerlendirme sonuçlarının hem öğrencilere hem de öğrencilerin gruplarına bildirilmesine yönelik bir ilkedir. Bireysel değerlendirmeler, ileride olan ve geride kalan öğrencilerin hangi öğrenciler olduğunun bilinmesini ve hangi öğrencilerin yardıma ihtiyacı olduğunun anlaşılmasını sağlar. Bu şekilde grupların başarı durumları ortaya çıkartılabilir. Daha da önemlisi, grupların başarısının gruplardaki her bir öğrencinin kendi başarısına bağlı olduğunun farkına varılmasına katkıda bulunulabilir (Açıkgöz, 1992; Avcı, 2015; Aydın, 2008; Bayrakçeken vd., 2015; Bilgin ve Geban, 2004; Cömert, 2011; Efe vd., 2008; Soylu, 2008).

Üçüncü ilke, *yüz yüze etkileşim* ilkesidir. Yüz yüze etkileşim, öğrencilerin gruplarındaki arkadaşlarıyla sıkı bir iletişim süreci olmaları, bilgi ve tecrübelerini birbirleriyle paylaşmaları, birbirlerini motive edip cesaretlendirmeleri, hatalarını fark etmelerini sağlamaları ve birbirlerinin araç-gereçlerinden yararlanmaları gibi davranışlarda bulunmalarına karşılık gelmektedir. Bu davranışlar ile öğrenciler arasındaki yardımlaşma ve güven duyguları gelişebilir. Öğrenciler daha samimi bir şekilde hareket edebilirler. Öğrenme malzemesi veya konuyu daha etkili bir şekilde ele alabilirler (Açıkgöz, 1992; Aydın, 2008, Bayrakçeken vd., 2015; Bilgin ve Geban, 2004; Efe vd., 2008; Pınar, 2007). Diğer bir ifadeyle yüz yüze etkileşim sayesinde öğrencilerde, bir grup oldukları düşüncesi oluşturulabilir ve bu düşünce giderek daha iyi yerleştirilebilir.

Dördüncü ilke, *sosyal beceriler* ilkesidir. Öğrencilerin öğrenme malzemesi ya da konuyu, daha etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için yüz yüze etkileşim becerilerinin yanında, sosyal becerilere sahip olmaları da gerekmektedir. Bu yüzden gruptaki öğrencilere, birbirleriyle daha sağlıklı iletişim kurma, empati yapabilme, birbirlerine destekte bulunma, liderlik yapma vb. beceriler yeterince öğretilmelidir. Bunları öğretebilmek için de öğretmenler, öğrencilere sadece öğrenme malzemesi veya konuyu öğretmeye yoğunlaşmamalı, onların sosyal becerilerini geliştirmek için de çaba harcamalıdır (Aydın, 2008; Bayrakçeken vd., 2015; Bilgin ve Geban, 2004; Efe, 2011; Efe vd., 2008; Öztürk, 2017; Soylu, 2008). Öğrencilerin sosyal yönden yeterli duruma gelmelerine yardımcı olmalıdır.

*Grup sürecinin değerlendirilmesi*, beşinci ilkedir. Bu ilke, grup olarak yapılan çalışmalar bittiğinde, işe yarayan ve yaramayan davranışların neler olduğunun belirlenmesi ve bu belirleme dâhilinde değiştirilmesi veya devam ettirilmesi gereken davranışların hangi davranışlar olduğu karar verilmesine yönelik bir ilkedir. Bunları gerçekleştirmek için de öğrenciler, belirlenen amaca hem bireysel hem de grup olarak ne kadar ulaştıklarına bakarlar. Düzey ve durumlarını değerlendirirler. Daha ileri bir düzeye gelebilmek için neler yapmaları gerektiği hakkında tartışır, değerlendirmelerde bulunurlar. Tüm bunlar, öğrenciler arasında grup bilincinin daha iyi bir duruma gelmesini sağlar (Açıkgöz, 1992; Aydın, 2008; Bilgin ve Geban, 2004; Efe vd., 2008; Soylu, 2008; M. E. Uysal, 2009; G. Uysal, 2010). Öğrencilerin kendi sorumluluklarını yeri getirirken daha duyarlı bir şekilde davranırlar.

*Eşit başarı fırsatı*, altıncı ilkedir. Öğrencilerin düzeylerinin iyi veya kötü durumda olup olmadıklarına bakılmaksızın gruptaki bütün öğrencilere başarılı olmaları için eşit veya aynı fırsatların verilmesi ve yapılan çalışmaların sonunda, her öğrencinin gruba olan katkısının değerlendirilmesi, bu ilkenin üzerinde durduğu noktalardır (Güven, 2011; Özdemir, 2014). Öğrencilere başarılı olmaları için aynı fırsatlar verilmediğinde, kimi öğrencilerde gruplarından uzaklaşma duygusu oluşabilir ve bu öğrenciler, grup çalışmalarına katılmak istemeyebilirler.

Son ilke, *grup ödülü* ilkesidir. Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için gruplarının başarılı olmaları gerektiğine yönelik bir inanca sahip olmaları, bu ilkenin kapsamına girmektedir. Öğrencilerin bu inanca sahip olmaları için de grup hâlinde üzerinde çalıştıkları öğrenme malzemesi veya konuyla ilgili başarı durumlarına bakılır. En başarılı olan grup ödüllendirilir. İlgilerine hitap eden ödülleri alabilmek için öğrenciler, grup çalışmalarında daha fazla çaba sarf edebilir ve uğraş verebilirler (Açıkgöz, 1992; Aktaş, 2012; Bayrakçeken vd., 2015; Kaya, 2013; Kılınç, 2014; Okumuş, 2017; Öztürk, 2017; Pınar, 2007; Soylu, 2008).

İlkeler, Yıldız'a (1999: 162) göre işbirlikli öğrenmeyi, diğer öğrenme gruplarından ayırarak işbirlikli öğrenmenin etkililiğini arttırmaktadır. İşbirlikli öğrenme süreçlerini, daha düzenli ve işlek hâle getirebilmektedir. Gillies (2016: 51), ilkelerin işbirlikli öğrenme gruplarına uygun bir şekilde yerleştirildiğinde; gruptaki öğrencilerin etkili çalışma ilişkilerini sürdürme ve yerine getirdikleri görevi yönetme açısından yapıcı bir şekilde daha fazla çalıştıklarını, gruptaki arkadaşlarına yönelik davranışları ve gruplarına yaptıkları katkılarının sorumluluklarını daha çok benimsediklerini ve hem gruplarının amacına hem de

kendi amaçlarına ulaşmak birlikte çalışma noktasında daha fazla motive olduklarını belirtmektedir.

Kıyası akademik, sosyal ve psikolojik yönlerden çok sayıda faydası bulunan (Gillies, 2016; Öztürk, 2017; Slavin, 2014) işbirlikli öğrenme yöntemi, ana dili dersleri ve diğer derslerde yeri geldikçe kullanılmalıdır. Geleneksel öğrenme yönteminin hâkim olduğu ders işlenişlerinden vazgeçilmelidir. Derslerde öğretmenlerin değil de öğrencilerin aktif oldukları, birlikte ortak bir başarıma duygusuyla hareket ettikleri işbirlikli öğrenme süreçleri oluşturulmalıdır. Böylece dersler, öğrenciler açısından daha zevkli ve verimli hâle getirilebilir.

Bunların yanı sıra işbirlikli öğrenme yönteminin çok sayıda alt tekniği bulunmaktadır. Birlikte öğrenme, öğrenci takımları-başarı bölümleri, takım-oyun-turnuva, takım destekli bireyselleştirme, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon, grup araştırması, işbirliği-işbirliği, birlikte sorularla birlikte öğrenelim ve birleştirme (Jigsaw) teknikleri, bunlardan bazılarıdır. Bu tekniklerin her biri, ayrıntılı bir işleyiş döngüsüne sahiptir. Araştırmada bu tekniklere değinilmemiştir. Tekniklerin nasıl işlediği ve kullanıldığı hakkında Açıköz (1992) ile Bayrakçeken ve diğerlerinin (2015) kitaplarına bakılabilir.

Kelime öğretimi üzerinde işbirlikli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara bakmak oldukça önem arz etmektedir. Türkiye’de, ana dili eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların sayısı azdır. Yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde, işbirlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların sayısı daha fazladır.

Ana dili eğitiminde yapılan araştırmalardan biri, Okur Akçay’a (2014) aittir. Araştırmacı, zıt kavramların öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden birlikte öğrenme tekniğinin etkisini araştırmıştır. Ön test ve son test tekrarlı ölçümlerden oluşan deney ve kontrol gruplu yarı deneysel modele göre tasarlanan araştırmaya, 5 yaşlarındaki 30 okul öncesi öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler, birlikte öğrenme grubu (16 öğrenci) ve kontrol grubu (14 öğrenci) olmak üzere iki gruba rastgele dağıtılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler birlikte öğrenme yöntemiyle; kontrol grubundaki öğrenciler, geleneksel öğretim yöntemiyle 6 hafta boyunca belirlenen zıt kavramları öğrenmeye çalışmıştır. Zıt kavramlar formuyla öğrencilerin öğrenme başarıları, ön test ve son test olarak ölçülmüştür. Verilerin incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Zıt kavramları öğretmede, birlikte öğrenme tekniğinin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu ve öğretimin kalitesini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Akın ve Kara (2013), işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden birleştirme II tekniğinin, 5. sınıf öğrencilerinin kelimedede anlam konusundaki akademik başarılarını etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanan araştırmaya, 48 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler seçkisiz atama yöntemiyle deney (24 öğrenci) ve kontrol grubu (24 öğrenci) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere birleştirme II tekniğiyle ve kontrol grubundaki öğrencilere, geleneksel öğretim yöntemiyle 5 hafta öğretim yapılmıştır. Öğretim sürecine başlamadan önce ve öğretim süreci bittikten sonra öğrencilere, kelimedede anlam akademik başarı testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Birleştirme II tekniğinin kelimedede anlam konusunu öğretmede, geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2010), işbirlikli öğrenme yönteminin 5. sınıf öğrencilerin okuduklarını anlama, kelime hazineleri, akıcı okumaları ve okuma tutumlarına etkisini belirlemeye çalışmıştır. 69 öğrencinin katıldığı araştırmada, bir deney ve iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrencilere işbirlikli öğrenme yöntemi ve kontrol grubundaki öğrencilere, Türkçe Dersi Öğretim Programı’na dayalı öğretim ile 14 hafta eğitim verilmiştir. Araştırmanın

sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin okuma tutumları hariç okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve akıcı okuma noktasında, kontrol gruplarındaki öğrencilere göre deney grubundaki öğrenciler açısından daha etkili sonuçlar ortaya koyduğu tespit edilmiştir.

Yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde yapılan araştırmalardan biri Bilen'e (2015) aittir. Araştırmacı, işbirlikli öğrenme stratejilerinin, 4. sınıf öğrencilerin kelime öğrenimleri ve işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Karma araştırma modeline göre tasarlanan araştırmaya, 48 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, deney grubu (24 öğrenci) ve kontrol grubu (24 öğrenci) olarak iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere işbirlikli öğrenme stratejileri, kontrol grubundaki öğrencilere de geleneksel kelime öğretimi yöntemiyle kelimeler öğretilmeye çalışılmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin kelime öğrenme başarılarını ölçmek için ön test ve son test ölçümleri yapılmıştır. Öğrencilerin tutumlarını belirlemek için de ders günceleri ve öğrencilerin öğretmenleriyle yapılan görüşme notlarından faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden kelime öğrenmede daha başarılı oldukları bulunmuştur. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin işbirlikli öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarının, araştırma süresince arttığı tespit edilmiştir. Öğretmen görüşünden elde edilen sonuçlar da öğrencilerin işbirlikli öğrenme stratejilerine karşı olumlu tutumlar geliştirdiklerini doğrulamıştır.

Yavuz ve Arslan (2018), işbirlikli öğrenmenin lise 10. sınıf öğrencilerinin gramer, dinleme ve okuma becerileri ile kelime bilgilerine etkilerini incelemiştir. Eşitlenmiş ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanan araştırmaya, 66 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, deney grubu (33 öğrenci) ve kontrol grubu (33 öğrenci) olarak iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere işbirlikli öğrenme yöntemi, kontrol grubundaki öğrencilere de geleneksel kelime öğretimi yöntemiyle 5 hafta eğitim verilmiştir. Öğrenciler, eğitim öncesinde ve sonrasında bir başarı testini, ön test ve son test olarak cevaplamışlardır. Araştırmanın verileri analiz edildiğinde, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre gramer, dinleme ve okuma becerileri ile kelime bilgileri üzerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kartal (2012), işbirlikli öğrenme etkinliklerinin lise 10. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme ve öğrenmede kalıcılık düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığını araştırmıştır. Yarı deneysel desene göre tasarlanan araştırmaya 36 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler deney grubu (20 öğrenci) ve kontrol grubu (16 öğrenci) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme etkinlikleri ve kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. İki hafta süren uygulamalar öncesinde ve sonrasında her iki gruptaki öğrencilere, kelime bilgi ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca ölçek ertelenmiş test olarak daha sonra tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, işbirlikli öğrenme etkinliklerinin geleneksel öğretim yöntemine göre kelime öğrenme ve kelimeleri hatırlama tutmada daha etkili olduğunu göstermiştir.

Azap (2012), çoklu zekâ kuramı destekli işbirlikli öğrenme etkinliklerinin, üniversite hazırlık sınıfı okuyan öğrencilerin kelime öğrenimleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Deneysel desene göre tasarlanan araştırmaya, Amasya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesinde İngilizce öğrenmek için bir yıl hazırlık sınıfı okuyan 48 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, deney grubu (24 öğrenci) ve kontrol grubu (24 öğrenci) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere çoklu zekâ kuramı destekli işbirlikli öğrenme etkinlikleriyle ve kontrol grubundaki öğrencilere, geleneksel öğretim yöntemiyle altı hafta boyunca kelime öğretimi yapılmıştır. Her iki gruptaki öğrencilere, uygulamalar öncesi ve sonrasında ön test ve son test ölçümleri yapılmıştır. Araştırmanın verileri incelendiğinde, çoklu zekâ kuramı destekli işbirlikli öğrenme etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin kelime öğrenimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Daloğu ve Uzan (2010), işbirlikli öğrenme etkinlikleri ve öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, üniversite hazırlık sınıfı okuyan öğrencilerin kelime hazinelerinin

etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Tek grup ön test ve son test yarı deneysel modele göre tasarlanan araştırmaya, Başkent Üniversitesinde İngilizce öğrenmek için bir yıl hazırlık sınıfı okuyan 22 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, işbirlikli öğrenme etkinlikleri ve öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işe koşulduğu uygulamalar öncesinde ve sonrasında kendilerine öğretilen kelimelerle ilgili bir testi cevaplamışlardır. Teste verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine, işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğine göre daha fazla katkıda bulunduğu belirlenmiştir.

Görüldüğü gibi Türkiye’de, ana dili eğitimi ve yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde yapılan araştırmalarda, işbirliğine dayalı öğrenme süreçlerinin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirdiğine yönelik bulgular elde edilmiştir. Daloğu ve Uzan’ın (2010) araştırması hariç diğer araştırmalarda, işbirliğine dayalı öğrenme süreçleri öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmede, geleneksel öğretim yöntemi ve hâlihazırdaki program dâhilinde yapılan öğretimden daha etkili sonuçlar vermiştir. Daloğu ve Uzan’ın (2010) yaptığı araştırmada işbirlikli öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişiminde, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğine göre daha etkili olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme yönteminin kendi içindeki farklı uygulama biçimleri, öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişiminde farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Her halükarda işbirliğine dayalı öğrenme süreçleri, öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimini olumlu yönde etkilemiştir.

Yurtdışında, işbirlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların sayısı, Türkiye’deki araştırmaların sayısına göre daha fazladır.

Bu araştırmalardan biri, Carmicheal’e (2007) aittir. Araştırmacı, ana dili olarak İngilizce eğitiminde akran eğitiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme başarılarını arttırıp arttırmadığını ve kelime öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Araştırmaya 20 öğrenci katılmıştır. Araştırma 8 hafta sürmüştür. Öğrenciler, akademik başarı ve uyum durumlarına göre bir akranlarıyla eşleştirilmiştir. Eşleştirmede, akademik başarı yüksek olan bir öğrenci ile akademik başarı düşük olan bir öğrencinin eşleşmesine dikkat edilmiştir. Öğrenciler, ilk 4 hafta boyunca eşleştirildikleri akranlarıyla birlikte kelime öğrenme çalışmalarını yapmışlardır. Sonraki 4 hafta boyunca ise kelime öğrenme çalışmalarını kendi başlarına yapmışlardır. Araştırmanın verileri, ilk 4 haftada ve sonraki 4 haftada kelime testleri, akran eğitimi tutum ölçeği ve gözlem notları ile toplanmıştır. 8 tane olan kelime testleri öğrencilere, kelimelerle ilgili çalışmaları yaptıktan sonra son test olarak uygulanmıştır. Akran eğitimi tutum ölçeği akranlarıyla çalışmalara başlamadan ve bu çalışmaları bitirdikten sonra ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Gözlem notları da ilk ve sonraki 4 hafta boyunca her hafta üç kez tutulmuştur. Veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin akran eğitimiyle kelime öğrenme çalışmalarını yaparken daha fazla başarılı oldukları, çoğu öğrencinin akran eğitimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve akran eğitimi sürecinde birbirleriyle etkileşim içerisinde olmaktan zevk aldıkları belirlenmiştir.

Stevens (2003), düşük gelirli azınlıkların çocuklarının eğitim gördüğü 5 ortaokulda altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencileri için uygun bir okuryazarlık programı hazırlamıştır. Program, (a) işbirlikli öğrenme süreçleri, (b) ilgi uyandırıcı okuma materyalleri, (c) okuduğunu anlama yönelik doğrudan öğretim, (ç) bütünleştirilmiş okuma, yazma ve dil sanatları eğitimi ile (d) dil sanatlarına yönelik yazma süreci yaklaşımından oluşmaktadır. Hazırlanan bu okuryazarlık programı 5 okulun ikisinde öğrenci takımı okuma ve yazma tekniğiyle uygulanmıştır. Diğer üç okulda geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci takımı okuma ve yazma tekniğinin uygulandığı iki okulda öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı üç okuldaki öğrencilere göre kelime eşleştirme ve çeşitli cümlelerdeki boşluklara uygun kelimeyi getirme, okuduğunu anlama ve dil kullanımı açısından daha fazla başarılı oldukları belirlenmiştir.

Ana dili olarak İngilizce eğitiminde yapılan bu araştırmaların yanında, yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde yapılan araştırmalardan biri, Shaaban'ın (2006) araştırmasıdır. Araştırmacı, işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden Jigsaw II tekniğinin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, kelime hazineleri ve okuma motivasyonlarına etkisini araştırmıştır. Son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanan araştırmaya, 44 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, deney (22 öğrenci) ve kontrol grubuna (22 öğrenci) rastgele dağıtılmıştır. 8 hafta süren araştırmada, deney grubundaki öğrenciler Jigsaw II tekniğiyle; kontrol grubundaki öğrenciler, beş aşamadan oluşan bir ders plânı dâhilinde metinler okumuştur. Öğrencilere okuma motivasyonu ölçeği ve bir okuma testi, son test olarak uygulanmıştır. Okuma testi, öğrencilerin okuduğunu anlama ve kelime öğrenme başarılarını ölçmeye yönelik bir testtir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında okuduğunu anlama ve kelime öğrenimi bakımından istatistiksel olarak herhangi bir farklılık oluşmadığı, fakat okuma motivasyonu açısından istatistiksel olarak bir fark olduğu belirlenmiştir. Jigsaw II tekniğinin okuduğunu anlama ve kelime hazinesini geliştirmede etkili olmadığı, ama okuma motivasyonu üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Jumriatin (2013), işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden grupla araştırma tekniğinin, 6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini geliştirip geliştirmediğini araştırmıştır. Ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanan araştırmaya, 36 öğrenci katılmıştır. İki ayrı sınıfta eğitim gören öğrenciler, deney (18 öğrenci) ve kontrol grubu (18 öğrenci) olarak iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere grup araştırması tekniğiyle, kontrol grubundaki öğrencilere de bu teknik kullanılmadan iki hafta boyunca- haftada 6 saat- İngilizce öğretimi yapılmıştır. Öğrencilere çoktan seçmeli 25 sorudan oluşan bir test, ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin testte daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Grupla araştırma tekniğinin kelime hazinesini geliştirmede, olumlu bir etkisinin bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Putri (2013), çeşitli resimler ile Jigsaw II tekniğinin birleştirilmesinin 7. sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinin gelişimini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Eylem araştırması yöntemine göre tasarlanan araştırmaya 32 öğrenci katılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin kelime öğrenme düzeyleri ile Jigsaw II tekniği ve resimlerin kullanımına yönelik görüşlerini belirlemek için gözlem formları, soru kâğıtları, testler ve görüşmelerden faydalanmışlardır. Araştırmada her biri plânlama, eylem, gözlem ve yansıtma olmak üzere dört evreden oluşan iki döngü oluşturulmuştur. İlk döngüye başlamadan önce öğrencilere, öğretilmek istenilen kelimeler ile ilgili ön test uygulanmıştır. Her bir evrenin sonunda öğrenciler, değerlendirme testlerini cevaplamıştır. Döngüler tamamlandıktan sonra öğrencilere son test uygulanmıştır. Araştırmanın verileri analiz edildiğinde, Jigsaw II tekniği ile resimlerin birleştirilmesinin, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirdiği ve Jigsaw II tekniği ile resimlerin kullanımına dair öğrencilerin olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Jigsaw II tekniği ile resimlerin birleştirilmesinin kelime öğrenimine katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Andika (2005), işbirlikli öğrenme yönteminden faydalanılan oyunların, 8. sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinin gelişiminde etkili olup olmadığını araştırmıştır. Son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanan araştırmaya 40 öğrenci katılmıştır. İki ayrı sınıfta eğitim gören öğrenciler, deney (20 öğrenci) ve kontrol grubu (20 öğrenci) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler işbirlikli öğrenme yönteminden faydalanılan oyunlarla kelime öğrenmeye çalışırken kontrol grubundaki öğrenciler, geleneksel öğretim yöntemiyle kelime öğrenmeye çalışmıştır. Öğrencilerin kelime öğrenme başarıları, bir test yardımıyla ölçülmüştür. Araştırmanın verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla başarılı oldukları tespit edilmiştir. Kelime hazinesini geliştirmede, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.



Ortaokul öğrencilerinin katılımıyla yapılan bu araştırmalardan başka Fekri (2016), işbirlikli öğrenme ve rekabete dayalı öğrenme stratejilerinin üniversite öğrencilerinin kelime hazinelerinin gelişimine etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 45 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, her birinde 15 öğrencinin bulunduğu bir kontrol ve iki deney grubundan birine rastgele dağıtılmıştır. Birinci deney grubundaki öğrencilere işbirlikli öğrenme, ikinci deney grubundaki öğrencilere rekabete dayalı öğrenme stratejileri ve kontrol grubundaki öğrencilere, geleneksel yollarla 8 hafta boyunca kelime öğretimi yapılmıştır. Her bir gruptaki öğrencilere, kelime öğretim süreci öncesi ve sonrası 100 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir test uygulanmıştır. Test sonuçları incelendiğinde, işbirlikli öğrenme ve rekabete dayalı öğrenme stratejilerinin her ikisinin de öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte işbirlikli öğrenme yöntemi ile kelime öğrenen birinci deney grubundaki öğrencilerin performanslarının, rekabete dayalı öğrenme stratejileri ile kelime öğrenen ikinci deney grubundaki öğrencilerin performanslarından daha iyi olduğu görülmüştür.

Son olarak Shafiee ve Khavaran (2017), öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ile geleneksel öğretim yönteminin üniversite öğrencilerinin kelime hazinelerinin gelişimini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırmaya 90 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere önce bir dil yeterlilikleri anketi uygulanmış ve öğrencilerin dil yeterlilikleri arasında bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Ardından öğrencilere bir kişilik anketi uygulanmıştır. Anket sonucunda yavaş davranma eğilimine sahip olan öğrenciler birinci deney grubuna (30 öğrenci) ve hızlı davranma eğilimine sahip olan öğrenciler, ikinci deney grubuna (30 öğrenci) yerleştirilmiştir. Bu iki deney grubunun yanında, yavaş ve hızlı davranma eğilimine sahip olan öğrencilerin bir arada olduğu bir kontrol grubu (30 öğrenci) oluşturulmuştur. On hafta boyunca deney gruplarındaki öğrencilere öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ve kontrol grubundaki öğrencilere, geleneksel öğretim yöntemi ile kelime öğretimi yapılmıştır. Her bir gruptaki öğrenciler, öğretim süreci öncesinde ve sonrasında bir kelime testini cevaplamışlardır. Teste verilen cevaplar incelendiğinde, son test puanları açısından öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işe koşulduğu deney gruplarındaki öğrencilerin geleneksel öğretim yönteminin işe koşulduğu kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca yavaş davranma eğilimine sahip olan öğrencilerin kelime öğrenme başarılarının hızlı davranma eğilimine sahip olan öğrencilerin kelime öğrenme başarılarından daha iyi durumda olduğu tespit edilmiştir. İşbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin kelime öğrenme performanslarını, özellikle yavaş davranma eğilimine sahip olan öğrenciler açısından geliştirdiği görülmüştür.

Anlaşıldığı üzere yurtdışında, ana dili ve yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde yapılan araştırmalarda- Shaaban'ın (2006) araştırması hariç- Türkiye'de yapılan araştırmaların birçoğundaki gibi, işbirliğine dayalı öğrenme süreçlerinin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirdiğiyle ilgili bulgulara ulaşılmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme süreçleri, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmede tek başına ve rekabete dayalı öğrenme süreçleri, geleneksel öğretim yöntemi ve belirli bir plâna dayalı olarak yapılan öğretime göre daha etkili sonuçlar ortaya koymuştur. Öğrencilerin kendilerine öğretilmeye çalışılan kelimeleri, daha verimli bir şekilde öğrenmelerini sağlamıştır.

Hem Türkiye'deki hem de yurtdışındaki araştırmaların birçoğu açısından düşünüldüğünde, işbirliğine dayalı öğrenme süreçlerinin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine yardımcı olduğu ve kendilerine öğretilen kelimeleri daha iyi öğrenmelerini sağladığı söylenebilir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Kelime hazinesi, öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesi ve bunların etkili bir şekilde kullanılmasında önemli bir role sahiptir. Öğrenciler ne kadar çok kelime biliyorlarsa dilin dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan beceri alanlarında bir o kadar başarılı

olabileceklerdir. Bu sebeple okullarda kelime öğretimi göz ardı edilmemelidir. Kelime bilgisinin geliştirilmesinin, okuduğunu anlamının (Anderson ve Freebody, 1981) yanı sıra dünya bilgisinin artırılmasında da önemli olduğu düşünülmektedir. Bireylerin sahip oldukları kelime hazinesi ve bilgisi ne kadar fazla olursa, karmaşık olanı dünya hakkında konuşabilir, düşünebilirler (Stahl ve Nagy, 2006). Kelime öğretimine gereken önem verilmelidir. Kelime öğretimi çalışmalarında, alışkın olunan yöntemlerden başka öğrencilere çok daha yararlı olabilecek yeni ve farklı yöntemler işe koşulmalıdır. Öğrencilerin mevcut kelime hazineleri böylece istedik yönde daha etkili bir şekilde geliştirilebilir.

Çalışmada, bu bakımdan kelime ve kelime hazinesinden başlanılarak kelime öğretimi, kelime öğretiminin esasları ve işbirlikli öğrenme yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Ardından işbirlikli öğrenme yönteminin Türkiye’de ve yurtdışında, farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimi üzerindeki etkilerine yönelik yapılan çeşitli araştırmalardan bahsedilmiştir. Bahsedilen araştırmaların birçoğunda, işbirliğine dayalı öğrenme süreçleri, öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişiminde geleneksel öğretim yöntemi, hâlihazırdaki program dâhilinde yapılan öğretim, belirli bir plâna dayalı olarak yapılan öğretim, tek başına ve rekabete dayalı öğrenme süreçleri gibi çeşitli öğretim durumları karşısında daha etkili sonuçların elde edilmesini sağlamıştır. Öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerine daha işlevsel bir şekilde hizmet etmiştir.

Dolayısıyla işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek için kullanılacak faydalı bir yöntem olduğu söylenebilir. Öğrenciler, özellikle geleneksel öğretim yöntemine göre işbirlikli öğrenme yöntemi ile kelime öğrenme becerilerini daha iyi geliştirebilirler. Çok daha etkili bir şekilde kelime öğrenebilirler. Böylece kelime hazinelerinin genişliğini, daha ileri bir düzeye taşıyabilirler.

Öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi ve kullanımı açısından kelime hazinelerinin ne kadar önemli olduğu düşünüldüğünde, işbirlikli öğrenme yöntemi ve bu yöntem kullanılarak yapılan araştırmaların sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Kelime öğretimi çalışmalarında işbirlikli öğrenme yönteminden yararlanılmalıdır. Derslerde yeri geldikçe işbirliğine dayalı kelime öğrenme süreçleri oluşturulmalı ve öğrencilerin karşılaştıkları kelimeleri, arkadaşlarıyla birlikte çalışarak edinecekleri deneyimleri sayesinde öğrenmeleri mümkün kılınmalıdır. Öğrenciler bu şekilde kelime öğretimi çalışmalarından daha fazla zevk alabilirler. Bu çalışmaları daha eğlenceli bulabilir ve karşılaştıkları kelimeleri, daha istekli bir şekilde öğrenebilirler.
- İşbirlikli öğrenme yöntemi farklı tekniklerden oluşan bir yöntem olduğundan kelime öğretimi çalışmalarında, öncelikle işbirlikli öğrenme yönteminin hangi tekniğinin kullanılacağına karar verilmelidir. Daha sonra bu teknik, bütün yönleriyle iyice öğrenilmelidir. Tekniğin kullanıldığı araştırmalar varsa ve bunlara erişilebilirse bu araştırmalar yeterince incelenmelidir. Ardından teknik derslerde işe koşulmalıdır.
- Türkiye’de, özellikle ana dil eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazineleri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların sayısı azdır. Bu yüzden Türkiye’de, ana dili eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazineleri üzerindeki etkilerine yönelik daha fazla araştırma yapılmalıdır. Özellikle ilkökul ve ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan araştırmaların sayısı artırılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (2008). Anlamı Bilinmeyen Kelimelerin Öğretiminde Kavram Haritalarının Etkililiği. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 1-16.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). İşbirlikli Öğrenme-Kuram Araştırma Uygulama. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Akın, E. ve Kara, S. (2017). İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının Kelimede Anlam Konusunun Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 211-222.
- Aksan, D. (1996). Türkçenin Sözcük Varlığı. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Aksan, D. (2009). Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim. (5. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2010). Türkiye Türkçesinin Dünü, Bugünü, Yarını. (6. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aktaş, M. (2012). Biyoloji Dersinde 5E Öğrenme Modeli ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Kullanımının Biyoloji Dersi Başarısına ve Tutumuna Etkisinin Araştırılması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz Aru, S. (2013). İlköğretim Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarında Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Planlamanın İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Andika, S. (2005). Teaching English Vocabulary Using Cooperative Learning Strategy at the Secaond Grade Students of Junior High School 1 Cisalak Kab. Subang. <http://publikasi.stkipsiliwangi.ac.id/files/2012/12/08220068-septa-andika.pdf>, 31.08.2018 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Anderson, R. C. and Freebody, P. (1978). Vocabulary Knowledge. Technical Report. No. 136. ED 177 480. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED177480.pdf>, E. T. 20.04.2019.
- Anjomshoa, L. and Zamanian, M. (2014). The Effect of Vocabulary Knowledge on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners in Kerman Azad University. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 2(5), 90-95.
- Avcı, F. (2015). "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" Ünitesine Yönelik İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Öğretim Programının Bilişsel ve Duyuşsal Alan Değişkenlerine Etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Aydın, S. (2008). Görsel Sanatlar Dersinin İşbirlikli Öğrenmeyle İşlenmesinin Öğrencinin Başarısına, Derse Yönelik Tutumlarına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Azap, S. (2012). The Effect of Cooperative Learning Activities Based on Multiple Intelligences Theory on Vocabulary Learning in EFL Classes. Unpublished master's thesis. Ondokuz Mayıs University, Institute of Educational Sciences, Samsun.
- Balcı, A. (2013). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baldan, N. (2009). Yeni Program 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Kelime Serveti ve Güçlük Seviyesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Baş, B. (2006). 1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, B. ve Karadağ, Ö. (2012). Söz Varlığı Üzerine Yurt Dışında ve Türkiye’de Yapılan Temel Araştırmalar. Milli Eğitim, 193, 81-105.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2015). İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulanması. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Biemiller, A. (2007). The Influence Vocabulary on Reading Acquisition. Canadian Language & Literacy Research Network. <https://suleaders.com/wp-content/uploads/2016/07/Andrew-Biemiller-on-Vocabulary-n-Reading.pdf>, E. T. 18.04.2019.
- Bilen, D. (2015). The Effects of Cooperative Learning Strategies on Vocabulary Skills of 4th Grade Students. Unpublished master's thesis. Ufuk University, Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2004). İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Cinsiyetin Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına, Fen Bilgisi Öğretimi I Dersindeki Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 9-18.
- Bintz, W. P. (Teaching Vocabulary Across the Curriculum. Middle School Journal, 44-53. <https://education.illinoisstate.edu/downloads/casei/AV-4-2a%20%20article%20%20teaching%20vocabulary%20across%20the%20curric.pdf>, E. T. 20.04.2019.
- Carmichael, A. M. (2007). The Effect of Peer Tutoring on Vocabulary Achievement. <https://studylib.net/doc/7305983/effects-of-peer-tutoring-on-vocabulary>, E. T. 12.10.2018.

- Clapper, T. C. (2015). Cooperative-Based Learning and the Zone of Proximal Development. *Simulating & Gaming*, 46(2), 148-158. DOI: 10.1177/1046878115569044
- Cömert, H. (2011). Çevre Sorunları ve Etkileri Konusundaki İşbirlikli Öğrenme Etkinliklerinin Öğrencilerin Bilgi, Tutum ve Davranışlarına Etkisi. Yayınlanmamış (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cunningham, A. E. ve Stanovich, K. E. (1997). Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945. Abstract available at <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9383616>, E. T. 18.04.2019.
- Cunningham, A. E. and Stanovich, K. E. (2001). What Reading Does for the Mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137-149.
- Çeçen, M. A. (2002). İlköğretim Öğrencilerinde Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Çekin, A. ve Gören, M. (2013). Dil Bilimi ve Kelime Semantiğinde Bazı Türkçe Kelimelerin Çeşitli Anlam Değişimleri. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum. *Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(4), 94-103.
- Çetin, A. (2010). Fen ve Teknoloji Dersinde İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Zihinsel Yapılarına Etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S., Yıldız, M. ve Yıldırım, K. (2010). İlköğretimde Türkçe Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 101-109.
- Çevik, A. (2011). İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetini Zenginleştirme Üzerine Deneysel Bir Araştırma. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Daloğu, A. ve Uzan, K. C. (2010). Cooperative Learning and Vocabulary Retention. *Ortesol Journal*, 28, 15-21.
- Demir, C. (2006). Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti. *Milli Eğitim*, 34(169), 207-225.
- Efe, M. (2011). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ve Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniklerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi “İstatistik ve Olasılık” Ünitesindeki Başarılarına, Tutumlarına ve Motivasyonlarına Etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö. ve Efe, H. Aslan. (2008). İşbirlikli Öğrenme-Teori ve Uygulama. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Eskay, M., Onu, V. C., Obiyo, N. and Obidoa, M. (2012). Use of Peer Tutoring, Cooperative Learning, and Collaborative Learning: Implications for Reducing Anti-social Behaviour of Schooling Adolescents. *US-China Education Review, 11*, 932-945.
- Fekri, N. (2016). Investigating the Effect of Cooperative Learning and Competitive Learning Strategies on the English Vocabulary Development of Iranian Intermediate EFL Learners. *English Language Teaching, 9*(11), 6-12.
- Gamze İnce, H. (2006). Türkçede Kelime Öğretimi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gillies, R. M. Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(3), 39-54.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 5*(1), 1007-1036. [http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/ali\\_gocer\\_sozvarligi\\_sozluk\\_kullanimi.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/ali_gocer_sozvarligi_sozluk_kullanimi.pdf), E. T. 12.07.2018.
- Göğüş, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gömlüksiz, M. (1993). Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişiye Etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin Gücü ve Zihinsel Sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*, 1-24.
- Güney, N. ve Aytan, T. (2014). Aktif Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Bir Etkinlik Önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*, 617-628.
- Gür, T., Coşkun, İ. ve Sağlam, F. (2013). İlkokul 2,3 ve 4. Sınıf Türkçe Ders Kitapları Bütüncesinin Kelime Hazinesini Geliştirme Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(1), 1561-1570. [http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1564080016\\_79\\_g%C3%BCr\\_Tahir\\_vd-edb\\_S.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1564080016_79_g%C3%BCr_Tahir_vd-edb_S.pdf), E.T. 20.07.2018.
- Güven, E. (2011). Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflarda İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi Üzerindeki Etkileri. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Han, M. (2015). An Empirical Study on the Application of Cooperative Learning to English Listening Class. *English Language Teaching*, 8(3), 177-184.
- Hsiung, C. M., Luo, L. F., Lin, C., & Wang, P. (2014). Identification of dysfunctional; cooperative learning teams and troubled individuals. *British Journal of Educational technology* 45(1), 125–135.
- İpek, N. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime Dağarcığı Gelişimi. *İlköğretim Online*, 6(3), 344-365.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Jumriatin. (2013). The Effectiveness of Cooperative Learning Type Group Investigation in Teaching Vocabulary; An Experimental Study at the Second Grade Students of Sma Nw. Sukarara in Academic Year 2013/2014. Unpublished thesis. Faculty of Education for Language and Art Mataram Institute of Teacher Training and Education.
- Karadağ, Ö. (2005). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, Ö. (2013). Kelime Öğretimi. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe Programına Göre Hazırlanmış İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi. *Tubar*, 27, 423-436.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kartal, Y. M. (2012). An Investigation Into The Effects Of Using Cooperative Learning Activities On Vocabulary Learning In The 10th Grade English Course. Unpublished master's thesis. Çanakkale Onsekiz Mart University Institute Of Educational Sciences, Çanakkale.
- Kaya, S. (2013). İşbirlikli Öğrenme ve Akran Değerlendirmenin Akademik Başarı, Bilişüstü Yeti ve Yardım Davranışlarına Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kılınç, A. (2014). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin (Jigsaw Tekniği) Asitler ve Bazlar Konusunda Öğrenci Başarısına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıncal, R. Y., Ergül, R. ve Timur, S. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32,156-163.

- Korkmaz, Z. (2010). Gramer Terimleri Sözlüğü. (4. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime Hazinesini Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme. GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Lüle Mert, E. (2009). Anadili Eğitimi ve Öğretimi Sürecinde Söz Varlığı Belirleme Çalışmalarının Önemi ve “Deyim” Kazandırmaya Yönelik Etkinlik Örnekleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 83-93.
- Lv, Y. (2004). Cooperative Learning: An Effective Approach to College English Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(9), 1948-1953.
- Mampe, B., Friederici, A., D., Christophe, A. and Wermke, K. (2009). Newborns' Cry Melody is Shaped by Their Native Language. *Current Biology*, 19(23).
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB.
- Mehta, N. K. (2009). Vocabulary Teaching: Effective Methodologies. *The Internet TESL Journal*, 15(3).
- Mitakidou, S., & Tamoutseli, K. (2011). Engaging learners in cooperative learning through environmental and cross-cultural activities. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 13(1), 5–n/a.
- Okumuş, S. (2017). “İyi Bir Eğitim Ortamı için Yedi İlke”nin İşbirlikli Öğrenme ve Modellerle Birlikte Uygulanmasının Fen Bilimleri Dersinin Anlaşılmasına Etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Okur Akçay, N. (2014). Zıt Kavramların Öğretilmesinde Birlikte Öğrenme Yönteminin Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 398-405.
- Oyarzun, B. A., & Morrison, G. R. (2013). Cooperative learning effects on achievement and community of inquiry in online education. *Quarterly Review of Distance Education*, 14(4), 181–194, 255.
- Özdemir, S. (2011). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersinde Kullanılması. *Marife*, 145-162.



- Öztürk, B. (2017). Maddenin Tanecik Yapısının Öğretiminde İyi bir Eğitim Ortamı için Yedi İlke ve Modellerle Desteklenen İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Uygulanması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Pınar, S. (2007). “Ölçüler” Konusunun Eğitim Teknolojileri ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemleriyle Öğrenilmesinin Öğrencilerin Matematik Başarısına Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pehlivan, A. (2003). Türkçe Kitaplarında Sözcük Dağarcığını Geliştirme Sorunu ve Çözüm Yolları. *Atatürk Üniversitesi Dil Dergisi*, 122, 84-94.
- Putri, D. S. A. (2013). The Use of Jigsaw II Technique and Still Pictures Combination to Improve Students' Vocabulary Mastery. *Journal of English Language Teaching*, 2(2), 1-11.
- Shaaban, K. (2006). An Initial Study of the Effects of Cooperative Learning on Reading Comprehension, Vocabulary Acquisition, and Motivation to Read. *Reading Psychology*, 27, 377-408.
- Shafiee, S. and Khavaran, S. R. (2017). Effects of Cooperative Learning on Vocabulary Achievement of Reflective/Impulsive Iranian EFL Learners. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 5(17), 11-24.
- Sharan, S. and Shachar, H. (1988). Language and Learning in the Cooperative Classroom. New York: Springer-Verlag.
- Scott, J. A., Jamieson-Noel, D. and Asselin, M. (2003). Vocabulary Instruction Throughout the Day in Twenty-Three Canadian Upper Elementary Classrooms. *The Elementary School Journal*, 103(3). 269-286.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning in Elementary Schools. Jonh Hopkins University and University of York. [http://scholar.google.com.tr/scholar\\_url?url=https://www.researchgate.net/profile/Robert\\_Slavin/publication/271714943\\_Cooperative\\_learning\\_in\\_elementary\\_schools/links/55083ca60cf27e990e09697e/Cooperative-learning-in-elementary-schools&hl=tr&sa=X&scisig=AAGBfm356LXu-QM4ljvYQY6d-BGIE0BqKg&nossl=1&oi=scholar](http://scholar.google.com.tr/scholar_url?url=https://www.researchgate.net/profile/Robert_Slavin/publication/271714943_Cooperative_learning_in_elementary_schools/links/55083ca60cf27e990e09697e/Cooperative-learning-in-elementary-schools&hl=tr&sa=X&scisig=AAGBfm356LXu-QM4ljvYQY6d-BGIE0BqKg&nossl=1&oi=scholar), E. T. 21.04.2019.
- Soylu, B. A. (2008). İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Spear-Swerling, L., and Zibulsky, J. (2014). Making Time for Literacy: Teacher Knowledge and Time Allocation in Instructional Planning. *Reading and Writing*, 27(8), 1353-1378.

- Stevens, R. J. (2003). Student Team Reading and Writing: A Cooperative Learning Approach to Middle School Literacy Instruction. *Educational Research and Evaluation, 9(2)*, 137-160.
- Stevens, R., & Slavin, R. (1995). Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and non-handicapped students. *The Elementary School Journal, 95(3)*, 241-263.
- Susanto, A. (2017). The Teaching of Vocabulary: A Perspective. *Jurnal KATA, 1(2)*, 182-191. [https://www.researchgate.net/publication/320571421\\_THE\\_TEACHING\\_OF\\_VOCABULARY\\_A\\_PERSPECTIVE](https://www.researchgate.net/publication/320571421_THE_TEACHING_OF_VOCABULARY_A_PERSPECTIVE), E. T. 20.04.2019.
- Tosunoğlu, M. (1991). Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim, 144*. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/144/tosunoglu.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/tosunoglu.htm), E. T. 19.07.2018.
- Tuğyan, Ö. (2010). Bazı Öğretim Materyalleri Kullanımının İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetine Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Uysal, G. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişiyeye, Problem Çözme Becerilerine, Öğrenme Stillerine Etkisi ve Öğrenci Görüşleri. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uysal, M. E. (2009). İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uzun, N. E. (2004). Dilbilgisinin Temel Kavramları. İstanbul: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.
- Yağcı, E., Katrancı, M., Erdoğan, Ö. ve Uygun, M. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Kullandıkları Yöntem-Teknikler. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 2(4)*, 1-12.
- Yalçın, S. A. (2005). İlköğretim 1. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı Unsurlarının Eğitsel Açından Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yavuz, Ö. ve Arslan, A. (2018). Cooperative Learning in Acquisition of the English Language Skills. *European Journal of Educational Research, 7(3)*, 591-600.
- Yıldırım, K. (2010). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci-Veli Görüşmeleri. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (27-28 Mart 2007). İlköğretim Okullarındaki Okuma Etkinliklerinde Göz Ardı Edilen Bir Konu: Sözcük Öğretimi. *Tübar, 27*, 753-773. <http://tubar.dergipark.gov.tr/download/article-file/157018>, E. T. 20.07.2018.

Yıldız, V. (1999). İşbirlikli Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(17), 155-163.

Yuretich, R. F., & Kanner, L. C. (2015). Examining the effectiveness of team-based learning (TBL) in different classroom settings. *Journal of Geoscience Education*, 63(2), 147–156.