

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
2017-YL-059

**7. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE AYRILIP BİRLEŞME
TEKNİĞİ (JIGSAW) KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN
TUTUM, ERİŞİ, ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ VE
BİLGİNİN KALICILIĞINA ETKİSİ**




Hazırlayan
Burcu DÖNMEZ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

AYDIN-2017

TC.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Programı öğrencisi **Burcu DÖNMEZ** 'in 11.07.2017 tarihinde yapılan tez savunma sınavında “7.Sınıf Türkçe Dersinde Ayrılıp Birleşme Tekniği (Jigsaw) Kullanımının Öğrencilerin Tutum, Erişi, Öz-düzenleme Becerileri ve Bilginin Kalıcılığına Etkisi ” adlı tezini savunmuş, yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan: Prof. Dr. Osman MERT	AÜ	
Danışman: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	ADÜ	
Üye: Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL	ADÜ	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu **Yüksek Lisans** tezi, Enstitü Yönetim Kurulununsayılı kararıyla tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ahmet Can BAKKALCI
Enstitü Müdürü

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek uygulamalar çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

...../...../2017

İmza

Burcu Dönmez

ÖZET

7. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE AYRILIP BİRLEŞME TEKNİĞİ (JIGSAW) KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN TUTUM, ERİŞİ, ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ VE BİLGİNİN KALICILIĞINA ETKİSİ

Burcu DÖNMEZ

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

2017, 104 sayfa

Araştırmanın amacı 7. sınıf Türkçe dersi dilbilgisi konularında ayrılıp birleşme IV tekniği kullanımının öğrencilerin erişilerine, öz-düzenleme becerilerine, derse yönelik tutumlarına ve öğrenmelerinin kalıcılığına etkisini incelemektir. “Fiilde Yapı” bu çalışmada öğretilen konu olarak belirlenmiştir. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılının I. döneminde Aydın ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Murat-İrem Delgen Ortaokulu 7. sınıf öğrencileri arasından belirlenen 36 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma, ön-test-son-test kontrol gruplu yarı deneysel desenedir. Araştırmada verilerin elde edilmesi amacıyla deney ve kontrol grubuna ön-test, son-test ve kalıcılık testleri uygulanmıştır. Fiilde yapı konusuna yönelik başarı testi, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarıdır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel verilerin çözümlenmesi ile deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test erişi düzeyleri, derse yönelik tutumları ve öz-düzenleme becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Öğrenmenin kalıcılığını ölçmek amacıyla uygulanan kalıcılık testlerinin sonuçları da deney grubu lehinedir. Bu sonuçlara göre Ayrılıp Birleşme Tekniğinin öğrencilerin erişilerine, derse yönelik tutumlarına, öz düzenleme becerilerine ve öğrenmelerindeki kalıcılığa önemli ölçüde katkısı olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: İşbirlikli öğrenme, ayrılıp birleşme, tutum, kalıcılık, dil bilgisi

ABSTRACT

THE EFFECT OF USING JIGSAW TECHNIQUE ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT, SELF REGULATED LEARNING SKILLS, ATTITUDES TOWARD THE LESSON AND RETENTION IN 7TH GRADE TURKISH GRAMMER

Burcu DÖNMEZ

M.sc. Thesis, at Educational Science

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

2017

The aim of this study was to investigate the effect of using Jigsaw IV instructional technique on students' academic achievement, self regulated learning skills, attitudes toward the lesson and retention in 'structures of verbs' unit of the 7th grade Turkish Grammar lesson. The study was implemented in the Fall semester of 2016-2017 academic year with 36 students, 18 students experimental and 18 in control groups, who are taught at a public school in Aydın. The study administered through a quasi experimental design with control group. The control group received the current/stated instructional techniques in the Turkish Grammar curriculum while the experimental group was receiving the Jigsaw IV technique teaching the same unit. The groups were determined. As data collection tools, an achievement test was developed by the researcher after fulfilling the validity and reliability studies of the test. Besides, scales of the self regulated learning skills and attitudes toward the lesson were benefited to collect data from students. Lastly, in order to understand the retention of the knowledge, self regulated learning skills and attitudes toward the lesson, all instruments were administered after six weeks of the instruction. All data were subjected to refine through SPSS data analysis software. The results indicated that there was statistically significant mean differences between the experimental and control groups on achievement test scores, attitude scale towards the course and self regulation skills of the students in the favor of experimental group. It was concluded that the Jigsaw technique is quite effective on the academic success, attitude, self regulation skills of the students and permanence of them .

Keywords: Cooperative learning, jigsaw, attitude, retention, grammar

ÖNSÖZ

Bu çalışma Türkçe dersi dil bilgisi konularının öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinden Ayrılıp Birleşme Tekniğinin kullanılmasının öğrencilere farklı açılardan katkı sağlayacağı düşüncesiyle oluşturulmuştur. Çalışmanın içerisinde Giriş, Yöntem, Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar, Bulgular ve Yorum, Sonuç ve Tartışma bölümleri yer almaktadır.

Eğitim bilimine yapılan her katkının öğrencilerimizi daha mutlu daha aktif ve kendine güvenen bireyler hâline getirmekte birer adım olacağı inancıyla yola çıktığımız bu çalışmanın uzun yıllar sürdürmek istediğim öğretmenlik mesleğinde bana ve öğrencilere yaklaşımına pek çok şey kattığına inanıyorum. Birçok değerli insanın yardım ve katkılarıyla oluşturulan bu çalışmanın hazırlanmasında emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecim boyunca gerek ders gerekse tez döneminde deneyimlerini benden esirgemeyen, sabrı, anlayışı ve motivasyon desteği ile çalışmamın tamamlanmasında büyük emekleri olan Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU'ya en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca yüksek lisans eğitimim ile tez yazım aşamasında bilgi ve tecrübelerinden yararlanmama fırsat veren Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyelerine,

Bu süreç boyunca gösterdiği sevgi, sabır ve anlayış için sevgili eşim Berker DÖNMEZ'e ve bu tezde emeği geçen herkese çok teşekkür ediyorum.

Burcu DÖNMEZ

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
ÖNSÖZ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
TABLolar DİZİNİ	xix
EKLER DİZİNİ.....	xxi
GİRİŞ	1
1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR	2
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
1.3. Problem Cümlesi	7
1.4. Denenceler	7
1.5. Sayılıtlar	9
1.6 Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	9
1.7. Kısaltmalar	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1 Kuramsal Çerçeve	11
2.1.1. Türkçe Öğretimi	11
2.1.1.1. Türkçe dersi öğretim programı öğrenim alanları	13
2.1.1.2. Türkçe öğretiminde dil bilgisinin yeri.....	14
2.1.2. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	15
2.1.2.1. İşbirlikli öğrenme yöntemine ait teknikler	16
2.1.2.2. Ayrılıp birleşme (Jigsaw).....	17
2.1.3. Tutum	18
2.1.4. Öz-düzenleme Becerileri.....	19
2.2. İlgili Araştırmalar	20
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar	20

2.2.1.1 Erişmeye yönelik çalışmalar	20
2.2.1.2. Tutuma yönelik çalışmalar	24
2.2.1.3. Öz-düzenleme becerilerine yönelik çalışmalar.....	26
2.2.1.4. Bilginin kalıcılığına yönelik çalışmalar.....	27
2.2.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	29
3. YÖNTEM.....	33
3.1 Araştırmanın Deseni.....	33
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	33
3.2.1 Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	33
3.3. Süreç.....	37
3.4. Veri Toplama Araçları.....	42
3.4.1. Fiilde Yapı Başarı Testi.....	42
3.4.2 Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	43
3.4.3. Algılanan Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği.....	44
3.5. Verilerin Analizi.....	45
4. BULGULAR VE YORUM	47
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	47
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	48
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	49
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	51
4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	54
4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	56
4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	58
4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	60
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	62
4.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	63
4.11. On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	64
4.12. On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	67
4.13. On Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	69
4.14. On Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	72
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	75

KAYNAKLAR	82
EKLER.....	91
ÖZGEÇMİŞ	104

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Asıl grupların dağılımı	40
Şekil 3.2. Uzman gruplarının konulara göre dağılımı	40
Şekil 3.3. Konu Alt Başlıklarına Göre Uzman Grupların Oluşturulmasının Şematik Gösterimi	41

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	33
Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Ön-test Normal Dağılım Sonuçları	34
Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Grupları Başarı Testi Ön-test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	34
Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Algılanan Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği Normal Dağılım Sonuçları	35
Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz-düzenleme Becerileri Ön-test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	35
Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön-test Normal Dağılım Sonuçları	36
Tablo 3.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön-test Sonuçlarının Karşılaştırılması	37
Tablo 3.8. Deney ve Kontrol Grupları Uygulama Süreci	38
Tablo 3.9. Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri	43
Tablo 3.10. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ‘Cronbach’s Alpha’ Güvenirlik Katsayıları.....	44
Tablo 3.11. Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği ‘Cronbach’s Alpha’ Güvenirlik Katsayıları.....	45
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması.....	47
Tablo 4.2. Grupların Başarı Testi Son-test Puanlarının Karşılaştırılması.....	48
Tablo 4.3. Deney Grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Genel Toplamı ve Alt Boyut Toplamlarının Ön-test İle Son-test Puanlarının Karşılaştırılması	49
Tablo 4.4. Deney Grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması.....	50
Tablo 4.5. Deney Grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Olumlu Duygular Alt Boyutu Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması ..	51
Tablo 4.6. Kontrol Grubu Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Normal Dağılım Sonuçları	52
Tablo 4.7. Kontrol Grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması.....	52

Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Grupları Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Son-test Normallik Dağılımı.....	54
Tablo 4.9. Grupların Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Son-test Puanlarının Karşılaştırılması	55
Tablo 4.10. Deney Grubunun Algılanan Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği Normal Dağılım Sonuçları	56
Tablo 4.11. Deney Grubunun Algılanan Öz-düzenleme Becerileri Ölçeğinin Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması.....	57
Tablo 4.12. Kontrol Grubuna Ait Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği Normallik Dağılımı.....	58
Tablo 4.13. Kontrol Grubunun Algılanan Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği Arayış Alt Boyutu Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması.....	60
Tablo 4.14. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Algılanan Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği Normallik Dağılımı.....	61
Tablo 4.15. Grupların Algılanan Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği Son-test Puanlarının Karşılaştırılması	61
Tablo 4.16. Tekrarlı ölçümlerde ANOVA sonuçları	63
Tablo 4.17. Tekrarlı ölçümlerde ANOVA sonuçları	64
Tablo 4.18. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları	64
Tablo 4.19. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları	65
Tablo 4.20. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları	66
Tablo 4.21. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları	67
Tablo 4.22. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları	68
Tablo 4.23. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları	69
Tablo 4.24. Tekrarlı ölçümlerde ANOVA sonuçları	70
Tablo 4.25. Tekrarlı ölçümlerde ANOVA sonuçları	70
Tablo 4.26. Tekrarlı ölçümlerde ANOVA sonuçları	71
Tablo 4.27. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları	72
Tablo 4.28. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları	73
Tablo 4.29. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları	73

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Kullanılan Ölçme Araçları.....	91
Ek 2. Uygulama İçin Ölçek Sahiplerinden Alınan İzinler.....	100
Ek 3. Uygulama İçin Alınan İzinler	101

GİRİŞ

Bir iletişim aracı olarak dil, bireylerin hem kişisel hem de toplumsal gelişimlerinde önemli rol oynar. Okuma, yazma, anlama, sorun çözme gibi işlemleri gerçekleştirmek ve zihinsel, duygusal, sosyal gelişimi sağlamak ancak dilin etkin kullanımıyla mümkündür (Demir ve Yapıcı, 2007; Güneş, 2011; İşcan, 2007). Düşünce ile yakın bir ilişki içinde olduğu ve insanoglunun doğuştan itibaren toplumsallaşmasına hizmet ettiği bilinen dile ait en temel kavramlardan biri ise ana dilidir. Dilbilimcilerin genellikle “bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil olarak” tanımladığı ana dili, her ülkenin eğitim politikasında önemli bir yere sahip olan ve üzerinde ciddiyetle durulması gereken bir eğitim öğretim alanıdır (Sinan, 2009). Bireylerin ana diline ait becerileri onun eğitim, iş, ve özel hayatındaki başarısını büyük ölçüde etkiler ve yönlendirir (Özbay, 2005). Çünkü ancak ana dili becerilerinin geliştirilmesiyle bireylerin hem içindeki yaşadıkları dünyayı anlamaları hem de duygu ve düşüncelerini doğru, açık ve etkili biçimde ifade etmeleri sağlanabilir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008).

Türkçe öğretiminde öğrencilere farklı açılardan katkılar sağlaması beklenen çalışmamızın birinci bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, problem cümlesine, denencelere, sayılıtlara, sınırlılıklara, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar başlığı altında Türkçe öğretimi, işbirlikli öğrenme yöntemi, tutum ve öz-düzenleme becerileri hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalara değinilmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünü yöntem hakkında bilgiler oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, uygulama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Bulgular ve Yorum bölümünde çalışmanın alt problemlerine ait bulgular tablolarla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Çalışmanın beşinci ve son bölümünde ise araştırmaya ilişkin tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

1.1. Problem Durumu

Türkçe eğitiminin başlıca hedefi öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmaktır. Bu temel beceriler Türkçe öğretim programlarında okuma, konuşma, dinleme, yazma ve dil bilgisi olarak beş başlık altında toplanmaktadır. Güven (2013)'in bir dilin okuma, yazma, dinleme, konuşma, izleme becerilerini destekleyen kurallar bütünü olarak tanımladığı dil bilgisi, dile ait diğer tüm becerileri ilgilendiren ve kapsayan bir öğrenme alanıdır. Dil bilgisi, öğrencilerin dilin ifade gücünü keşfetmesinde, anlatımlarının doğruluğunu sınamasında ve dile ait hedefleri gerçekleştirmesinde etkin rol oynar. Dil bilgisi öğretimının temel amacı Türkçenin doğru ve rahat kullanılmasını sağlamak, içinde yaşanan dili kavratmaktır (İşcan, 2007). Ancak dil bilgisi öğretimi ülkemizde dil bilgisi konularının Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin içinde öğretmenin istediği zamanda ve istediği ölçüde değinilen önemsiz konular gibi işlenmesi nedeniyle yetersiz kalmaktadır (Kahraman,2010). Dil bilgisi öğretiminde ezberciliğe dayalı işlevsellikten uzak yöntemlerin kullanılmasının öğrencilerin dil becerilerine bir katkı sağlamayacağı gibi derse yönelik tutumlarını da olumsuz etkileyeceği bilinmektedir (Erdem ve Çelik, 2011). Bu nedenle öğrencilerin dil bilgisini dolayısıyla Türkçe dersini sevmesi ve dil bilgisi konularını öğrenilmesi güç konular olarak görmemesi için dil bilgisi konularının öğretiminde doğru yöntemlerin kullanılması önem taşımaktadır (İşcan ve Kolukısa, 2005). Öte yandan Türkçe dersi ile ilgili akademik çalışmalarda da dil bilgisi alanına ilişkin çalışmalara yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bu alandaki eksiklikleri gidermek adına özellikle dil bilgisi konularının öğretiminde kullanılacak yöntemler hakkında öğretmenlere yol gösterebilecek nitelikte çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Çağa uygun ve nitelikli insan yetiştirmek ancak nitelikli bir eğitimle mümkündür (Gündoğdu, Kızıldaş ve Çimen, 2010). Türkçe öğretiminde sıklıkla kullanılan düz anlatım, soru-cevap gibi yöntemler genellikle öğrencilerin bilişsel olarak bilgi ve kavrama düzeyine ulaşmasında yeterli olmaktadır. Bilişsel alanın uygulama, analiz, sentez gibi alanlarına ulaşılması için ise belirlenen hedeflere bağlı olarak farklı yöntem ve tekniklere başvurulması gerekmektedir (Demirel, 2006). Bu yöntemlerden biri de içerisinde birçok tekniği barındıran İşbirlikli Öğrenme Yöntemidir. Öğrencilerin sosyalleşmesine de önemli katkısı bulunan

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, iki veya daha fazla öğrencinin, hem kendi öğrenmelerini sağlamak hem de aynı grup içinde bulunduğu arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olmak amacıyla bir araya gelmesine, dolayısıyla küçük gruplar içinde ayrılıp birleşmesine dayanır (Gelici ve Bilgin, 2011). Hem ülkemizde hem de yurt dışında gerçekleştirilen pek çok çalışma İşbirlikli Öğrenme yöntemlerinin okul öncesinden yükseköğretime kadar her düzeyde olumlu etkileri olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca bu yöntemlerin birçok derste olduğu Türkçe dersinde de öğrencilerin okuduğunu anlamaları açısından programda yer alan öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu farklı çalışmalarla ortaya konmuştur (Güngör ve Açıkgöz, 2005). Türkçenin farklı öğrenme alanlarında da İşbirlikli Öğrenme Yöntemine başvurulması, öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmakta ve programda yer alan öğretim yöntemlerinin sınırlılıklarını ortadan kaldırmakta başvurulabilecek yollardan biridir.

İşbirlikli Öğrenme Yöntemine dayalı başlıca öğretim teknikleri Öğrenci Timleri Başarı Grupları Tekniği, Ayrılıp Birleşme (Jigsaw) Tekniği, Takım Oyun Turnuva Tekniği, Tartışma Grubu Tekniği, İşbirliği-İşbirliği Tekniği, Buluş Tekniği, BİOK Tekniği, Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim Tekniği ile Grup Araştırması Tekniğidir (Şahin ve diğerleri, 2011). Bu çalışmada ele alınacak olan Ayrılıp Birleşme Tekniği, öğrencilerin öğretici bir bütünün parçalarını oluşturması ve ayrılıp birleşme gruplarında bir araya gelerek uzmanlaşmasına dayanan bir İşbirlikli Öğrenme biçimidir (Maden, 2011). Bu tekniğin genel işleyişinde öncelikle öğrencilerden 2 ila 6 kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Öğrenilmesi hedeflenen konu veya konular üye sayısına uygun küçük ve anlamlı bütünlüğe sahip parçalara bölünür. Ortak amaçların belirlendiği bu giriş aşamasından sonra gruplardan ayrılan üyeler yeni grup üyeleri ile uzman aşaması kapsamında çalışma yapar ve sonrasında öğrendiklerini eski grup üyelerine aktarır. Son aşama olan raporlaştırma aşamasında ise uzmanlar asıl gruplardaki grup elemanları ile birbirlerine öğrettikleri konunun bütününe ilişkin bir rapor hazırlayarak çalışmalarını tamamlarlar. Ayrılıp Birleşme Tekniğinin başlıca avantajları öğrencilerin dikkat ve motivasyonlarını artırması, dayanışmayı sağlaması, öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirmesi ve hoşgörülü olmak, sabırlı olmak, empati kurmak gibi duyuşsal alanlara da hitap etmesidir. Ayrıca Ayrılıp Birleşme Tekniği sayesinde her öğrenciye grup içinde dersin her bir bölümü için bilgi karşılaştırması yapma fırsatı sunulur. Batdı (2014)'ya ait "Ayrılıp Birleşme Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisinin Meta-

Analiz Yöntemiyle İncelenmesi” isimli çalışmada da ülkemizde yapılan araştırmalar sonucunda Ayrılıp Birleşme Tekniğinin öğrencilerin erişimine katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Ülkemizde genellikle Fen ve Teknoloji dersinde kullanılan Ayrılıp Birleşme Tekniğinin zamanla uygulama sürecinde birtakım değişikliklere gidilmesi yoluyla temel prensipleri benzer olmakla birlikte alt türleri oluşmuştur: Ayrılıp Birleşme (Aronson, *vd.* 1978), Ayrılıp Birleşme -II (Slavin, 1987), Ayrılıp Birleşme -III (Stahl, 1994), Ayrılıp Birleşme -IV (Holliday, 2000), Ters Ayrılıp Birleşme (Hedeen, 2003) ve Konu Ayrılıp Birleşme (Doymuş, 2007). Araştırmamıza konu olan ayrılıp birleşme IV tekniği öğrencilerin hem öğrenici hem de öğretici rolünü üstlenmelerine fırsat tanıyan ve sınıf içi iletişimin sağlanmasına ve her öğrencinin konuşmasına olanak veren bir tekniktir (Bölükbaş, 2014).

Ayrılıp Birleşme Tekniğinin uygulanacağı sınıflarda grupların oluşturulmasında kendi içinde benzeşik olmamasına ve farklı başarı düzeylerine sahip öğrencilerin aynı grupta olmasına dikkat edilir. Bu teknikle işlenecek konuya ilişkin plan oluşturulduktan sonra belirlenen konu genellikle 2-6 kişiden oluşan gruplardaki kişi sayısına eşit parçalara bölünür ve ayrılıp birleşme grubu içindeki her bir öğrenci birbirinden farklı bir konu alacak şekilde konu paylaşımı yapılır. Farklı ayrılıp birleşme gruplarında olup aynı konuyu alan öğrenciler bir araya gelerek uzman gruplarını oluşturur ve o konu üzerinde ayrıntılı bilgi edinir (Doğru ve Ünlü, 2012). Bu aşamanın ardından öğrenciler asıl gruplarına dönerek ayrıntılı biçimde öğrendikleri konuları grup arkadaşlarıyla paylaşırlar. Tekniğin son aşaması ise yapılan çalışmaların raporlaştırılmasıdır.

Ayrılıp birleşme IV tekniğinin diğer ayrılıp birleşme uygulamalarından ilk farkı öğretmenin öğrencilerin dikkatini konuya çekmek ve onlarda farkındalık uyandırmak için uygulamadan önce sınıfta konuyla ilgili özet anlatım, hikâye ya da konuya uygun bir etkinlik uygulanmasıdır (Doğru ve Ünlü, 2012). Bir diğer fark ise uzman grup mini sınavları adı verilen ve uzman gruplarına öğretmen tarafından konu ile ilgili verilen etkinliklerdir. Bu sayede öğretmen öğrencilerin kazanımları ne ölçüde edindiğini izleme fırsatını elde etmektedir. Tekniğin uygulanması süresince öğretmen rehber konumunda olmakta ve öğrenciler ihtiyaç duydukça onlara yol göstermektedir.

Türkçenin öğretim tekniklerinde çeşitliliği artırması, öğrencileri öğrenmenin merkezine almakta zorlanan öğretmenlerimize farklı alternatifler sunacağı, öğrencilerin sosyalleşmelerine fırsat tanıyacağı ve Türkçe derslerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkılarak çalışmanın bir başka boyutu oluşturulmuş ve Ayrılıp Birleşme Tekniğinin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerindeki etkisi de araştırılmak istenmiştir.

Öğrencilerin kendi öğrenme süreci üzerinde bilişsel, davranışsal ve motivasyonel olarak etkin biçimde rol oynamaları olarak tanımlanan öz-düzenleme, öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkına varmasına dayanmakta ve onların erişileri ile öz- yeterlik inançlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Üredi ve Üredi, 2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamlarının temel özellikleri öğrencileri kendi öğrenme sürecini yönetme konusunda teşvik etmesi, öğrenme içeriğini ve görevlerini sağlamasıdır. Kısaca öz-düzenleme becerilerini geliştirilmek, öğrencilerin kendi “öğrenme olaylarını” yapılandırmasına olanak veren bir ortam oluşturulması ile mümkün olmaktadır. Öğrencinin, öğrenme süreci üzerinde etkili olmasına fırsat tanıyan ve kendi öğrenmelerini değerlendirebileceği ortamlar sağlayan Ayrılıp Birleşme Tekniği ile öğrencilerin kendi planlarını yapma, kendilerine geri bildirim verme ve kendilerini düzeltme imkânı yakalayacakları öğrenme ortamlarının oluşacağı, buna bağlı olarak da bu tekniğin öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çağdaş öğretim teknikleri arasında yer alan “ayrılıp birleşme” tekniğinin öğrencilerin erişilerine, derse yönelik tutumlarına ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştığımız bu çalışmada öğrencileri öğrenmenin merkezine alma yollarından biri deneysel bir çalışma ile araştırılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, İşbirlikli Öğrenmeye dayalı öğretim tekniklerinden Ayrılıp Birleşme Tekniği ile programda yer alan öğretim yöntemlerinin 7. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan fiilde yapı konusunun öğretiminde, öğrencilerin erişileri, derse yönelik tutumları, öz-düzenleme becerileri ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerindeki etkisini tespit etmektir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma ile İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinden “Ayrılıp Birleşme” tekniğinin 7. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi konularına yönelik öğrencilerin erişisi, derse yönelik tutumları, öz düzenleme becerileri ve tüm bunların kalıcılığı üzerindeki etkisinin ortaya konması amaçlanmaktadır.

Dil insanlar arası iletişimin sağlanmasında en önemli araçtır. Özellikle ana dilinin doğru ve yerinde kullanılması hem sosyal ilişkilerde hem de akademik anlamda kritik öneme sahiptir. Öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesi amacıyla geçmişten günümüze yapılan farklı tüm sınavlarda (OKS, SBS, TEOG) dil bilgisi sorularına yer verilmiştir. Bu soruların ağırlığı Türkçe dersine ait tüm soruların içinde ortalama %15-25 aralığında olmuştur. Yani bu sınavlarda dil bilgisi ortalama olarak dile ait diğer alanlar kadar ağırlığa sahiptir. Dolayısıyla dil bilgisi konuları hem öğrenci başarısını ölçen sınavlarda yer almakta hem de dili iyi kullanmak için gerekli bilgileri içermektedir. Dil bilgisi konularının öğrencilerin favori ders ya da konularından olmadığı, başta araştırmacı olmak üzere, birçok eğitimci tarafından bilinmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri de, derslerin genellikle ‘öğretmen merkezli’ tabir edilen yöntem ve teknikler aracılığıyla işlenmesidir. Bu bakımdan bu araştırmanın, programda yer alan öğretim yöntemleri teknikler dışında, uzun yıllardır uygulanan bir İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait teknikler aracılığıyla elde edilecek bazı verileri barındırma açısından da dikkate değer olduğu söylenebilir.

İşbirlikli öğrenme teknikleri günümüz programında yer alan yapılandırmacı eğitim sistemine uygun olarak öğrenci merkezli eğitimi temel almaktadır. Öğretmenlere programda yer alan öğretim yöntemlerin yeterli kalmadığı durumlarda farklı alternatifler sunmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde ülkemizde İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerin daha çok Fen Bilimleri alanında kullanıldığı görülmüş, İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerden Ayrılıp Birleşme Tekniği ile Türkçe öğretimi alanında yeterli çalışma yapılmadığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda Ayrılıp Birleşme Tekniği ile yapılacak bu uygulama ile Türkçe öğretim tekniklerinde çeşitliliğin artırılması, öğrencilerin öğrenmenin merkezine alınması ve onlara sosyalleşme imkânı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu tekniğin öğrencilerin derse yönelik tutumları, öz düzenleme becerileri ve bilginin kalıcılığı üzerinde katkı sağlayacağı beklenmektedir.

1.3 Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

“7. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi konuları öğretiminde Ayrılıp Birleşme Tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin erişimine, derse yönelik tutumlarına, öz-düzenleme becerilerine ve bunların kalıcılığına etkisi nedir?”

Araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Deney ve kontrol gruplarının başarı testi ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney ve kontrol gruplarının başarı testi son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği toplam puanı, olumlu duygular alt boyut puanı ve olumsuz duygular alt boyut puanı ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği toplam puanı, olumlu duygular alt boyut puanı ve olumsuz duygular alt boyut puanı ön-testi ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Deney ve kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?

6. Deney grubunun algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği toplam puanı, açık olma alt boyut puanı ve arayış alt boyut puanı ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Kontrol grubunun algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği toplam puanı, açık olma alt boyut puanı ve arayış alt boyut puanı ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Deney ve kontrol grubunun algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?

9. Deney grubunun başarı testi ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

10. Kontrol grubunun başarı testi ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

11. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

12. Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

13. Deney grubunun algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

14. Kontrol grubunun algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4 Denenceler

Araştırmanın denenceleri aşağıdaki gibidir:

1. Ayrılıp Birleşme Tekniği ile yapılan öğretimin öğrencilerin erişileri üzerindeki etkileri deney grupları lehine önemli farklılıklar göstermektedir.

2. Ayrılıp Birleşme Tekniği ile yapılan öğretimin öğrencilerin derse yönelik tutum üzerindeki etkileri deney grupları lehine önemli farklılıklar göstermektedir.

3. Ayrılıp Birleşme Tekniği ile yapılan öğretimin öğrencilerin öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkileri deney grupları lehine önemli farklılıklar göstermektedir.

4. Ayrılıp Birleşme Tekniği ile yapılan öğretimin öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığı üzerindeki etkileri deney grupları lehine önemli farklılıklar göstermektedir.

1.5 Sayıtlar

1. Çalışma süresince uygulanan ölçekler öğrenciler tarafından içtenlikle yanıtlanmıştır.

2. Kontrol altına alınamayan değişkenler her iki grubu aynı oranda etkilemiştir.

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir:

1. Bu araştırma Aydın ili Germencik ilçesinde bulunan MEB'e bağlı Murat-İrem Delgen Ortaokulunun 7/C ve 7/D şubelerinde bulunan toplam 36 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

2. Araştırma, 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan "fiilde yapı" konusu ile sınırlandırılmıştır.

3. Araştırma, haftada üçer ders saati olmak üzere 6 haftalık uygulama süresi ile sınırlandırılmıştır.

1.7 Tanımlar

Ana dili: Bir kimsenin ocağında konuşulan ve kendisince ilk öğrenilen dil. İnsanın doğup büyüdüğü çevre ve bağlı bulunduğu toplumdaki öğrendiği, kişinin toplumla arasındaki ilişkisinde en güçlü bağı oluşturan dil (TDK, 2017).

Türkçe Öğretimi: "Türkçe öğretimi; anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir." (MEB, 2006)

Dil Bilgisi: Bir dilin ses, yapı ve şekli ile tümcenin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini kapsayan bilgi dalı (TDK, 2017).

Yöntem: Bir amaca ulaşmak için belirlenmiş veya izlenecek olan en kısa yol (Demirel, 2006: 76).

Teknik: Öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi.”(Demirel ve Kaya, 2006: 76).

İşbirlikli Öğrenme: Öğrencilerin hem kendi öğrenmelerini hem de arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak amacıyla birlikte çalışmasına dayanan, küçük gruplardan oluşan eğitimsel etkinliktir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

Ayrılıp Birleşme Tekniği: Öğrencilerin gruplar hâlinde çalışarak, birbirlerinin öğrenmelerini sağlama sürecidir (Johnson, Johnson ve Smith, 1991).

Ayrılıp Birleşme Tekniği IV (Jigsaw IV): Aktif öğrenme yöntemlerinden olan İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin bir tekniğidir.

Tutum: Bireyin insanlara, olaylara ve cansız varlıklara karşı takındığı davranış biçimidir (TDK, 2017).

Öz-düzenleme: Hedefler belirleyerek, bu hedefleri gerçekleştirmek için stratejiler geliştirebilme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme becerileridir (Zimmerman,1992).

1.8 Kısaltmalar

FYBT: Fiilde yapı başarı testi

TDYTÖ: Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği

AÖDBÖ: Algılanan öz düzenleme becerileri ölçeği

ÖTBB: Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği

KDB: Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniği

TOT: Takım Oyun Turnuva Tekniği

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde Türkçe öğretimi, Türkçe dersi öğretim programı öğrenim alanları, Türkçe öğretiminde dil bilgisinin yeri, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait teknikler, ayrılıp birleşme (Jigsaw), tutum ve öz-düzenleme becerileri gibi araştırmayla ilgili çeşitli değişkenlere yer verilmiştir

2.1.1. Türkçe Öğretimi

Dil, hem iletişimin sağlanmasında hem de bütün öğrenme faaliyetlerindeki en önemli araçtır. İnsanın düşünce dünyasını doğrudan etkileyen dil, bireylerin öğrenmesi ve toplum içinde yer edinmesinde anahtar yol oynar. İletişimin temel aracı olan dil kültür değerlerimizin de ayrılmaz bir parçasıdır (Mert, Albayrak ve Serin, 2013). Hayatımızın merkezinde olan dil ancak uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla geliştirilebilir. Ancak nitelikli bir dil eğitimi ile kişilerin kendilerini en iyi şekilde ifade etmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşmaları, duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştirmeleri mümkün olabilir. İnsanın sahip olduğu düşünme yetisini geliştirmesinde ve korumasında sorumluluk sahibi kurumların başında da eğitim kurumları gelir (Vural, 2016).

Eğitim-öğretim sürecinde ve insan yaşamının her boyutunda ana dilinin oldukça önemli görevleri vardır. Bireylerin diğer insanlarla etkili iletişim kurabilmesi ve her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi ana dillerini doğru ve etkili kullanmalarına bağlıdır. Bu nedenle nitelikli bir dil eğitimi şarttır.

Türkçe'nin eğitim ve öğretimi ülkemizde son yıllara kadar daha çok programda yer alan öğretim yöntem ve teknikleriyle ele alınmış; bilimsel anlamda konuya gereken önem verilmemiştir (Mert, 2002). Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar doğrultusunda hazırlanan programlarda Türkçe dersi, bireylerin hem anlama hem de anlatma becerilerini geliştirebilmek adına okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi alanlarına ait kazanımlarına ulaşmak için gerçekleştirilen öğrenme-öğretme etkinliklerinin tamamını kapsar. Bu öğrenme alanları birbiriyle sıkı bir etkileşim hâlinde olduğu için bir bütün hâlinde ele alınmalıdır. Temel eğitim-öğretim sürecinde Türkçe öğretiminin temel hedefleri öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme becerilerini dilin kurallarına uygun biçimde geliştirmektir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dilimizin, birlik ve bütünlüğümüzü sağlayan temel öğelerden biri olduğunu benimsemeleri,

2. Duyularını, düşüncelerini ve hayallerini sözlü ve yazılı biçimde etkili ve anlaşılır olarak ifade edebilmeleri,

3. Türkçeyi, kurallarına uygun biçimde bilinçli, özenli ve doğru kullanmaları,

4. Anlama, ilişki kurma, sorgulama, sıralama, sınıflama, tahmin etme, eleştirme, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,

5. Düzeylerine uygun eserleri okuma; nitelikli kültür ve sanat etkinliklerini seçme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,

6. Okudukları, dinledikleri ve izledikleri yoluyla söz varlıklarını zenginleştirmeleri; dil bilincine ulaşmaları

7. Yaratıcı, yapıcı, eleştirel, akılcı ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri,

8. Kitle iletişim araçlarından bilgiye ulaşmada etkin olarak yararlanmaları, bu araçlara karşı eleştirel ve seçici olmaları,

9. Türk ve dünya kültür ve sanatından eserler aracılığıyla ulusal ve evrensel değerleri tanımaları,

10. İnsan haklarına saygılı, hoşgörülü, ülke ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,

11. Ulusal, manevi ve ahlaki değerlere önem vermeleri ve bu değerlere ilişkin düşünce ve duygularını güçlendirmeleri amaçlanmaktadır

(mebk12.meb.gov.tr/meb_iys.../18085246_trkeders6,7,8.sınıflarretmprogrami.pdf).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda hedeflenen kazanımlara ulaşılması için çeşitli etkinlik ve çalışmalar yer alır. Ancak bu etkinlikler uygulanırken bireysel farklılıkların ve ilgilerin göz önünde bulundurulması gerekir. Ancak zevkli bir öğrenme ortamında Türkçeyle ilgili bilgi ve beceriler kazandırılabilir. Öğrenmenin diğer tüm alanlarında olduğu gibi Türkçe öğretimi alanında da yapılan tüm araştırmaların sonucu göstermektedir ki uygulamayla edinilen bilgi ve beceriler daha kalıcıdır. Bu yüzden Türkçe dersinde öğrenciyi etkin hâle getirmek, öğretmeni rehber konumuna getirerek öğrenciyi öğrenimin merkezine almak büyük önem taşır. Eğitim-öğretim etkinliklerinin planlamasında, uygulanmasında ve değerlendirmesinde en büyük etkenlerden biri öğretmenlerdir (Gündoğdu, K., Aytaçlı, B., Aydoğan, R. ve Yıldırım, 2015). Öğretmenin sınıf içindeki en önemli görevi öğrencileri yaşayarak öğrenmeye, işbirliğine, düşünme becerilerini geliştirmeye teşvik etmektir. Öğretmen öğrencilerin hazırbulunuşluklarını, ilgi ve düzeylerini göz önünde bulundurarak onların öğrenme etkinliklerine istekle katılabilecekleri bir öğrenme ortamı sağlamalıdır.

2.1.1.1. Türkçe dersi öğretim programı öğrenim alanları

Türkçe Dersi Öğretim Programı, “okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden” oluşmaktadır. Programda bu öğrenme alanlarına hem kendi içinde hem de birbirleriyle ilişkilendirilerek bütün hâlinde yer verilmiştir.

Dinleme/izleme iletişimin temel yollarından biri olmakla birlikte çevremize doğru bir şekilde anlayıp yorumlamamız için gereken temel bir beceridir. Günümüzde görsel-işitsel araçların her alanda yaygınlaşması etkili dinleme/izleme eğitiminin önemini artırmıştır. Türkçe Öğretim Programının bu bölümü “dinleme/izleme kurallarını uygulama, anlama ve çözümleme, değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma” amaçlarından oluşmaktadır. Programda öğrenci düzeyine uygun olarak hazırlanan etkinliklerle öğrencilerin etkili iletişim kurmaları ve toplumda aktif birer dinleyici/izleyici olmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2017).

Programdaki bir diğer öğrenme alanı olan konuşma bireylerin iletişim kurmaları, bilgi ve birikimlerini paylaşması, düşünce, duygu, gözlemlerini ifade etmesinde en önemli araçtır. Türkçe öğretim programının temel amaçlarından biri öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirerek kendilerini doğru ve etkili şekilde

ifade etmesini sağlamaktır. Bu amaçla programda konuşma etkinlikleri yer almış, düşüncelerini ifade etmelerine yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Türkçe Öğretim Programında, konuşma öğrenme alanına yönelik “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amaçlarına yönelik kazanımlar yer almaktadır. (MEB, 2017).

Türkçe öğretim programında yer alan bir diğer öğrenme alanı okumadır. Okuma; öğrencilerin farklı bilgi kaynaklarına ulaşması, duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirilmesi için gerekli beceriler arasında yer alır. Programda yer alan okuma öğrenme alanı ile öğrencilerin farklı türde metinleri doğru ve akıcı biçimde okumaları ve karşılaştıkları metinlere uygun okuma yöntemleri kullanmaları amaçlanır. Bu amaçlarla programda öğrencilerin okuma becerisini artırmaya yönelik farklı etkinliklere yer verilmiştir. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak ve söz varlıklarını geliştirmek de programın okuma alanına ait hedeflenen diğer amaçlardır(MEB, 2017).

Bireylerin kendini doğru biçimde ifade etmek için kullandıkları en etkili araçlardan olan yazma becerisi programın bir diğer öğrenme alanıdır. Türkçe Öğretim Programı’nda yazma alanına ait amaçlar şunlardır: öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek; duygu, düşünce ve izlenimlerini yazılı anlatım kurallarına uyarak etkili bir şekilde anlatmalarını sağlamak; kendini ifade etme amacıyla yazmayı bir alışkanlığa dönüştürmek ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmek. Yazma becerisi uzun bir süreç istemekle beraber Türkçe dersine ait diğer öğrenme alanları ile (okuma, dinleme/izleme, konuşma vb.) ilişkilendirilerek ve bilgi birikimlerini artırarak geliştirilebilecek bir beceridir (MEB, 2017).

Çalışmamızın konusunu oluşturan öğrenme alanı ise dil bilgisidir. Ancak dil bilgisi öğrenme alanını diğer tüm alanlarda olduğu gibi diğer becerilerden bağımsız olarak ele almak mümkün değildir. Türkçe dersine ait tüm öğrenme alanları birbiriyle sıkı bir etkileşim içindedir.

2.1.1.2. Türkçe öğretiminde dil bilgisinin yeri

Dil bilgisi bir dile ait konuşma, yazma, okuma, dinleme/izleme öğrenme alanlarına ait bütün kuralları ilgilendiren ve destekleyen kuralların bütünüdür. Öğrencilerin Türkçenin işleyişine ait kurallar hakkında bilgi sahibi olması ve bu

kuralları farklı dil etkinliklerinde kullanması oldukça önemlidir (İşcan ve Kolukısa, 2005). Bu yüzden dil bilgisi konuları birtakım kuramsal bilgilerden çok uygulamaya yönelik işlenmelidir (Erdem, 2008). Türkçe öğretim programında dil bilgisi kurallarının yanında kelime, cümle ve metin düzeyinde uygulamalara yer verilmiştir (MEB,2017). Türkçe dersine ait dil bilgisi konuları öğrencilerin yaş gruplarına ve dolayısıyla düzeylerine uygun olarak aşamalı biçimde her kademeye paylaştırılmıştır. Bu dağılımda kolaydan zora, basitten karmaşığa giden bir sıra izlendiği söylenebilir. Dil bilgisi kurallarının soyut kalmaması açısından örnekler üzerinden verilmesi, konularla ilgili farklı uygulamalar ve materyallere başvurulması öğrenimi kolaylaştıracaktır. Ayrıca öğrencilerin dil bilgisi konularının anlama olan katkısını fark etmesi ve edindiği bilgileri birer beceriye dönüştürmesi sağlanmalıdır (Eroğlu ve Kuzu, 2014). Kısacası dil bilgisi konularının diğer dil becerileriyle sürekli olarak ilişkilendirilmesi oldukça önemlidir.

2.1.2. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

İşbirlikli öğrenme yöntemleri 1960'lı yıllardan bu yana öğretmen merkezli ve bireysel öğretim yöntemlerine iyi bir alternatif olması açısından dikkat çeken yöntemler arasında yer almaya başlamıştır. İşbirlikli öğrenme kısaca farklı cinsiyet, ırk, yetenek ve sosyal beceriye sahip öğrencilerin belirlenen ortak bir hedefe ulaşmak için küçük gruplarla çalışması ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirdikleri süreçtir (Açıkgöz, 1992; Holm ve arkadaşları, 1987). İşbirlikli öğrenme Gantile tarafından öğrencilerin bir amaca ulaşmaya çalışırken aralarında var olan iç ilişki türü biçiminde tanımlanmıştır (Akt. Miller, 1989). İşbirlikli öğrenmede her bir öğrencinin kendi sorumluluklarını yerine getirmesi ve grubuna katkıda bulunması gerekir.

İşbirlikli öğrenme, öğrenciyi aktif kılan, öğrenme yöntemlerinin temelinde yer alan dinleme, konuşma yazma ve yansıtmanın etkin biçimde kullanıldığı; duyuşsal ve bilişsel öğrenme üzerinde olumlu etkilerinin olduğu kanıtlanmış bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem işbirliği becerilerinin ön planda olduğu, sosyal etkileşim temelli aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen, onların zihinsel yeteneklerini kullanmasına imkân tanıyan ve kendi öğrenmelerine ilişkin kararlar almasını destekleyen bir öğretim yöntemidir (Yıldız,1999). Yapılan birçok araştırmada, öğrencilerin başarıları ve duyuşsal çıktıları üzerinde olumlu etkileri gözlenmiştir (Gömlüksiz, 1993).

2.1.2.1. İşbirlikli öğrenme yöntemine ait teknikler

İşbirlikli Öğrenme Yönteminin birçok farklı tekniği bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği (ÖTBB): Amaç, Öğretim Araç ve Gereçlerinin Hazırlanması, İşlem ve Değerlendirme olmak üzere 4 temel aşamadan oluşan bu teknik öğrenme ortamını oldukça etkili biçimde değiştirir ve öğretmenin rehber konumunda olduğu bu sınıf atmosferi öğrencilerin sosyalleşmesine önemli katkı sağlar (Gelici ve Bilgin, 2011). Bu teknikle farklı özelliklere sahip öğrenciler, öğretmen merkezli sınıflarda az rastlanan türde arkadaşlıklar kurar (Slavin, 2011).

Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniği (KDB): Sıklıkla matematik derslerinde kullanılan bu teknik altı temel aşamadan oluşur. Teknik, sosyal iletişime ve kendi düzeylerine uygun materyallere gereksinim duyan kaynaştırma öğrencilerine de uygundur (Slavin, 2011).

Takım Oyun Turnuva Tekniği (TOT): Beş aşamadan oluşan bu teknik pek çok açıdan ÖTBB'ye benzemekler beraber aralarındaki temel fark öğrencilerin takımlarını sınavlarda değil akademik turnuvalarda temsil etmesidir (Artz and Newman, 1990). Bu farklılık tekniği öğrenciler için daha eğlenceli hâle getirmektedir.

Grup Araştırması: Bu teknikte öğrenilmesi hedeflenen konu alt konulara ayrılır ve öğrencilere dağıtılır. Her bir grup üyesinin çalışması diğer grup üyelerine bağımlıdır. Öğrencilerin araştırmalarını tamamladıklarında elde ettikleri bilgileri paylaşması temeline dayanır (Duman, 2010).

Yapıcı Tartışma: Bu teknik için öğrencilerin ikişer kişilik çiftlere ayrılacağı dört kişilik gruplar oluşturulur ve her bir çift kendilerine verilen konuyu tartışarak savunmaya çalışır. Bu teknikle öğrencilerin kültürler arası çeşitlilik bilgileri artar ve genel araştırma ile iletişim becerilerine de katkı sağlanmış olur (Johnson, Johnson ve Stanne, 2000).

Bu tekniklerin dışında Birleşik Öğretim, Takım Destekli Bireyselleştirme, Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim, İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon ve Ayrılıp Birleşme Teknikleri sayılabilir (Özdemir, 2014).

2.1.2.2. Ayrılıp birleşme (Jigsaw)

Ayrılıp birleşme tekniklerinin (Jigsaw) I, II, III, IV ve Ters Jigsaw, Konu Jigsaw gibi türleri bulunmaktadır. Çalışmamıza konu olan teknik ise ayrılıp birleşme IV tekniğidir. Bu teknik 1990'lı yılların sonunda Holliday tarafından geliştirilmekle beraber temelde diğer ayrılıp birleşme teknikleriyle benzer aşamalara sahiptir. Diğer ayrılıp birleşme tekniklerinde olduğu öğrenmesi hedeflenen konunun anlamlı parçalara ayrılarak gruplar arasında bölüştürülmesine ve uzman gruplarında çalışan öğrencilerin kendi gruplarına dönerek öğrendiklerini paylaşmasına dayanır. Bu tekniğin diğerlerinden ilk farkı uygulamanın giriş aşamasında öğretmenin sınıfa konuyu tanıtmak ve öğrencilerin dikkatini çekmek için bir etkinlik yapmasıdır (Holliday, 2000). Öğretmen öğrenci çalışmalarına başlamadan önce ünite ya da konuyla ilgili beyin fırtınası, tartışma ortamı, film gösterimi, ders planını sunma gibi yöntemlerden birini kullanır. Ayrıca bu teknikte öğretmen ana gruptaki öğrencilerin belirlenen konunun tamamını öğrenip öğrenmediğini kontrol etmek için bir test uygulaması yapar ve öğrencilerin genelinin öğrenemediği konular için tamamlama çalışmaları yapılır (Şimşek, 2007).

Bu tekniğin uygulanması dokuz aşamadan oluşmaktadır (Holliday, 2002):

1. *Konuya Dikkat Çekme*: Bu ilk aşamada öğretmen derse giriş yaparken öğrencilerin dikkatini çekmek için konuyla ilgili bazı etkinliklere yer verir. Öğrencilerin henüz ana gruplarında bulunduğu bu süreçte öğretmen onlara sorular sorabilir, film, slayt, video izlettirebilir; hikâye, anı, günlük olaylar anlatabilir; beyin fırtınası, tartışma gibi yöntemler kullanabilir.

2. *Görev ve Konu Dağılımının Yapılması*: öğrencilerin ana gruplarında bulunduğu bu aşamada onlara uzman gruplarına gittiklerinde kullanmaları için hazırlanan konular, çalışma yaprakları ve sorular dağıtılır. Öğrenciler bu materyalleri alarak ana gruplarından uzman gruplarına dağılırlar. Öğrenciler bu yeni oluşturulan uzmanlık grubunda aynı konu üzerinde araştırma yaparak aynı sorular üzerinde çalışırlar. Bu noktada grubun iyi işlev görmesi için grup süreci iyi oluşturulmalı, kişiler arası ve grup becerilerine ağırlık verilmelidir.

3. *Uzman Grubu Çalışması*: Öğrenciler bu aşamada kendi uzman gruplarındaki konuları iyice öğrenerek çalışma yapraklarını tamamlarlar. Kendi

ana gruplarına götürecekleri sorular üzerinde anlaşmaya vararak uzmanlaşmış olurlar.

4. *Test Uygulaması:* öğrenciler ana gruplarına dönmeden önce öğrenmelerini ölçmek amacıyla uzmanlaştıkları konuyla ilgili teste tabii tutulur. Öğrenciler uzman grubundaki arkadaşlarıyla cevaplar üzerinde ortak karara vardıldıktan sonra ana gruplarına dönerler. Tekniğın bu aşamasında yüz yüze iletişim ve grup bağılılığı büyük önem taşır.

5. *Ana Grup Çalışması:* Öğrencilerin uzmanlaştıkları konuyu ana grup arkadaşlarına öğretmek için ana gruplarına döndükleri bu aşamada her bir öğrenci gruptaki diğerk arkadaşlarının kendi sorumluluğunda olan konuda uzmanlaşması için çaba harcar.

6. *Test Uygulaması:* Öğrencilerin konunun tamamını iyice öğrenip öğrenmediğinin belirlenmesi için grupların tamamına test yapılır.

7. *Konuyu Gözden Geçirme, Tekrar:* Bu aşamada ise tüm öğrenciler değerlendirme aşamasından önce ana gruplarında bütün konuları gözden geçirir. Bu süreç takım için oldukça önemlidir çünkü birinci olmak ya da ödül kazanmak için her bir takım diğerk takımlarla yarış içindedir. Takım puan ortalamasının en yüksek olması amaçlanır.

8. *Bireysel Değerlendirme:* Öğrencilere bireysel olarak konunun tamamına ilişkin test uygulanır ve not verilir. Bu notlar yoluyla takımların puanı oluşur.

9. *Öğrenilmeyen Konu ve Kavramların Tekrarı:* Test sonuçları incelenerek öğrencilerin istenilen düzeyde öğrenemediği konular varsa öğretimi yapılır. Yeni konuya geçmeden eksikler tamamlanır.

2.1.3 Tutum

Tutum ile ilgili birçok tanımda tutumun bireylerin duygu ve düşünceleriyle yakın ilişkide olduğuna değinilmiştir. Tutum genel olarak somut bir nesneye ya da soyut bir kavrama yönelik ondan taraf veya ona karşı olma şeklinde beliren, kişinin duygu ve düşüncelerine etki eden öz eğilimler olarak tanımlanabilir (Kağıtçıbaşı, 1998). Atkinson (1999) ise tutumun araçsal, bilgi, değer ifade etme, ego savunma toplumsal uyum gibi işlevleri olduğunu dile getirir.

Tutuma ait bazı tanımlarda ise tutumun davranışlar üzerinde etkisi olduğu belirtilmiştir. Bu yöndeki bir tanım “ kişilerin toplum içindeki ve kendi yaşamındaki birtakım olay ve olgulara yönelik geliştirmiş olduğu psikolojik örgütlenmenin kişi davranışları üzerinde etkisi olan bölümü” şeklindedir (Güvenç, 1976). Cüceloğlu (2012) da tutumu bir kişi, nesne ya da duruma karşı organize duygu ve inançlar olarak tanımlamıştır. Ayrıca tutumun bireyin söz konusu kişi, nesne ya da duruma yönelik davranışlarını etkilediğini belirtmiştir. Tavşancıl (2002) ise tutumun bireylerde olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabileceğini ifade etmiştir.

Yapılan birçok araştırma tutumun davranışların yanı sıra erişimi üzerinde de önemli ölçüde etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bloom (1979, akt Özçelik) derse yönelik tutumun başarıyı büyük oranda etkilediğini dile getirmiştir. Elwood da (1999) benzer şekilde bir konuya karşı olumlu tutum beslemenin pek çok yararı olduğunu söylemiştir. Bu nedenle öğrencilerimizin başarısını artırmak, onları derse yönelik daha ilgili ve aktif kılmak için derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecek bir öğrenme ortamı oluşturmakta büyük yarar vardır.

2.1.4 Öz-düzenleme Becerileri

Öğrencilerin erişimlerini etkileyen bir diğer faktör de öz-düzenleme becerileridir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda öğrencilerin başarılarında kendi öğrenme süreçlerinde etkin rol oynamalarının önemi ortaya konmuştur. Bireylerin öğrenme sürecinde kendini düzenlemesi, neyi, ne zaman ve hangi sırayla yapacağı gibi kararlar vermesi, bu kararları gerçekleştirebilmesi özetle öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmesi gereği öz-düzenleme becerilerini eğitim araştırmalarının odak noktası hâline getirmiştir (Dadlı, 2015).

Öz düzenleme becerilerinin temelinde öğrenme hedeflerini belirleyerek bu hedefler doğrultusunda kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerileri yatar. Pintrich (2000)'in tanımına göre öz-düzenlemeli öğrenme öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirleyip, bu yönde bilişlerini, davranışlarını ve motivasyonlarını izledikleri; amaçları ve çevreleri ile etkileşim hâlinde oldukları etkin ve yapıcı bir süreçtir. Zimmerman (1992) ise öz-düzenleyici öğrenmeyi, “amaçlar belirleme, bu amaçların gerçekleşmesi için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme” biçiminde tanımlanmıştır. Öz-düzenleme en basit

hâliyle bireyin zihinsel yetilerini akademik beceriye dönüştürdüğü, temelinde kendi kendini yönetme olan bir süreç şeklinde tanımlanabilir (Aylar, 2012).

Puustinen ve Pulkkinen (2001) öz-düzenlemeli öğrenen bireyleri “aktif ve bağımsız bir biçimde kendi öğrenmelerine rehberlik edebilme ve gerektiğinde kendi bilgilerini güncelleme yetisine sahip kişiler olarak tanımlamıştır. Öz-düzenleme becerileri ile ilgili tanımlar ve çalışmalardan yola çıkarak etkili öz-düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Hedeflerini belirleyerek ve bu hedef doğrultusunda uygun stratejiler seçerek çeşitli konular üzerinde çalışır. Ulaşabilir hedefler koyma yeteneğine sahiptir (Zimmerman,1989).

- Öğrenme süreci içinde etkin rol oynar. Hem içsel hem de dışsal çevreden edindiği bilgileri hedefleri doğrultusunda anlamlandırır.

- Farklı türde kaynaklara ulaşma ve onları kullanma yollarını bilir. Yaptığı çalışmaları gerektiğinde gözden geçirir ve düzenler.

- Öğrenme sürecinde kendine: “ ne öğreneceğim, niçin öğreneceğim, nasıl öğreneceğim” gibi sorular sorar ve bunları yanıtlar (İsrael, 2007).

- Öğrendiklerini nasıl ne nerede kullanabileceğini, neleri tam olarak öğrenemediğin, öğrenmesini engelleyen şeyleri kendi belirler.

Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmek hem akademik hayatlarına hem de sosyal yaşamlarına sayısız katkı sağlar. Bu amaçlar onların bu becerilerini geliştirecek öğrenme ortamlarının özellikleri araştırılmalıdır.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1 Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

2.2.1.1 İşbirlikli öğrenmede erişime yönelik çalışmalar

İşbirlikli öğrenme tekniklerinden Ayrılıp Birleşme IV tekniğinin öğrencilerin erişimleri, derse yönelik tutumları, öz-düzenleme becerileri ve bilginin kalıcılığı üzerindeki etkisini araştırdığımız bu çalışmada ilk olarak İşbirlikli

Öğrenmenin öğrencilerin erişisi üzerindeki etkisini konu edinen araştırmalara yer verilmiştir.

İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle ilgili Türkiye’de çeşitli araştırmalar yapılmakla birlikte bu araştırmaların büyük bir çoğunluğu Fen Bilimleri dersi üzerinedir. Türkçe dersine ait, özellikle de İşbirlikli Öğrenme yöntemlerinin dil bilgisi konularının öğretiminde kullanılması üzerine yapılan çalışma sayısı ise sınırlıdır. Türkçe dersine ait çalışmalardan biri Yaman (1999) tarafından işbirlikli öğrenme yöntemlerinin Türkçe dersinde okuma ve yazma alanlarında etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, 5. Sınıf öğrencileriyle yürütülmüş ve sonucunda işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin erişilerine katkı sağladığı ortaya konmuştur.

Bu konudaki diğer bir çalışma ise İşbirlikli Öğrenme Yönteminin ana dili eğitimine katkısının incelendiği Aksakal (2002)’a ait bir tez çalışmasıdır. Türkçe dersinin okuma alanına odaklanılan bu araştırma 4. sınıflar üzerinde yürütülmüş ve uygulama sonucunda İşbirlikli Öğrenme Yöntemi uygulanan deney grubunun okuduğunu anlamaya yönelik başarısının programda yer alan öğretim yöntemleri uygulanan kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür.

“İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı ve Derse Yönelik Tutum Üzerine Etkileri” isimli tez çalışması Çörek (2006) tarafından 7. sınıflarla fiilde kip konusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ön-test-son-test kontrol gruplu deneysel modele sahiptir. 70 öğrenci üzerinde ve MEB’e bağlı bir okulda sürdürülen uygulamanın sonunda erişisi açısından işbirlikli öğretim yöntemlerinin kullanıldığı deney sınıflarının lehine bir sonuç çıkmıştır.

Uysal (2009)’ın “İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi” isimli tez çalışması 4. sınıflar üzerinde gerçekleştirilmiş ve Solomon Deneme Modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın kontrol grubunda 89 öğrenci, deney grubunda ise 85 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programı ile çözümlenmiş, yazma becerisi başarı testi sonuçlarının deney grubu lehine olduğu gözlemlenmiştir.

İşbirlikli öğrenme tekniklerinden Ayrılıp Birleşme I’in erişisi üzerindeki etkisini araştıran Karakoyun 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan

noktalama işaretlerini çalışmanın konusu olarak belirlemiştir. Karakoyun (2010) tez çalışmasını Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Erzurum il merkezinde bulunan Özel Aziziye İlköğretim Okulundaki toplam 48 adet 5. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Ön-test, son-test, kontrol gruplu desenin esas alındığı çalışma başarı testi ve ayrılıp birleşme görüş ölçeği ile desteklenmiştir. Çalışmanın noktalama işaretlerine yönelik erişileri üzerinde sonucunda İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerden Ayrılıp Birleşme I'in öğretmen merkezli öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Maden (2011)'e ait "Jigsaw I Tekniğinin Yazılı Anlatım Becerisi Akademik Başarısına Etkisi" isimli çalışma 2009–2010 akademik yılında Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören toplam 70 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmanın yürütüldüğü deney grubunda 36; kontrol grubunda 34 öğrenci olmak üzere toplam 70 öğrenci yansız biçimde belirlenmiştir. Eşit olmayan ön-test son-test kontrol grubu deseninin esas alındığı çalışmada grupların erişilerine ait veriler Yazılı Anlatım Başarı Testi ile ön-test ve son-test olarak elde edilmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen verilere göre deney ve kontrol grubu arasında erişisi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak deney grubundaki öğrencilerin ayrılıp birleşme I tekniğine yönelik olumlu bir tutum içinde oldukları belirlenmiştir.

Bozpolat (2012) tez çalışmasında İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerin Türkçe dersinin okuma alanına ilişkin etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile birlikte hikâye haritası yöntemini kullanmış ve bu işlemlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. 5. sınıf üzerinde gerçekleştirilen bu çalışma Sivas il merkezindeki Behrampaşa İlköğretim Okulunda öğrenim 66 öğrenci ile yürütülmüştür. Uygulamalar, Türkçe dersi "Atatürk" ve "Güzel Ülkem Türkiye" ünitelerini kapsamaktadır. Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmada nicel veriler başarı testi, öz ve akran değerlendirme formları, tutum ve hikâye haritası ölçeklerinden sağlanmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise görüşme ve gözlem formlarından yararlanılmıştır. Uygulama sonucunda hem deney hem de kontrol grubunun başarılarında artış görülmüş ancak son-test olarak uygulanan başarı testinin ve kalıcılık testinin sonuçlarının deney grubu lehine olduğu gözlemlenmiştir.

Bir diğer çalışma Arslan (2012)'a ait ‘‘Sözcük Türleri Öğretiminde Jigsaw Tekniğinin Etkisi’’ isimli ve Ayrılp Birleşme Tekniğinin erişi üzerindeki etkisi araştırmak amacıyla 6. sınıflarla yürütölmüş bir makale çalışmasıdır. Ağrı ilinde bulunan bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilen ve ‘‘kontrol gruplu ön-test-son-test modeline’’ uygun bu deneysel çalışmanın sonucu deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerinin son-testlerine ilişkin başarı puanları arasında fark olmadığı yönündedir. Bu sonuca göre Ayrılp Birleşme Tekniği ile öğretmen merkezli öğretimin erişi üzerindeki etkisi benzerdir.

Ayrılp Birleşme Tekniğinin Türkçe dersine ilişkin yazılı anlatım becerilerindeki başarıya etkisini inceleyen Şahin (2013) çalışmasını 2009–2010 eğitim- öğretim yılı içinde Türkiye’de bir ilköğretim okulunun iki ayrı 8. sınıftaki 61 öğrenciyle sürdürmüş, şubelerden birisini kontrol diğerini deney grubu olarak belirlemiştir. Uygulamanın sonunda yapılan istatistiki analizler yazılı anlatım konusunun öğretiminde erişi yönünden Ayrılp Birleşme Tekniğinin daha etkili olduğunu göstermiştir.

Bölükbaş (2014)'a ait bir çalışmada ise ayrılp birleşme IV tekniğinin Türkçedeki temel zamanları öğrenme üzerindeki etkisi incelenmiş, son-test kontrol gruplu modelin kullanıldığı bu çalışmaya, İstanbul Üniversitesinden 16’sı kontrol grubu ve 16’sı deney grubu olmak üzere toplam 32 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda işlenen derslerde ayrılp birleşme IV tekniği kullanılırken; kontrol grubunda ise programda yer alan öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan başarı testlerin de ayrılp birleşme IV tekniğinin uygulandığı deney grubuna ait puan ortalamalarının kontrol grubuna ait ortalamadan daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Kardaş ve Cemal (2015) İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerinin Türkçe dersinde kullanılmasının başarı ve tutum üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında 2000–2014 yılları arasında Türkiye’de Türkçe ana dili öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen bilimsel çalışmaları incelemiştir. Meta-analiz yönteminin kullanıldığı araştırma doğrultusunda İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait teknikleri kullanılarak öğrencilerin erişilerine ilişkin 46 çalışma belirlenmiştir. Bu çalışmaların 43’ünde İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerin öğrenci başarısını artırdığı gözlemlenmiştir. Diğer 3 araştırmada ise, uygulanan İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerin öğrencilerin erişisi üzerinde etkili olmadığı sonucuna

varıldığı görülmüştür. Söz konusu çalışmalarda kullanılan İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerin kullanım sıklığı en fazla olanlarının Ayrılıp Birleşme Tekniği, yapılandırılmamış karma teknikler ve ayrılıp birleşme teknikleri olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı dil becerilerinin büyük çoğunluğunun okuma ve yazma alanının oluşturduğu gözlemlenmiştir.

İşbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların neredeyse tamamı programda yer alan öğretim yöntemleri ile işbirlikleri öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçların büyük bir kısmı İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerinin öğrenci başarısını artırmada programda yer alan öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumun başlıca gerekçeleri arasında İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerin tamamında programda yer alan öğretim yöntemlerinin aksine öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katılması gösterilebilir. Ayrıca bu tekniklerin dersi daha ilgi çekici ve eğlenceli hâle getirmesi öğrencileri derse dâhil etmede ve dolayısıyla başarılarını artırmada etkili olmuş olabilir. Bunların yanı sıra öğrencilerin ait olduğu grubun başarısını artırma amacını taşıması öğrenme isteğini artıran sebepler arasında gösterilebilir. İncelediğimiz çalışmalardan yola çıkarak farklı disiplin alanlarında ve konularda İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait teknikleri kullanmakta öğrencilerin başarısını artırmak açısından yarar olduğu sonucuna varabiliriz.

2.2.1.2. İşbirlikli öğrenmede tutuma yönelik çalışmalar

Çalışmanın bir diğer değişkeni olan İşbirlikli Öğrenme yöntemlerinin derse yönelik tutum üzerine etkilerini incelemiş farklı çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan birisi Kılıç (2004) tarafından gerçekleştirilmiş ve İşbirlikli Öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üstündeki etkisi araştırılmıştır. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden “ayrılıp birleşme” tekniğinin kullanıldığı bu deneysel çalışmada ön-test son-test deseni kullanılmıştır. İlköğretim öğrencileriyle sürdürülen çalışmanın veri toplama araçlarından biri okumaya yönelik tutum ölçeğidir. Çalışma sonunda İşbirlikli Öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileme açısından programda yer alan öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmanın bir diğer sonucu ise İşbirlikli Öğrenmenin

okuduğunu anlamaya ilişkin cinsiyete bağılı farklılıkları ortadan kaldırdığı yönündedir.

Güngör (2005)'e ait bir çalışmada İşbirlikli Öğrenme Yönteminin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri incelenmiştir. 56 öğrenci ile yürütülen çalışmanın sonucunda İşbirlikli Öğrenme yöntemlerinin deney grubundaki öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde etkilediği ve tutum ve başarı açısından cinsiyetler arasındaki farklılıkları ortadan kaldırdığı görülmüştür.

Çörek (2006)'in 70 adet 7. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada İşbirlikli Öğrenme yöntemlerinin Türkçe dersine ait dil bilgisi konularında kullanılmasının tutum üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ön-test son-test deney deseninin kullanıldığı bu araştırma kontrol gruplarında programda yer alan öğretim yöntemlerinin kullanılması ve deney gruplarında Ayrılıp Birleşme Tekniğinin uygulanmasıyla sürdürülmüştür. Çalışmada kullanılan Türkçe dersi tutum ölçeği son-test verilerinin deney grubu lehine olduğu gözlenmiştir.

Güngör ve Açıkgoz (2006)' e ait İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri isimli deneysel çalışma kapsamında deney grubunda İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerden Ayrılıp Birleşme Tekniği ile kontrol grubunda ise programda yer alan öğretim yöntemleri ile ders işlenmiştir. Araştırmaya ait veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Veri toplama araçlarından Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin son-testinden elde edilen sonuçlara göre İşbirlikli Öğrenme Yönteminin öğrencilerin okumanın gelişmeye etkileri alt boyutunda anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna varılmış ancak okumanın duyuşsal etkileri ve okumayla ilgili genel görüşler alt boyutlarına istatistiksel olarak anlamlı şekilde etki ettiği görülmüştür.

Ayrılıp Birleşme Tekniğinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin başarı ve tutum üzerine etkisini inceleyen Şahin (2013)'e ait bir çalışma 2009–2010 eğitim-öğretim yılında bir devlet okulunun iki ayrı 8. sınıftaki toplam 61 öğrenciyi kapsamaktadır. Ön-test son-test deney desenine ait bu çalışmada veri toplama aracı olarak yazılı anlatım başarı testi ve yazılı anlatıma yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Uygulama sonunda elde edilen veriler doğrultusunda yapılan istatistiksel analizler yazılı anlatım konusunun öğretiminde deney ve kontrol grubu

arasında tutum yönünden Ayrılıp Birleşme Tekniği lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir.

Kardaş ve Cemal (2015) İş Birlikli Öğrenme Tekniklerinin Türkçe Öğretiminde Başarı, Tutum ve Uygulamalara Yönelik Öğrenci Görüşleriyle İlişkisi isimli meta analiz çalışmasında Türkiye’de 2000-2014 yılları arasında öğrencilerin derse yönelik tutumlarını inceleyen 15 adet çalışmayı ele almıştır. İncelenen bu çalışmalardan 14’ünde İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına olumlu yönde etki ettiği sonucunun elde edildiği, 1 çalışmada ise öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olmadığı sonucuna varıldığı belirlenmiştir.

İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde etkisini inceleyen çalışmaların büyük bir çoğunluğundan bu tekniklerin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Bu durumun temel kaynaklarından biri İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerin öğrencilere farklı ve eğlenceli gelmesi ile ilgili olabilir. Öğrencilerin arkadaşlarıyla öğrenmekten ve takım çalışması içinde olmaktan keyif alması derse yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Öğrencilerin zor veya sıkıcı bulduğu derslere karşı olumsuz bir tutum içinde olduğunu varsayarsak, İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait teknikler hem farklı şekillerde öğrenme imkânı sunması hem de eğlenceli olması açısından öğrencilerin derse yönelik tutumu üzerinde olumlu yönde etkili olabilecektir.

2.2.1.3. İşbirlikli öğrenmede öz-düzenleme becerilerine yönelik çalışmalar

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin öz-düzenleme üzerindeki etkini inceleyen çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Özellikle literatürde bu kapsamda Türkçe dersine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu bölümde farklı disiplin alanlarında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalardan biri Güvenç (2010)’e aittir. “İşbirlikli Öğrenme ve Ders Günlüklerinin Öğretmen Adayı Öğrencilerin öz-düzenlemeli Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri” isimli bu çalışmada deney ve kontrol gruplarında dersler, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile işlenmiştir. Deney grubunda ise farklı olarak öğrenciler ders günlüğü tutmuşlardır. Araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Ayrılıp birleşme IV tekniğinin başarıya, öz-yeterlik inancına ve öz-düzenleme becerisine etkisini konu edinen Arslan (2011)'a ait çalışma bir çalışma 2006-2007 öğretim yılı içerisinde MEB'e bağlı Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulunda 7. sınıflarla ve Sosyal Bilgiler dersinde yürütülmüştür. 10 hafta süreyle ve iki ünite üzerinde sürdürülen çalışmaya yarı deneysel modellerden “denk olmayan kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Çalışmanın başında ve sonunda uygulanan öz-düzenleme becerileri ölçeğine ait verilerden elde edilen sonuçlara göre ayrılıp birleşme IV tekniğinin öz-düzenleme becerileri üzerinde etkisi olmadığı gözlemlenmiştir.

Batdı (2013)'ya ait bir tez çalışması 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Elazığ-Merkez Namık Kemal İlköğretim Okulunda sürdürülmüştür. Deney grubunda 34 ve kontrol grubunda 34 olmak üzere toplam 68 öğrenci ile yürütülen çalışma İngilizce dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmanın nitel ve nicel sonuçları birbirini desteklediği ve sonuçların deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

İşbirlikli öğrenme tekniklerinin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini araştıran çalışma sayısının yeterli olmaması, İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait teknikler kullanmasının bu anlamdaki etkisi hakkında yeterince fikir sahibi olamamamıza neden olmaktadır. Bu tekniklerin öğretmen merkezli öğretme yöntemlerinin aksine öğrenciye kendi öğrenmesini organize etme fırsatı sunması öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkileyeceğini düşündürmekle beraber bu tekniğin kısa süreli kullanılmasının istenilen etkiyi yaratmayacağı da göz önünde bulundurulmalıdır. İşbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin öz-düzenleme becerileri üstündeki etkisinin incelendiği kapsamlı çalışmalar yapılması bu açıdan yararlı olabilir.

2.2.1.4. İşbirlikli öğrenmede bilginin kalıcılığına yönelik çalışmalar

Çalışmanın bir diğer değişkeni olan İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerin bilginin kalıcılığı üzerinde etkisini inceleyen farklı çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri Ünlü (2008)'nün işbirlikli öğretim yönteminin 8. sınıf öğrencileriyle matematik dersinde kullanılmasının erişilerine ve kalıcılık düzeylerine etkisini incelediği deneysel çalışmadır. Hakim Mehmet Çakıroğlu İlköğretim Okulundan 34; Kırıkkale ili Sulakyurt ilçesindeki Cumhuriyet İlköğretim Okulundan 30 öğrenci olmak üzere toplam 64 öğrenci

üzerinde yürütülen araştırma rastgele belirlenen deney ve kontrol grupları ile yürütülmüştür. Uygulamanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin öğrendikleri konuyu daha uzun süre hatırladıkları sonucuna varılmıştır.

İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi kullanılmasının öğrencilerin başarısına ve bilgilerinin kalıcılık düzeylerine etkisini inceleyen Kömürkaraoğlu (2011) 5 hafta süren çalışmasının sonunda İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinden Ayrılıp Birleşme Tekniğinin öğrencilerin başarısı üstünde programda yer alan öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu belirlemiştir.

Arısoy (2011) bir çalışmasında İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinden *ÖTBB* ve *TOT* tekniklerinin 6. sınıf öğrencileri matematik dersinde kullanılmasının etkilerini incelemiş, çalışmasını 152 öğrenci ile 18 hafta sürdürmüştür. 2009–2010 akademik yılında Adana ili Seyhan ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda yürütülen bu araştırma, yarı deneyseldir. Araştırma, bütün gruplarda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve uygulamanın sonunda son-testler ve kalıcılık testleri uygulanmıştır. Bu testlerin sonuçlarına göre *TOT* tekniğinin erişileri üzerinde daha etkili olduğu *ÖTBB* tekniğinin ise kalıcılık açısından daha etkili olduğu görülmüştür.

Doğru (2012)'ya ait bir çalışmanın konusunu ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine matematik dersi kesirler ve ondalık kesirler konularında ayrılıp birleştirme tekniği ile ders işlenmesinin etkileri oluşturmaktadır. Çalışma deney ve kontrol gruplarından oluşan toplam 64 öğrenci ile Antalya ilinin Konyaaltı İlköğretim Okulunda yürütülmüştür. Çalışmada elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiş, sonuç olarak Ayrılıp Birleşme Tekniğinin öğrencilerin kalıcılık düzeylerini programda yer alan öğretim yöntemlerine göre daha olumlu etkilediği görülmüştür.

Bir diğer çalışma Yazman (2013)'a ait “İşbirlikli Jigsaw Tekniği ve 5e Modeliyle Öğretimin 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi'nde Yayılları Tanıyalım İle İş Ve Enerji Konularındaki Başarılarına ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi” isimli tez çalışmasıdır. 2012-2013 akademik yılında Kars ili, Şehit Albay İbrahim Karaoğlanoğlu Yatılı Bölge Ortaokulunda 55 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada ön-test son-test deney deseni kullanılmış ve çalışmanın

sonunda deney ve kontrol grupları arasında bilginin kalıcılığı açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çakır, Balliel ve Sarıkaya (2013) İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Fen ve Teknoloji dersinde kullanılmasının bilginin kalıcılığına etkisini incelediği çalışmada ısı ve sıcaklık konusunu deney grubunda İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, kontrol grubunda ise programda yer alan öğretim yöntemleriyle işlemiştir. Uygulama sonunda uygulanan kalıcılık testine ait veriler iki grup arasında deney grubu lehine bir farklılaşma olduğunu göstermiştir.

Ocak ve Küçükilhan (2014) ise 2012–2013 eğitim- öğretim yılında 4. sınıfa giden 48 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada ön-test- son-test kontrol gruplu desen kullanmıştır. Çalışmada İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerden Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri tekniği kullanılmıştır. İstanbul ili Sultangazi ilçesindeki bir ilköğretim okulunda sürdürülen uygulamanın sonuçlarının deney grubu lehine olduğu gözlemlenmiştir.

Koç (2015) “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Dersindeki Erişmeye, Kalıcılığa ve Sosyal Beceriye Etkisi” isimli tez çalışmasını Aydın ilindeki özel bir okulda öğrenim gören 48 adet 2. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. Araştırma süresince dersler deney grubunda İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinden *TDB*, *ÖTBB* ve *TOT* teknikleriyle; kontrol grubunda ise MEB matematik programındaki yöntem ve etkinliklerle yürütülmüştür. Araştırmaya ait bilginin kalıcılığına ait verilerin deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

Arslan (2016) İşbirlikli Öğrenme modelinin üniversite öğrencilerine ait erişimi, kalıcılık ve tutuma etkilerini incelediği tez çalışmasında örneklemini Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği 3.sınıfta okuyan 52 öğretmen adayı ile bir uygulama gerçekleştirmiş ve çalışmasının sonunda öğrenci takımı başarı yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olduğunu gözlemlenmiştir.

İşbirlikli öğrenme tekniklerinin bilginin kalıcılığı üzerinde etkisini inceleyen çalışmalardan elde edilen sonuçlar büyük oranda İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerin lehinedir. Öğrencilerin pasif birer alıcı konumundan çıkarak bilgiye ulaşmak için çaba harcaması ve grup içinde öğrenerek-öğreterek

sürece aktif biçimde dâhil olması bu durumun başlıca sebepleri arasında gösterilebilir. Düz anlatım ve ezberden farklı olarak gerçek anlamda anlaşılabilir alınan bilgilerin kalıcılığının da daha fazla olacağı söylenebilir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ghaith ve Yaghi (1998)'ye ait bir çalışma 4, 5 ve 6. sınıflarla yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerin etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarından oluşan 318 öğrenci ile yürütülen çalışmanın sonunda öğrencilere ait başarı testine ait sonuçlar incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak uygulama öncesinde deney grubunda düşük puan almış öğrencilerde diğer gruba kıyasla daha fazla yükselme olduğu gözlemlenmiştir.

Walker ve Crogan (1998)'e ait bir araştırmada İşbirlikli Öğrenme çevresine sahip sınıflarla Ayrılıp Birleşme Tekniğinin uygulandığı sınıfların farklı açılardan karşılaştırılması amaçlanmıştır. İki farklı okulda 4-6. sınıflardan oluşan toplam 103 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada Ayrılıp Birleşme Tekniğinin kullanıldığı gruplarının başarısının lehine anlamlı derecede farklılık olduğu görülmüştür.

İşbirlikli öğrenme teknikleri ile programda yer alan öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini karşılaştırmak amacıyla Chang ve Mao tarafından yürütülen bir araştırma (1999) 770 adet 9. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Coğrafya dersine ait 20 bölümün işleneceği deney ve kontrol gruplarında uygulama öncesi yapılan testler sonucunda başarı açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Uygulama sonrasında ise İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait teknikler kullanılan deney grubundaki öğrencilerle programda yer alan öğretim yöntemleri kullanılan kontrol grubundaki öğrencilerin sonuçları karşılaştırılmış; deney grubu öğrencilerin başarısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ayrılıp birleşme II ve ayrılıp birleşme IV tekniklerinin edebiyat dersinde kullanılmasının etkilerini inceleyen Holliday (2000) tüm araştırmalarını yüzer kişilik 9. sınıf öğrencisi grupları üzerinde yürütmüştür. Çalışma öncesinde ders planları, çalışma kâğıtları vb. materyaller hazırlanmıştır. Çalışma sonuçları göstermiştir ki ayrılıp birleşme IV öğrencilerin ilgisini çekmesi açısından, ayrılıp birleşme II öğretmenlerin öğrencilerin erişimi üzerinde olumlu bir etki yaratması açısından yararlı olmuştur.

Johnson ve arkadaşlarına ait bir çalışmada (2000) sekiz farklı İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniğin öğrencilerin erişileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Grup Araştırması, ayrılıp birleşme, Takım Turnuva Tekniği, Başarı Grupları Tekniği bu tekniklerden bazılarıdır. 164 öğrenci ile gerçekleştirilen bu çalışmada 194 farklı etki boyutu incelendi ve sonuç olarak bütün İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerin öğrenci başarısı üstünde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna varıldı.

Kazemi (2012) Ayrılıp Birleşme Tekniğinin etkilerini incelediği çalışmasını 38 öğrenci ile yürütmüştür. Deney grubundaki öğrenciler gruplara ayrılarak konu başlıkları dağıtılmış, öğrenciler kendi konularına çalıştıktan ve uzman gruplarında konuyu iyice öğrendikten sonra kendi gruplarına dönerek öğrendiklerini paylaşmıştır. Çalışma sonuçlarının deney grubunun lehine olduğu gözlemlenmiştir.

Yurt içinde yapılan çalışmalara benzer şekilde yurt dışında yapılan çalışmalarda da İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği yönündeki sonuçlar ağır basmaktadır. Farklı ülkelerde, farklı yaş gruplarında ve farklı derslerde İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu ve araştırmacılar tarafından öğretmenlere tavsiye edildiği söylenebilir.

Çalışmanın bir diğer konusu olan tutumla ilgili çalışmalar arasında Araragi (1983)'ye ait bir çalışma gösterilebilir. Araragi bu araştırmasında 4,5 ve 6.sınıflardan oluşan 41 öğrenci ile 12 hafta süren bir uygulama yapmıştır. Kontrol grubunda programda yer alan öğretim yöntemleri kullanılırken deney grubunda ayrılıp birleşme tekniklerinin kullanıldığı uygulama sonunda deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarında kontrol grubuna kıyasla olumlu yönde anlamlı bir farklılık oluşmuştur.

Zakaria ve arkadaşları tarafından yürütülen bir çalışmada (2010) İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerin matematik dersi başarısı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney grubunda 44, kontrol grubunda 38 öğrencinin bulunduğu çalışma öncesinde her iki gruba da ön-test uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen veriler t testi ile incelenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin hem başarı hem de tutum açısından kontrol grubuna göre daha yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir.

Khalvandy ve Afshan (2016) Baharestan Lisesi 1. sınıftan 24 kız öğrenciyle yürüttüğü çalışması sonucunda Ayrılıp Birleşme Tekniğinin Arapça öğretiminde başarı ve tutum yönünden olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir.

Erişi açısından olduğu gibi tutum açısından da yurt içindeki çalışmalarla yurt dışındaki çalışmalara ait sonuçlar paralellik göstermektedir. Çalışma sonuçları büyük oranda İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait tekniklerin öğrencinin derse yönelik tutumunu olumlu yönde etkilediğini gösterir niteliktedir. İşbirlikli öğrenme tekniklerinin öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen bir çalışmaya ise rastlanmamıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, uygulama süreci, veri toplama aracı ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel analizler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada deneysel desenlerden “ön-test-son-test-kontrol grublu” yarı deneysel desen kullanılmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016–2017 bahar yarıyılında Aydın ili Germencik ilçesinde bulunan MEB’ e bağlı Murat İrem Delgen Ortaokulunda 7-C ve 7-D sınıfında öğrenim gören toplam 36 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışma grubuyla ilgili bilgiler Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1 Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

7-C (n=18)		7-D (n=18)	
Kız	10	Kız	9
Erkek	8	Erkek	9

3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Uygulama öncesinde araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiş olan iki ayrı sınıftaki tüm öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan fiilde yapı konulu başarı testi, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği uygulanmıştır. Bu uygulamadan sonra sınıfların test sonuçları açısından eşit olup olmadığı ön-test sonuçlarına göre değerlendirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının fiilde yapı testi ön-test puanlarına göre kontrolü

Deney ve kontrol grupları arasında uygulama öncesinde fiilde yapı konusu açısından öğrencilerin erişimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla “fiilde yapı konulu başarı testi”

uygulanmıştır. Grupların ön-test normal dağılım sonuçları Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Ön-test Normal Dağılım Sonuçları

Grup	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	P
Deney	.936	16	.299
Kontrol	.901	16	.082

Deney ve kontrol gruplarının ön-test sonuçları bağımsız örneklem t–testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3 Deney ve Kontrol Grupları Başarı Testi Ön-test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Ön-test	N	\bar{x}	ss	Sd	t	p
Deney	16	6.44	2.87	30	1.529	0.137
Kontrol	16	4.94	2.67			

Tablo 3.3 incelendiğinde deney grubunun ön-test ortalamasının 6.44; kontrol grubunun ön-test ortalamasının ise 4.94 olduğu görülmektedir. Her iki gruba uygulanan ön-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t_{30}=1.529$; $p>0.05$). Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının ilgili konu bakımından uygulama öncesinde birbirlerine yakın düzeyde oldukları ve uygulamaya başlanmasının uygun olacağı şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol gruplarının algılanan Öz-düzenleme becerileri ölçeği ön-test puanlarına göre kontrolü

Deney ve kontrol grupları arasında uygulama öncesinde algılanan öz-düzenleme açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla “algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği” uygulanmıştır. Gruplara ait ön–test normal dağılım sonuçları Tablo 3.4’te gösterilmiştir.

Tablo 3.4 Deney ve Kontrol Gruplarının Algılanan Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği Normal Dağılım Sonuçları

Grubu	Boyutlar	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	P
Deney	Genel Toplam	.957	16	.603
	Açık olma	.951	16	.507
	Arayış	.964	16	.738
Kontrol	Genel Toplam	.975	16	.911
	Açık olma	.979	16	.951
	Arayış	.972	16	.871

Deney ve kontrol gruplarının ön-testlerine ait sonuçlar bağımsız örneklem t–testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.5’te gösterilmiştir.

Tablo 3.5 Deney ve Kontrol Gruplarının Öz-düzenleme Becerileri Ön-test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Test	N	\bar{x}	ss	Sd	t	p
Genel Toplam	Deney-	16	55.81	10.21	30	.848	.403
	Kontrol	16	53.06	7.99			
Açık olma	Deney-	16	29.31	4.78	30	.638	.529
	Kontrol	16	28.25	4.64			
Arayış	Deney-	16	26.5	5.98	30	.921	.365
	Kontrol	16	24.81	4.25			

Tablo 3.5 incelendiğinde deney grubunun ön-test toplam puan ortalamasının 55.81; kontrol grubunun ön-test toplam puan ortalamasının ise 53.06 olduğu görülmektedir. Her iki gruba uygulanan ön-test toplam puan sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{30}=.848$; $p>0.05$). Kullanılan ölçeğe ait açık olma alt boyutuna ait deney grubu ön-test ortalaması 29.31; kontrol grubu ön-test puan ortalaması 28.25’tir. Deney ve kontrol gruplarına ait açık olma alt boyutu ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{30}=.638$; $p>0.05$). Algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği arayış alt boyutuna ait deney grubu ön-test ortalaması 26.5; kontrol grubu ön-test puan ortalaması 24.81’dir. Deney ve kontrol gruplarına ait

arayış alt boyutu ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{30}=.921$; $p>0.05$). Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının algılanan öz-düzenleme becerileri açısından birbirine yakın düzeyde olduklarını ve uygulamaya başlanmasının uygun olacağı şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ön-test puanlarına göre kontrolü

Deney ve kontrol grupları arasında uygulama öncesinde Türkçe dersine yönelik tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla “Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği” uygulanmıştır. Normal dağılım sonuçları Tablo 3.6’da gösterilmiştir.

Tablo 3.6 Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön-test Normal Dağılım Sonuçları

Grubu	Boyutlar	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	P
Deney	Genel Toplam	.929	16	.238
	Olumlu	.910	16	.116
	Olumsuz	.913	16	.132
	Genel Toplam	.898	16	.074
Kontrol	Olumlu	.899	16	.079
	Olumsuz	.946	16	.434

Grupların Türkçe dersine yönelik tutum testi ön-testine ait sonuçlar bağımsız örneklem t –testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

Tablo 3.7 Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
Ön-test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Test	N	\bar{x}	ss	Sd	t	p
Genel	Deney-	16	79.19	9.69	30	1.833	
Toplam	Kontrol	16	71.81	12.85	.077		
Olumlu	Deney-	16	44.88	6.65	1.401	.492	
	Kontrol	16	40.94	9.05	.171		
Olumsuz	Deney-	16	34.1	4.54	.55	.356	
	Kontrol	16	30.88	5.21	.356		

Tablo 3.7 incelendiğinde deney grubunun ön-test toplam puan ortalamasının 79.19; kontrol grubunun ön-test toplam puan ortalamasının ise 71.81 olduğu görülmektedir. Her iki gruba uygulanan ön-test toplam puan sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{30}=1.833$; $p>0.05$). Kullanılan ölçeğe ait olumlu duygular alt boyutuna ait deney grubu ön-test ortalaması 44.88; kontrol grubu ön-test puan ortalaması 40.94'tür. Deney ve kontrol gruplarına ait olumlu duygular alt boyutu ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{1.401}=.492$; $p>0.05$). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği olumsuz duygular alt boyutuna ait deney grubu ön-test ortalaması 34.1; kontrol grubu ön-test puan ortalaması 30.88'dir. Deney ve kontrol gruplarına ait olumsuz duygular alt boyutu ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{.55}=.356$; $p>0.05$). Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının algılanan Türkçe dersine yönelik tutum açısından birbirine yakın seviyede olduklarını ve uygulamaya başlanmasının uygun olacağı şeklinde yorumlanabilir.

3.3. Süreç

Bu araştırmada 7. sınıf öğrencilerine dil bilgisi konularının öğretiminde Ayrılıp Birleşme Tekniği kullanımının ve programda yer alan öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı, derse yönelik tutumu öz-düzenleme becerileri ve kalıcılık üzerindeki etkisi karşılaştırılmıştır. Araştırma süresince tüm uygulamalar, araştırmacı tarafından öğretim yapılan sınıflarda yapılmıştır.

Uygulamanın süresini belirlemede Türkçe öğretim programında çalışmamıza konu olan “filde yapı” konusu için ayrılan süre esas alınmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni, 6 hafta süresince haftada yaklaşık 3 saat olmak üzere Ayrılıp Birleşme Tekniği ile işlenen Türkçe dersi etkinlikleridir. Bağımlı değişkenler ise, öğrencilerin fiilde yapı konusuna yönelik erişileri, derse yönelik tutumları, öz-düzenleme becerileri ve kalıcılıktır.

Uygulama öncesinde fiilde yapı konusu ile ilgili bilgilerini, derse yönelik tutumlarını ve öz-düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına ön-test uygulaması yapılmıştır. Ön-test uygulamasından sonra deney grubunda 6 hafta boyunca her hafta yaklaşık üçer saat olmak üzere Ayrılıp Birleşme Tekniğiyle dersler işlenmiştir. Bu uygulama ile eş zamanlı olarak kontrol grubunda 6 hafta boyunca her hafta yaklaşık üçer saat olmak üzere var olan öğretim programı paralelinde programda yer alan öğretim yöntem ve teknikleriyle ders işlenmiştir. Uygulama sonrasında başarı testi, tutum ölçeği ve öz-düzenleme becerileri ölçeği son-test olarak her iki gruba uygulanmıştır. Son-testin üzerinden 6 hafta geçtikten sonra her iki gruba başarı testi ve ölçekleri için kalıcılık testi uygulanmıştır.

Uygulanan süreç Tablo 3.8’da gösterilmiştir.

Tablo 3.8 Deney ve Kontrol Grupları Uygulama Süreci

Gruplar	Ön-test	Uygulama	Son-test	Kalıcılık Testi
Deney Grubu	Fiilde Yapı Başarı Testi (FYBT) Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği (TTÖ)	Fiilde yapı konusunun Ayrılıp Birleşme öğretim tekniğiyle işlenmesi (6 hafta)	FYBT TTÖ AÖD	FYBT TTÖ AÖD
Kontrol Grubu	Algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği (AÖD)	Fiilde yapı konusunun var olan öğretim programında belirtilen yöntem ve tekniklerle işlenmesi (6 hafta)	FYBT TTÖ AÖD	FYBT TTÖ AÖD

Deney Grubuna Yönelik İşlemler

Uygulamaya başlamadan önce deney grubuna ön-test olarak başarı testi, tutum ölçeği ve öz-düzenleme becerileri ölçeği uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan başarı testi ön-test sonuçlarına göre altışar kişilik heterojen üç grup oluşturulmuştur. Altışar kişiden oluşan gruplar öğrencilerin asıl grubu olarak belirlenmiştir. İşlenecek konu grup içindeki üyelerin sayısına uygun şekilde anlamlı parçalara bölünerek paylaştırılmıştır. Grup içindeki üyeler konu başlıklarına göre kodlanmıştır:

Fiilde Yapı Konusunun Alt Başlıkları:

Basit yapıllı fiiller: ▲

Türemiş yapıllı fiiller: □

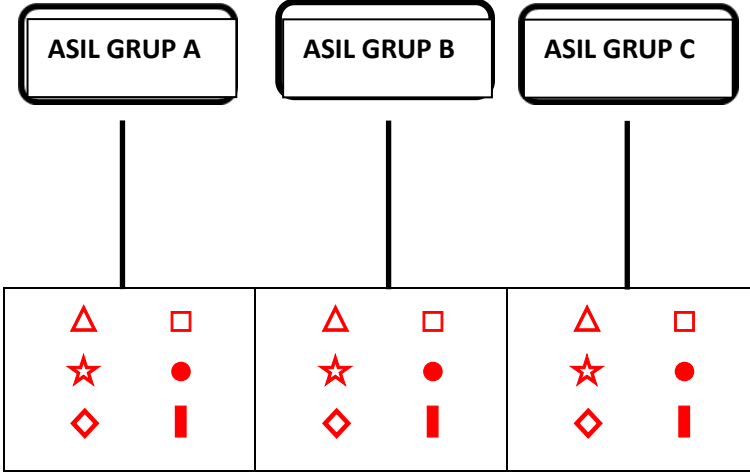
Yardımcı eylemle oluşan birleşik fiiller: ☆

Anlamca kaynaşmış birleşik fiiller: ●

Tezlik ve yeterlik fiilleri: ◇

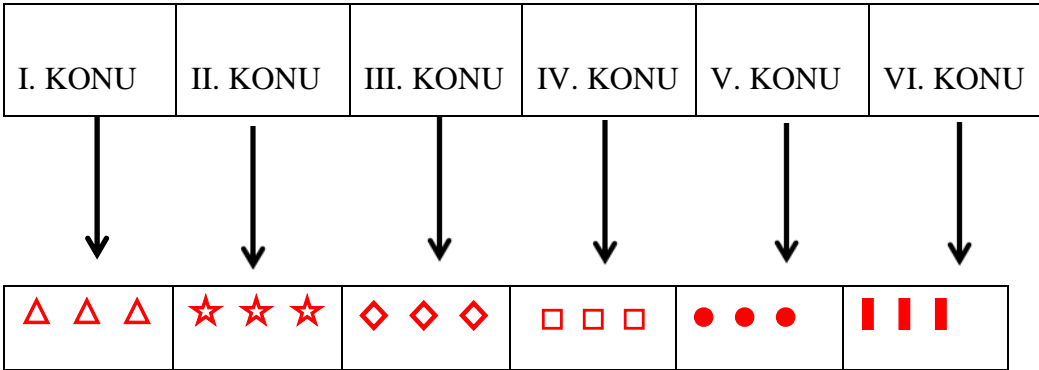
Sürerlik ve yaklaşma fiilleri: ■

Her grupta konular dağıtılmış ve öğrencilere aynı konuyu alan öğrencilerle uzman gruplar içinde kendi konularına çalışacakları, konuyu iyice öğrendikten sonra kendi gruplarına dönerek öğrendiklerini paylaşacakları ve diğer konuları öğrenecekleri anlatılmıştır.



Şekil 3.1. Asıl Grupların Dağılımı

Başarı testi sonuçlarına göre heterojen şekilde oluşturulan asıl gruplar ilk hafta grup tartışması ile konulara nasıl hazırlanacaklarını belirlemiş ve gerekli bilgilere ulaşabilecekleri kaynakları kararlaştırmışlardır. Araştırmacı bu noktada öğrencilere rehberlik etmiştir. İkinci hafta içinde öğrenilecek dilbilgisi konusu asıl gruplar içinde paylaştırılmıştır. Öğretim materyalleri hazırlanmıştır. Üçüncü hafta aynı konuyu alan grup üyeleri bir araya gelerek uzman grupları oluşturmuştur. Uzman gruplarının çalışması için iki hafta süre tanınmıştır.



Şekil 3.2. Uzman Gruplarının Konulara Göre Dağılımı

UZMAN GRUBU 1	UZMAN GRUBU 2	UZMAN GRUBU 3	UZMAN GRUBU 4	UZMAN GRUBU 5	UZMAN GRUBU 6
Basit yapılı fiiller	Türemiş yapılı fiiller	Yardımcı eylemle oluşan birleşik fiiller	Anlamca kaynaşmış birleşik fiiller	Tezlik ve yeterlik fiilleri	Sürerlik ve yaklaşma fiilleri

Şekil 3.3 Konu Alt Başlıklarına Göre Uzman Grupların Oluşturulmasının Şematik Gösterimi

5. hafta uzman grup üyeleri çalıştıkları konunun uzmanı olarak asıl gruplarına dönmüş ve öğrendikleri konuları kendi grup üyelerine öğretmişlerdir. Kendileri de diğer grup üyelerinin uzmanlaştıkları konuları öğrenmişlerdir. Fiilde yapı konusunun her bir alt başlığı gruplardan rastgele seçilen bir kişi görevlendirilerek tüm gruplara sözlü olarak sunulmuştur. Bu uygulamanın ardından 6. hafta sonunda deney grubu öğrencilerine son-test uygulamaları yapılmıştır. Son-testin üzerinden 6 hafta geçtikten sonra kalıcılık testi uygulanmıştır.

Bu süreç öncesinde araştırmacı hedeflenen kazanımlara ve uygulanacak tekniğe uygun ders planını ve uygun materyalleri hazırlamıştır. Konunun anlamlı parçalara bölünerek başarı testi sonuçlarına göre grup üyelerine dağıtılması araştırmacı gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin tekniği ilk kez kullanmaları da göz önünde bulundurularak her aşamada öğrencilere rehberlik edilmiştir ve gereken yönlendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerin doğru ve yeterli kaynağa ulaşmasında ve grup içi ilişkilerin yönetiminde de öğretmen destekleyici ve yönlendirici olarak rol oynamıştır.

Kontrol Grubuna Yönelik İşlemler

Kontrol grubunda 6 haftalık sürenin başlangıcında başarı testi, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği ön-test uygulama olarak yapılmıştır. . İşlenecek konuya ait günlük planlar hâli hazırda uygulanan öğretim programında yer alan kazanımlara uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Fiilde yapı konusu, var olan programda belirtilen öğretim teknikleriyle haftada yaklaşık üçer saat olmak üzere 6 hafta boyunca

araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Bu süreçte MEB tarafından dağıtılan ğrenci ders kitapları ve çalışma kitapları temel kaynak olarak kullanılmıştır. Kontrol grubunun ders işleme sürecinde programda yer alan yönergelere uygun olarak aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Öğrencilerin alışma kitabında yer alan ve ders planı doğrultusunda işlenen metinden seçilmiş veya metnin bağlamına uygun oluşturulan cümlelerdeki fiillerin yapı özelliklerini sezdirmeye yönelik etkinlik öğrencilere yaptırıldı.
2. Farklı yapı özelliklerine ait fiil örnekleri tahtaya yazılarak fiillerin kuruluş ve anlam özelliklerini kavratıldı. Türemiş fiillerde kök ve gövde arasındaki anlam ilişkisi açıklandı ve öğrencilerden diğer örneklerdeki anlam ilişkilerini bulmaları istendi.
3. Birleşik yapılı fiillerin özellikleri ve türleri öğrencilere aktarıldı. Tahtaya yazılan cümle örnekleriyle farklı türdeki birleşik fiillerin anlam özellikleri hakkında bilgi verildi. Çalışma kitabındaki konu ile ilgili etkinlik öğrencilere yaptırıldı.
4. Konuya ait temel kurallar öğrencilere aktarıldı ve her grubun anlam özellikleri üzerinde duruldu. Farklı yapı özelliklerinde fiillerin anlam özellikleri dikkate alınarak kullanılmasıyla ilgili etkinlik öğrencilere yaptırıldı.

Altı haftanın sonunda başarı testi ve ölçekler son-test olarak uygulanmıştır. Uygulamanın üstünden 6 hafta geçtikten sonra kalıcılık testleri uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının n ve son-test verileri SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Fiilde Yapı Başarı Testi

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının fiilde yapı konusuna ilişkin başarılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Fiilde Yapı Başarı Testi (*FYBT*) kullanılmıştır. *FYBT*, araştırmacı tarafından EBA (Eğitim Bilişim Ağı) sistemindeki sorulardan oluşturulmuştur. Başarı testi oluşturulurken başta dersin kazanımlarına yönelik 49 soru belirlenmiştir. Hazırlanan test öncelikle pilot uygulama olarak Murat-İrem Delgen Ortaokulunun 8. sınıflarında okuyan ve

fiilde yapı konusunu öğrenmiş olan toplam 120 öğrenciye uygulanmıştır. Başarı testindeki soruların iç geçerliği için madde ayırt edicilik indeksine bakılmış ve en yüksek ayırt ediciliğe sahip maddeler göz önünde bulundurularak hazırlanan 49 sorudan 26'sı uygulanacak teste alınmıştır. Testi oluşturan maddelerin madde ayırt edicilik gücü indeksleri 0.33 ile 0.73 arasında değişmektedir. Bu verilere göre testin pozitif yönde ayırt ediciliği olduğu söylenebilir. Ayırt ediciliğin pozitif yönde olması test sorularının ortalamasının (%50) altında kalan (başarısız) öğrenciler tarafından bilinmeyip, ortalamasının üstünde kalan (başarılı) öğrenciler tarafından bilinmesi anlamına gelmektedir. Başarı testinin seçiminde madde güçlük indeksine de bakılmıştır. Test maddelerinin madde güçlük indeksleri 0.23 ile 0.76 arasında değişmektedir. Test sonuçlarının güvenilirliğinin 0.83 ve zorluğunun %44 olduğu gözlenmiştir. Bilimsel verilere göre güçlük indeksi 0,30 ve 0,49 arasında bulunan maddeler orta güçlükte olarak kabul edilmektedir. Bu verilere göre oluşturulan başarı testinin orta güçlük düzeyinde olduğu söylenebilir. *FYBT*'de yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9 Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

Madde No.	Madde Standart Sapması	Madde zorluğu	r pbi (nokta çift serili korelasyon)	Üst-alt grup ayırt edicilik indeksi
Madde 1	0,5	0,5	0,49	0,58
Madde 2	0,44	0,44	0,44	0,45
Madde 3	0,45	0,45	0,38	0,48
Madde 4	0,6	0,6	0,52	0,64
Madde 5	0,53	0,53	0,45	0,55
Madde 6	0,44	0,44	0,47	0,58
Madde 7	0,46	0,46	0,49	0,67
Madde 8	0,32	0,32	0,43	0,52
Madde 9	0,62	0,62	0,52	0,67
Madde 10	0,76	0,76	0,51	0,61
Madde 11	0,74	0,74	0,5	0,64
Madde 12	0,64	0,64	0,58	0,73
Madde 13	0,32	0,32	0,36	0,36
Madde 14	0,22	0,22	0,44	0,39
Madde 15	0,34	0,34	0,47	0,45
Madde 16	0,41	0,41	0,35	0,45
Madde 17	0,38	0,38	0,3	0,33

Tablo 3.9 Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri (Devamı)

Madde No.	Madde Standart Sapması	Madde zorluğu	r pbi (nokta çift serili korelasyon)	Üst-alt grup ayırt edicilik indeksi
Madde 18	0,48	0,48	0,32	0,36
Madde 19	0,5	0,5	0,37	0,48
Madde 20	0,38	0,38	0,52	0,67
Madde 21	0,34	0,34	0,33	0,30
Madde 22	0,31	0,31	0,41	0,48
Madde 23	0,35	0,35	0,39	0,33
Madde 24	0,4	0,4	0,32	0,39
Madde 25	0,23	0,23	0,43	0,39
Madde 26	0,5	0,5	0,52	0,67

Fiilde yapı başarı testi deney ve kontrol gruplarında uygulama öncesinde ön-test; uygulama sonrasında ise son-test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

3.4.2 Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Çalışma grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan ve Türkçe Dersi Öğretim Programı Kılavuzunda (2006) yer alan 20 maddelik tutum ölçeği kullanılmıştır (MEB 2006: 233). Ölçek, 5'li likert tipte hazırlanmıştır (5- Tamamen Katılıyorum. 4-Katılıyorum. 3-Kararsızım. 2-Katılmıyorum. 1- Kesinlikle Katılmıyorum.). Ölçek içindeki 8 madde olumsuz içeriğe sahip oldukları için ters yönde değerlendirmeye alınmıştır. Ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlardan ilki derse yönelik olumlu duygular, ikincisi ise derse yönelik olumsuz duyguları içermektedir. Ölçeğin 12 maddesi olumluluk alt boyutuna (1,3,5,6,7,9,12,16,17,18,19,20) 8 maddesi (2,4,8,10,11,13,14,15) olumsuzluk alt boyutuna aittir. TDYTÖ uygulama öncesinde ön-test ve sonrasında son-test ve kalıcılık testi olarak araştırmacı tarafından kullanılmıştır. Ölçeğe ait güvenilirlik katsayıları Tablo 3.10'da belirtilmiştir.

Tablo 3.10. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ‘Cronbach’s Alpha’ Güvenirlik Katsayıları

	Kontrol g. ön-test	Kontrol g. son-test	Kontrol g. kalıcılık	Deney g. ön-test	Deney g. son-test	Deney g. kalıcılık
Olumlu	.87	.82	.83	.76	.80	.79
Olumsuz	.82	.78	.77	.82	.86	.86
Toplam	.90	.85	.85	.79	.85	.85

3.4.3. Algılanan Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği

Çalışma grubundaki öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini belirlemek için Arslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilen Algılanan öz-düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. (1-Hiçbir zaman. 2-Nadiren. 3-Ara sıra. 4- Sık sık. 5-Her zaman) Toplam 16 madde içeren ölçek açık olma ve arayış olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk 8 maddesi açık olma alt boyutuna, diğer 8 maddesi ise arayış boyutuna aittir. Ölçeğin oluşturulma çalışmaları araştırmacılar tarafından 604 adet 7. Sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin geliştirilme sürecinde öz-düzenleme becerileri ölçeğine ait Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları arayış alt ölçeği için .82, açık olma alt ölçeği için .84 ve ölçeğin tamamı için .90 olarak bulunmuştur.

Çalışma kapsamındaki güvenilirlik katsayıları ise Tablo 3.11’ de sunulmuştur.

Tablo 3.11. Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği ‘Cronbach’s Alpha’ Güvenirlik Katsayıları

	Kontrol g. ön-test	Kontrol g. son-test	Kontrol g. kalıcılık	Deney g. ön-test	Deney g. son-test	Deney g. kalıcılık
Açık olma	.67	.67	.70	.73	.73	.73
Arayış	.71	.69	.69	.73	.75	.77
Toplam	.78	.80	.79	.83	.86	.86

Ölçeğin tercih edilmesinde bu değerler ve uygulanacak yaş grubuna uygunluğu etkili olmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir.

Başarı testinden elde edilen verilerin analizinde 2 farklı istatistiksel teknik kullanılmıştır:

1. Bağımlı gruplar t testi
2. Bağımsız örneklem t-testi

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine ait verilerin analizinde 2 farklı istatistiksel teknik kullanılmıştır:

1. Bağımlı gruplar t testi
2. Bağımsız örneklem t-testi
3. Bağılantısız örneklem için Wilcoxon İşaretli Sıralar (z) testi

Algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde 3 farklı istatistiksel teknik kullanılmıştır:

1. Bağımlı gruplar t testi
2. Bağımsız örneklem t-testi
2. Bağılantısız örneklem için Wilcoxon İşaretli Sıralar (z) testi

Kalıcılık testlerinden elde edilen verilerin analizinde ANOVA testi sonuçlarından yararlanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda alt problemlere ait bulgular Tablolar hâlinde sunulmuş olup yorum ve değerlendirmelere yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın birinci alt problemi: “Deney ve kontrol grubunun başarı testi ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Deney grubunun başarı testindeki ön-test ve son-test puanları (Shapiro-Wilk = 0.965 $P>0.05$) ve kontrol grubunun başarı testindeki ön-test ve son-test puanları (Shapiro-Wilk = 0.960 $P>0.05$) normal dağılmaktadır. Anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1 Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	Test	N	\bar{x}	ss	Sd	t	p
Deney	Ön-test	16	6.44	3.86	15	-12.876	.000
	Son-test	16	18.88				
Kontrol	Ön-test	16	4.94	3.62	15	-13.178	.000
	Son-test	16	16.88				

Tablo 4.1’e göre öz düzenlemeli ayrılıp birleşme IV teknikleri kullanılarak işlenen fiilde yapı konulu derse katılan deney grubunun ön-test puan ortalamalarının 6.44, son-test puan ortalamalarının 18.88 olduğu görülmektedir. Aradaki fark son-test lehine 12.44’tür. Bu fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır ($t_{16} = -12.87$; $p < 0.05$). Yapılan deneysel işlemlerin deney grubu öğrencilerinin erişti düzeylerini artırmada önemli etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Deney grubunda ayrılıp birleşme IV teknikleri kullanılarak işlenen fiilde yapı konulu ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında son-test lehine anlamlı bir fark vardır. Puan ortalamaları arasındaki bu artıştan yola çıkarak uygulamanın öğrencilerin erişileri üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 4.1'e göre, var olan programda yer alan yöntemlerle işlenen fiilde yapı konulu derse katılan kontrol grubunun ön-test puan ortalamalarının 4.94, son-test puan ortalamalarının 16.88 olduğu görülmektedir. Aradaki fark son-test lehine 11.94'tür. Bu fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır ($t_{19}=-13.178$; $p<0.05$). Yapılan deneysel işlemlerin kontrol grubu öğrencilerinin erişilerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunun programda yer alan öğretim yöntemleriyle işlenen fiilde yapı konulu ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında son-test lehine anlamlı bir fark vardır. Var olan programda yer alan yöntemlerle işlenen derslerde kontrol grubunun da erişi seviyesinde artış olduğu gözlenmektedir. Kontrol grubuna ait puan ortalamasının artmasının, farklı bir model kullanılmamış olsa bile kontrol grubunda da bir öğretimin yapılmış olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın ikinci alt problemi: “Deney grubu ile kontrol grubunun başarı testi son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Deney ve kontrol gruplarının son-test puanları normal dağılmaktadır (Shapiro-Wilk_(Deney): 0.960 $P>0.05$; Shapiro-Wilk_(Kontrol): 0.949 $P>0.05$). Deney ve kontrol gruplarının başarı testi son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 4.2’ de sunulmuştur. \bar{X}

Tablo 4.2 Grupların Başarı Testi Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Son-test	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Deney	16	18.88	2.60	30	2.073	0.047
Kontrol	16	16.88	2.85			

Tablo 4.2 incelendiğinde ayrılıp birleşme teknikleri kullanılarak işlenen fiilde yapı konulu derse katılan deney grubu öğrencilerinin başarı testi son-test puan ortalamalarının 18.88, programda yer alan yöntemlerle işlenen fiilde yapı konulu derse katılan kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi son-test puan ortalamalarının 16.88 olduğu görülmektedir. Aralarındaki fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır ($t_{30}=2.073$; $p<0.05$). Deney grubu öğrencilerinin yapılan bu uygulama ile başarı düzeyi erişilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yapılan deneysel işlem sonucunda, başarı üzerinde, Ayrılıp Birleşme Tekniği ile işlenen derslerin, programda yer alan yöntemlerle işlenen derslere göre daha etkili olduğu söylenebilir.

4.3.Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın üçüncü alt problemi :“ *Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği toplam puanı, olumlu duygular alt boyut puanı ve olumsuz duygular alt boyut puanı ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklindedir. Normal dağılım sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3 Deney Grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Genel Toplamı ve Alt Boyut Toplamlarının Ön-test İle Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Grubu	Boyutlar	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	P
Deney	Genel Toplam	,909	16	,112
	Olumlu Duygular	,841	16	,010
	Olumsuz Duygular	,917	16	,151

Deney grubunun tutum ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Deney Grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Test	N	\bar{x}	ss	Sd	t	p
Genel Toplam	Ön-test	16	79.19	4.65	15	-4.941	0.000
	Son-test	16	84.94				
Olumsuz duygular	Ön-test	16	34.31	2.33	15	-3.97	0.001
	Son-test	16	36.63				

Tablo 4.4' e göre, ayrılıp birleşme IV teknikleri kullanılarak yapılan ders uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden uygulama öncesi aldıkları puan ortalamasının 79.19 ve uygulama sonrasında aldıkları puan ortalamasının ise 84.94 olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın son-test lehine 5.75 olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Yani deney grubunda yapılan uygulama, öğrencilerin tutumuna anlamlı düzeyde etki etmiştir ($t_{15} = -4.941$; $p < 0.05$).

Deney grubunun öğrenci tutumlarına yönelik ön-test puanları ile son-test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Bu sonuç, Ayrılıp Birleşme Tekniğinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.4' e göre, ayrılıp birleşme IV teknikleri kullanılarak yapılan ders uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği olumsuz duygular alt boyutuna ilişkin uygulama öncesi aldıkları puan ortalamasının 34.31 ve uygulama sonrasında aldıkları puan ortalamasının ise 36.63 olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Deney grubunda yapılan uygulama, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumsuz duyguların olumlu yönde değişimine anlamlı düzeyde etki etmiştir ($t_{15} = -3.97$; $p < 0.05$).

Deney grubunun öğrenci tutumlarına yönelik olumsuz duygular alt boyutuna ilişkin ön-test puanları ile son-test puan ortalamaları arasında son-test

lehine anlamlı bir fark vardır. Bu sonuç, Ayrılıp Birleşme Tekniğinin öğrencilerin, Türkçe dersine yönelik olumsuz duygularını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği olumluluk alt boyutu ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Deney Grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Olumlu Duygular Alt Boyutu Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Ön-test-Son-test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	2	2.00	4.00		
Pozitif Sıra	11	7.91	87.00	-2.915	0.004
Eşit	3	-	-		

*Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 4.5'te verilen test sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum testinin olumlu duygular alt boyutu ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, son-test puan lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubundaki uygulamanın öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu duygular geliştirmesine katkıda bulunduğu söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın dördüncü alt problemi ;“ *Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği toplam puanı, olumlu duygular alt boyut puanı ve olumsuz duygular alt boyut puanı ön-testi ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklindedir. Normal dağılımı sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Kontrol Grubu Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Normal Dağılım Sonuçları

Grubu	Boyutlar	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	P
Kontrol	Genel Toplam	,890	16	,055
	Olumlu Duygular	,901	16	,085
	Olumsuz Duygular	,925	16	,204

Kontrol grubunun tutum ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 4.7' de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Kontrol Grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Test	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Genel Toplam	Ön-test	16	71.81	3.77	15	.662	.518
	Son-test	16	71.19				
Olumlu duygular	Ön-test	16	40.94	2.83	15	-.531	.603
	Son-test	16	41.31				
Olumsuz duygular	Ön-test	16	30.88	2.19	15	1.826	.088
	Son-test	16	29.88				

Tablo 4.7'ye göre, programda yer alan yöntemlerle işlenen fiilde yapı konulu derse katılan kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden uygulama öncesi aldıkları puan ortalamasının 71.81 ve uygulama sonrasında aldıkları puan ortalamasının ise 71.19 olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın ön-test lehine 0.63 olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t_{16} = .662$; $p > 0.05$). Bu sonuçlara göre kontrol grubunda

yapılan uygulama, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumuna anlamlı düzeyde etki etmemiştir.

Programda yer alan yöntemlerle işlenen derslerde öğrencilerin derse yönelik tutumunda herhangi bir değişiklik olmadığı ve öğrencilerin ön-test ile son-test puan ortalamaları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark olmadığı, buna göre programda yer alan yöntemlerin öğrencilerin derse yönelik tutumuna katkıda bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 4.7'ye göre, programda yer alan öğretim yöntemleriyle işlenen fiilde yapı konulu derse katılan kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin olumlu duygular alt boyutundan uygulama öncesi aldıkları puan ortalamasının 40.94 ve uygulama sonrasında aldıkları puan ortalamasının ise 41.31 olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın son-test lehine 0.37 olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t_{16} = -.531$; $p > 0.05$). Bu sonuçlara göre kontrol grubunda yapılan uygulama, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu duygular alt boyutuna anlamlı düzeyde etki etmemiştir.

Programda yer alan yöntemlerle işlenen derslerde öğrencilerin derse yönelik olumlu duygulara sahip olmasına ilişkin verilerde herhangi bir değişiklik olmadığı ve öğrencilerin ön-test ile son-test puan ortalamaları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Buna göre programda yer alan yöntemlerin öğrencilerin derse yönelik olumlu duygular geliştirmesine katkıda bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 4.7'ye göre, programda yer alan yöntemlerle işlenen fiilde yapı konulu derse katılan kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin olumsuz duygular alt boyutundan uygulama öncesi aldıkları puan ortalamasının 30.88 ve uygulama sonrasında aldıkları puan ortalamasının ise 29.88 olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın ön-test lehine 1 olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t_{16} = .1826$; $p > 0.05$). Bu sonuçlara göre kontrol grubunda yapılan uygulama, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumsuz duygular alt boyutuna anlamlı düzeyde etki etmemiştir.

Programda yer alan yöntemlerle işlenen derslerde öğrencilerin derse yönelik olumlu duygulara sahip olmasına ilişkin verilerde herhangi bir değişiklik olmadığı ve öğrencilerin ön-test ile son-test puan ortalamaları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Buna göre sınıf içi programda yer alan yöntemlerin öğrencilerin derse yönelik olumsuz duygularını azaltmasına katkıda bulunmadığı söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın beşinci alt problemi: “Deney ve kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. . Deney ve kontrol gruplarının normal dağılım sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Grupları Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Son-test Normallik Dağılımı

Grubu	Boyutlar	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	P
Deney	Genel Toplam	,948	16	,460
	Olumlu Duygular	,973	16	,891
	Olumsuz Duygular	,915	16	,140
Kontrol	Genel Toplam	,919	16	,162
	Olumlu Duygular	,937	16	,317
	Olumsuz Duygular	,891	16	,059

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutum testi son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.9’ sunulmuştur.

Tablo 4.9 Grupların Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Test	N	\bar{x}	ss	Sd	t	p
Genel	Deney	16	84.94	7.86	30	4.01	.000
Toplam	Kontrol	16	71.19	10.88			
Olumlu	Deney	16	48.31	5.71	30	2.87	.007
duygular	Kontrol	16	41.31	7.91			
Olumsuz	Deney	16	36.63	3.03	30	4.31	.000
duygular	Kontrol	16	29.88	5.48			

Tablo 4.9 incelendiğinde ayrılıp birleşme IV teknikleri kullanılarak işlenen fiilde yapı konulu derse katılan deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği son-test puan ortalamalarının 71.19, programda yer alan yöntemlerle işlenen fiilde yapı konulu derse katılan kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği son-test puan ortalamalarının 84.94 olduğu görülmektedir. Aradaki fark deney grubu lehine 13.75'tir. Bu fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır ($t_{30}=4.01$; $p<0.05$). Deney grubu öğrencilerinin yapılan bu uygulama ile Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

Yapılan deneysel işlem sonucunda, Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde, Ayrılıp Birleşme Tekniği ile işlenen derslerin, programda yer alan yöntemlerle işlenen derslere göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Ayrılıp birleşme teknikleri kullanılarak işlenen fiilde yapı konulu derse katılan deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği olumlu duygular alt boyutu son-test puan ortalamalarının 48.31, programda yer alan öğretim yöntemleriyle işlenen fiilde yapı konulu derse katılan kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği olumlu duygular alt boyutu son-test puan ortalamalarının 41.31 olduğu görülmektedir. Aradaki fark deney grubu lehine 7'dir. Bu fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır ($t_{30}=2.87$; $p<0.05$). Deney grubu öğrencilerinin yapılan bu uygulama ile Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu duygular alt boyutunda pozitif yönde etkilendiği söylenebilir.

Yapılan deneysel işlem sonucunda, Türkçe dersine yönelik tutumun olumlu duygular alt boyutu üzerinde, Ayrılıp Birleşme Tekniği ile işlenen derslerin, programda yer alan yöntemlerle işlenen derslere göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Ayrılıp birleşme IV teknikleri kullanılarak işlenen fiilde yapı konulu derse katılan deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği olumsuz duygular alt boyutu son-test puan ortalamalarının 36.63 programda yer alan yöntemlerle işlenen fiilde yapı konulu derse katılan kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği olumsuz duygular alt boyutu son-test puan ortalamalarının 29.88 olduğu görülmektedir. Aradaki fark deney grubu lehine 6.74'tür. Bu fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır ($t_{30}=4.31$; $p<0.05$). Yapılan bu uygulama ile deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik olumsuz duygularını azaltmalarına katkı sağlandığı söylenebilir.

Yapılan deneysel işlem sonucunda, Türkçe dersine yönelik tutumun olumsuz duygular geliştirmeme alt boyutu üzerinde, Ayrılıp Birleşme Tekniği ile işlenen derslerin, programda yer alan yöntemlerle işlenen derslere göre daha etkili olduğu söylenebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın altıncı alt problemi ;“ *Deney grubunun algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği toplam puanı, açık olma alt boyut puanı ve arayış alt boyut puanı ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklindedir. Normal dağılım sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Deney Grubunun Algılanan Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği Normal Dağılım Sonuçları

Grubu	Boyutlar	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	P
Deney	Genel Toplam	.895	16	.066
	Açık olma	.941	16	.364
	Arayış	.943	16	.394

Deney grubunun öz-düzenleme becerileri ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 4.11 de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Deney Grubunun Algılanan Öz-düzenleme Ölçeğinin Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Test	N	\bar{x}	ss	Sd	t	p
Genel Toplam	Ön-test	16	55.81	4.85	15	-4.07	.001
	Son-test	16	60.76				
Açık olma	Ön-test	16	29.31	1.92	15	-5.59	.000
	Son-test	16	32.00				
Arayış	Ön-test	16	26.50	3.30	15	-2.73	.015
	Son-test	16	28.19				

Tablo 4.11'e göre, ayrılıp birleşme teknikleri kullanılarak yapılan ders uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeğinden uygulama öncesi aldıkları toplam puan ortalamasının 55.81 ve uygulama sonrasında aldıkları puan ortalamasının ise 60.76 olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın son-test lehine 4.95 olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Yani deney grubunda yapılan uygulama, öğrencilerin algılanan öz-düzenleme becerilerine anlamlı düzeyde etki etmiştir ($t_{15} = -4.072$; $p < 0.05$). Bu sonuç, ayrılıp birleşme teknikleri ile gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin, algılanan öz-düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Ayrılıp birleşme teknikleri kullanılarak yapılan ders uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği açık olma alt boyutundan uygulama öncesi aldıkları puan ortalamasının 29.31 ve uygulama sonrasında aldıkları puan ortalamasının ise 32.00 olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın son-test lehine 2.69 olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Yani deney grubunda yapılan uygulama, öğrencilerin algılanan öz-düzenleme becerilerinin açık olma alt boyutuna anlamlı düzeyde etki

etmiştir ($t_{15} = -5.592$; $p < 0.05$). Bu sonuç, ayrılıp birleşme teknikleri ile gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin, algılanan öz-düzenleme becerileri açık olma alt boyutu üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Ayrılıp birleşme teknikleri kullanılarak yapılan ders uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği arayış alt boyutundan uygulama öncesi aldıkları puan ortalamasının 26.50 ve uygulama sonrasında aldıkları puan ortalamasının ise 28.19 olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın son-test lehine 2.69 olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Yani deney grubunda yapılan uygulama, öğrencilerin algılanan öz-düzenleme becerilerinin arayış alt boyutuna anlamlı düzeyde etki etmiştir ($t_{15} = -2.73$; $p < 0.05$). Deney grubunun algılanan öz-düzenleme becerileri arayış alt boyutuna yönelik ön-test puanları ile son-test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Bu sonuç, ayrılıp birleşme teknikleri ile gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin, algılanan öz-düzenleme becerileri arayış alt boyutu üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın altıncı alt problemi ;“*Kontrol grubunun algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği toplam puanı, açık olma alt boyut puanı ve arayış alt boyut puanı ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklindedir. Normal dağılım sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Kontrol Grubuna Ait Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği Normallik Dağılımı

Grubu	Boyutlar	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	P
Kontrol	Genel Toplam	,845	16	,012
	Açık olma	,804	16	,003
	Arayış	,890	16	,056

Kontrol grubunun öz-düzenleme becerileri ölçeği toplam puan ve açık olma alt boyutu puanlarında ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 4.12 de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Kontrol Grubunun Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği Ön-test ve Son-test Toplam Puanları ile Açık Olma Alt Boyutu Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Ön-test- Son-test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Toplam	Negatif Sıra	4	4.00	16.00	-2.098	.036
	Pozitif Sıra	9	8.33	75.00		
	Eşit	3	-	-		
Açık olma	Negatif Sıra	6	5.00	30.00	-1.125	.260
	Pozitif Sıra	7	8.71	61.00		
	Eşit	3	-	-		

*Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 4.12' de verilen test sonuçlarına göre, kontrol grubundaki öğrencilerin algılanan öz düzenleme becerileri ölçeğinin toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, son-test puan lehine olduğu görülmektedir. Algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeğinin açıklama alt boyutunda ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > 0.05$). Bu sonuçlara göre kontrol grubundaki uygulamanın öğrencilerin algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeğinin toplamına katkıda bulunduğu ancak açıklama alt boyutuna katkıda bulunmadığı söylenebilir.

Kontrol grubuna uygulanan algılana öz-düzenleme becerileri ölçeğinin arayış alt boyutuna ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını ölçmek amacıyla bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Teste ait sonuçlar Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Kontrol Grubunun Algılanan Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği Arayış Alt Boyutu Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Test	N	\bar{x}	ss	Sd	t	p
Arayış	Ön-test	16	24.81	2.13	15	-1.522	.149
	Son-test	16	25.63				

Tablo 4.13'e göre, programda yer alan yöntemlerle işlenen fiilde yapı konulu derse katılan kontrol grubu öğrencilerinin algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği arayış alt boyutundan uygulama öncesi aldıkları puan ortalamasının 24.81 ve uygulama sonrasında aldıkları puan ortalamasının ise 25.63 olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın son-test lehine 0.813 olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t_{16} = -1.522$; $p > 0.05$). Bu sonuçlara göre kontrol grubunda yapılan uygulama, öğrencilerin algılanan öz – düzenleyici öğrenme becerileri arayış alt boyutuna anlamlı düzeyde etki etmemiştir.

Programda yer alan yöntemlerle işlenen derslerde öğrencilerin algılanan öz-düzenleme becerileri arayış alt boyutunda herhangi bir değişiklik olmadığı ve öğrencilerin ön-test ile son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Buna göre programda yer alan yöntemlerin öğrencilerin algılanan öz-düzenleme becerileri arayış alt boyutuna katkıda bulunmadığı söylenebilir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın beşinci alt problemi: “*Deney ve kontrol grubunun algılanan öz düzenleme ölçeği son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklindedir. Deney ve kontrol gruplarının normal dağılım sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Algılanan Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği Normallik Dağılımı

Grubu	Boyutlar	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	P
Deney	Genel Toplam	,968	16	,808
	Açıklama	,943	16	,384
	Arayış	,937	16	,314
Kontrol	Genel Toplam	,951	16	,504
	Açıklama	,971	16	,850
	Arayış	,943	16	,393

Deney ve kontrol gruplarının algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Grupların Algılanan Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Test	N	\bar{x}	ss	Sd	t	p
Genel Toplam	Deney	16	60.75	9.31	30	2.093	.045
	Kontrol	16	54.75	6.69			
Açık olma	Deney	16	32.00	4.65	30	1.879	.070
	Kontrol	16	29.13	3.98			
Arayış	Deney	16	28.78	5.17	30	1.907	.066
	Kontrol	16	25.63	4.03			

Tablo 4.15 incelendiğinde ayrılıp birleşme teknikleri kullanılarak işlenen fiilde yapı konulu derse katılan deney grubu öğrencilerinin algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği son-test toplam puan ortalamalarının 60.75 sınıf içi programda yer alan yöntemlerle işlenen fiilde yapı konulu derse katılan kontrol grubu öğrencilerinin algılanan öz-düzenleme ölçeği son-test puan ortalamalarının 54.75 olduğu görülmektedir. Aradaki fark deney grubu lehine 6'dır. Bu fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır ($t_{30}=2.093$; $p<0.05$). Deney grubu öğrencilerinin yapılan bu uygulama ile algılanan öz-düzenlemelerinde kontrol grubuna göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.15 incelendiğinde ayrılıp birleşme teknikleri kullanılarak işlenen fiilde yapı konulu derse katılan deney grubu öğrencilerinin algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği açık olma alt boyutu son-test puan ortalamalarının 32 programda yer alan yöntemlerle işlenen fiilde yapı konulu derse katılan kontrol grubu öğrencilerinin algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği açık olma alt boyutu son-test puan ortalamalarının 29.13 olduğu görülmektedir. Aradaki fark deney grubu lehine 2'87'dir. Bu fark 0.05 düzeyinde anlamsızdır ($t_{30}=1.879$; $p<0.05$). Deney grubu öğrencilerinin yapılan bu uygulama ile algılanan öz-düzenleme becerileri açık olma alt boyutunda kontrol grubuna göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Ayrılıp birleşme teknikleri kullanılarak işlenen fiilde yapı konulu derse katılan deney grubu öğrencilerinin algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği arayış alt boyutu son-test puan ortalamalarının 28.78 programda yer alan yöntemlerle işlenen fiilde yapı konulu derse katılan kontrol grubu öğrencilerinin algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği arayış alt boyutu son-test puan ortalamalarının 25.63 olduğu görülmektedir. Aradaki fark deney grubu lehine 3.15'tir. Bu fark 0.05 düzeyinde anlamsızdır ($t_{30}=1.907$; $p<0.05$). Deney grubu öğrencilerinin yapılan bu uygulama ile algılanan öz-düzenleme arayış alt boyutunda kontrol grubuna göre farklılık göstermediği söylenebilir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın dokuzuncu alt problemi “Deney grubunun başarı testi ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Deney grubu ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin tekrarlı ölçümlerde ANOVA sonuçları Tablo 4.16’da sunulmaktadır.

Tablo 4.16. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları (Sphericity Assumed)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kare	Bonferroni Testi Anlamlı Fark
Denekler arası	112.583	15	7.506				Ön-test-Son-test
Ölçüm	1641.79	2	820.896	111.161	.000	.884	Ön-test-Kalıcılık
Hata	221.542	30	7.385				
Toplam	1975.915	47	835.787				

Deney grubuna ilişkin Mauchly’s Küresellik Testi (sphericity) anlamlı çıkmadığı için ($W_{(2)}=.997$ $P=.982$), Sphericity Assumed değerine bakılmıştır. Bu değere göre deney grubu öğrencilerinin başarı testi ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F_{(2,30)}=111.161$, $P<0.001$) Farkın hangi ölçümler arasında olduğunun bulunması amacıyla Bonferroni Çoklu Karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Buna göre başarı testi ön-test-başarı testi son-test arasında ($\bar{x}_{\text{ön-test}}=6.44\pm 2.87$, $\bar{x}_{\text{son-test}}=18.88\pm 2.60$) ve başarı testi ön-test-kalıcılık ($\bar{x}_{\text{ön-test}}=6.44\pm 2.87$, $\bar{x}_{\text{kalıcılık}}=18.81\pm 2.69$) arasında farklılık bulunurken başarı testi son-test ve kalıcılık testi arasında anlamlı fark

bulunmamaktadır. Son-test ve kalıcılık arasında anlamlı bir fark bulunmaması kalıcılığın devam ettiğini göstermektedir.

4.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın onuncu alt problemi “*Kontrol grubunun başarı testi ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklindedir. Kontrol grubu ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin tekrarlı ölçümlerde ANOVA sonuçları Tablo 4.17’de sunulmaktadır.

Tablo 4.17. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları (Sphericity Assumed)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kare	Bonferroni Testi Anlamlı Fark
Denekler arası	176.146	15	7625.521				Ön-test-Son-test
Ölçüm	1416.792	2	708.396	90.610	.000	.858	Ön-test-Kalıcılık
Hata	235.542	30	7.818				
Toplam	1828.48	47	8341.735				

Deney grubuna ilişkin Mauchly’s Küresellik Testi (sphericity) anlamlı çıkmadığı için ($W_{(2)}=.974$ $P=.829$), Sphericity Assumed değerine bakılmıştır. Bu değere göre deney grubu öğrencilerinin başarı testi ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F_{(2,30)}=90.610$, $P<0.001$) Farkın hangi ölçümler arasında olduğunun bulunması amacıyla Bonferroni Çoklu Karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Buna göre başarı testi ön-test-son-test arasında ($\bar{x}_{\text{ön-test}}=4.94\pm 2.67$, $\bar{x}_{\text{son-test}}=16.88\pm 2.85$) ve başarı testi ön-test-kalıcılık testi arasında ($\bar{x}_{\text{ön-test}}=4.94\pm 2.67$, $\bar{x}_{\text{kalıcılık}}=16.00\pm 3.48$) anlamlı fark bulunurken başarı testi son-test ve kalıcılık testi arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Son-test ve kalıcılık arasında anlamlı bir fark bulunmaması kalıcılığın devam ettiğini göstermektedir.

4.11. On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın on birinci alt problemi “*Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklindedir. Deney grubu TT ön-test, son-test ve

kalicılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Tekrarlı ölçümlerde ANOVA sonuçları Tablo 4.18’de sunulmaktadır.

Tablo 4.18. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları (Greenhouse Geisser Düzeltmeli).

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kare	Bonferroni Testi Anlamlı Fark
Denekler arası Ölçüm	3072.812	15	204.854	22.838	.000	.604	Ön-test-Son-test
Hata	222.000	15.760	14.086				Ön-test-Kalicılık
Toplam	3632.812	31.813	540.636				

Mauchly’s Küresellik Testi (sphericity) anlamlı çıktığı için ($W_{(2)}=0.096$ $P=0.000$), Greenhouse-Geisser değerine bakılmıştır. Bu değere göre Deney grubu öğrencilerinin TT ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{(1.051, 15.760)} = 22.838, P < 0.001$). Farkın hangi ölçümler arasında olduğunun bulunması amacıyla yapılan Bonferroni Çoklu Karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Buna göre; TT ön-test-TTson-test ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=79.19\pm 9.69, \bar{X}_{\text{son-test}}= 84.94\pm 7.86$) ve TT ön-test-kalicılık ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=79.19\pm 9.69, \bar{X}_{\text{kalicılık}}= 84.69\pm 7.99$) testi toplam puanları arasında farklılık bulunurken TT son-test-TT kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Son-test ve kalıcılık arasında anlamlı bir farkın bulunmaması kalıcılığın devam ettiğini göstermektedir.

Deney grubu TT ön-test, son-test ve kalıcılık testi olumluluk alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Tekrarlı ölçümlerde ANOVA sonuçları Tablo 4.19’da sunulmaktadır.

Tablo 4.19. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları (Greenhouse Geisser Düzeltmeli).

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kare	Bonferroni Testi Anlamlı Fark
Denekler arası	1516.000	15	101.067				Ön-test-Son-test
Ölçüm	126.042	1.053	119.747	17.732	.001	.542	Ön-test-Kalıcılık
Hata	106.625	15.788	6.753				
Toplam	3632.812	31.811	540.636				

Mauchly's Küresellik Testi (sphericity) anlamlı çıktığı için ($W_{(2)}=0.10$ $P=0.000$), Greenhouse-Geisser değerine bakılmıştır. Bu değere göre Deney grubu öğrencilerinin TT ön-test, son-test ve kalıcılık testi olumluluk alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{(1.053, 15.788)} = 17.732$, $P < 0.001$). Farkın hangi ölçümler arasında olduğunun bulunması amacıyla yapılan Bonferroni Çoklu Karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Buna göre; TT ön-test-TTson-test ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=44.87\pm 6.65$, $\bar{X}_{\text{son-test}}= 48.31\pm 5.71$) ve TT ön-test-kalıcılık ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=44.87\pm 6.65$, $\bar{X}_{\text{kalıcılık}}= 48.31\pm 5.59$) testi olumluluk alt boyutu puanları arasında farklılık bulunurken TT son-test-TT kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Son-test ve kalıcılık arasında anlamlı bir farkın bulunmaması kalıcılığın devam ettiğini göstermektedir.

Deney grubu TT ön-test, son-test ve kalıcılık testi olumsuzluk alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Tekrarlı ölçümlerde ANOVA sonuçları Tablo 4.20'de sunulmaktadır.

Tablo 4.20. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları (Greenhouse Geisser Düzeltmeli).

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kare	Bonferroni Testi Anlamlı Fark
Denekler arası	547.146	15	34.476				Ön-test-Son-test
Ölçüm	51.542	1.094	47.130	13.857	.001	.480	Ön-test-Kalıcılık
Hata	55.792	16.404	3.401				
Toplam	654.48	32.498	85.007				

Mauchly's Küresellik Testi (sphericity) anlamlı çıktığı için ($W_{(2)}=.171$ $P=0.000$), Greenhouse-Geisser değerine bakılmıştır. Bu değere göre deney grubu öğrencilerinin TT ön-test, son-test ve kalıcılık testi olumsuzluk alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{(1.094, 16.404)} = 1683.788$, $P < 0.001$). Farkın hangi ölçümler arasında olduğunun bulunması amacıyla yapılan Bonferroni Çoklu Karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Buna göre; TT ön-test-TTson-test ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=34.31\pm 4.54$, $\bar{X}_{\text{son-test}}= 36.62\pm 3.03$) ve TT ön-test-kalıcılık ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=34.31\pm 4.54$, $\bar{X}_{\text{kalıcılık}}= 36.38\pm 3.22$) testi olumluluk alt boyutu puanları arasında farklılık bulunurken TT son-test-TT kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Son-test ve kalıcılık arasında anlamlı bir farkın bulunmaması kalıcılığın devam ettiğini göstermektedir.

4.12. On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın on ikinci alt problemi “Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Kontrol grubu TT ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Tekrarlı ölçümlerde ANOVA sonuçları Tablo 4.21’de sunulmaktadır.

Tablo 4.21. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları (Greenhouse Geisser Düzeltmeli).

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kare	Bonferroni Testi Anlamlı Fark
Denekler arası	5.841	15	389.410				Ön-test-Son-test
Ölçüm	3.500	1.021	3.427	.347	.569	.023	Ön-test-Kalıcılık
Hata	151.167	15.320	9.867				
Toplam	160.508	31.341	402.704				

Mauchly's Küresellik Testi (sphericity) anlamlı çıktığı için ($W_{(2)}=0.042$ $P=0.000$), Greenhouse-Geisser değerine bakılmıştır. Bu değere göre kontrol grubu öğrencilerinin TT ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F_{(1.021, 15.320)} = , P > 0.001$). Farkın hangi ölçümler arasında olduğunun bulunması amacıyla yapılan Bonferroni Çoklu Karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Buna göre; TT ön-test-TTson-test ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=71.81\pm 12.85$, $\bar{X}_{\text{son-test}}=71.19\pm 10.88$), TT ön-test-kalıcılık ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=71.81\pm 12.85$,

$\bar{X}_{\text{kalicilik}}=71.31\pm 10.77$) testi toplam puanları ve TT son-test-TT ($\bar{X}_{\text{son-test}}=71.19\pm 10.88$ $\bar{X}_{\text{kalicilik}}=71.31\pm 10.77$) kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Ön-test, son-test ve kalıcılık arasında anlamlı bir farkın bulunmaması yapılan deneysel işlemlerin kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etki etmediğini göstermektedir.

Kontrol grubu TT ön-test, son-test ve kalıcılık testi olumluluk alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Tekrarlı ölçümlerde ANOVA sonuçları Tablo 4.22’de sunulmaktadır.

Tablo 4.22. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları (Greenhouse Geisser Düzeltmeli).

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kare	Bonferroni Testi Anlamlı Fark
Denekler arası	3069.333	15	204.622				Ön-test-Son-test
Ölçüm	1.292	1.037	1.245	.242	.638		Ön-test-
Hata	80.042	15.558	5.145				Kalıcılık
Toplam	3151.295	31.595	211.012				

Mauchly’s Küresellik Testi (sphericity) anlamlı çıktığı için ($W_{(2)}=0.172$ $P=0.000$), Greenhouse-Geisser değerine bakılmıştır. Bu değere göre kontrol grubu öğrencilerinin TT ön-test, son-test ve kalıcılık testi olumluluk alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F_{(1,037,15,558)}=.242$, $P < 0.001$). Farkın hangi ölçümler arasında olduğunun bulunması amacıyla yapılan Bonferroni Çoklu Karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Buna göre; TT ön-test-TTson-test ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=40.938\pm 9.09$ $\bar{X}_{\text{son-test}}=41.313\pm 7.914$), TT ön-test-kalıcılık ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=40.938\pm 9.09$, $\bar{X}_{\text{kalicilik}}=41.250\pm 8.079$) testi toplam puanları ve TT son-test-TT kalıcılık ($\bar{X}_{\text{son-test}}=41.313\pm 7.914$ $\bar{X}_{\text{kalicilik}}=41.250\pm 8.079$) kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Ön-test, son-test ve kalıcılık arasında anlamlı bir farkın bulunmaması yapılan deneysel işlemlerin kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarında olumluluk alt boyutuna etki etmediğini göstermektedir.

Kontrol grubu TT ön-test, son-test ve kalıcılık testi olumsuzluk alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Tekrarlı ölçümlerde ANOVA sonuçları Tablo 4.23'te sunulmaktadır.

Tablo 4.23. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları (Greenhouse Geisser Düzeltmeli).

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kare	Bonferroni Testi Anlamlı Fark
Denekler arası	1232.812	15	82.187				Ön-test-Son-test
Ölçüm Hata	9.042	1.076	8.405	2.529	.130	.144	Ön-test-Kalıcılık
Toplam	1295.479	32.211	93.915				

Mauchly's Küresellik Testi (sphericity) anlamlı çıktığı için ($W_{(2)}=0.172$ $P=0.000$), Greenhouse-Geisser değerine bakılmıştır. Bu değere göre kontrol grubu öğrencilerinin TT ön-test, son-test ve kalıcılık testi olumsuzluk alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F_{(1076, 16.135)}= .2.529, P < 0.001$). Farkın hangi ölçümler arasında olduğunun bulunması amacıyla yapılan Bonferroni Çoklu Karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Buna göre; TT ön-test-son-test ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=30.875\pm 5.214$ $\bar{X}_{\text{son-test}}= 29.875\pm 5.476$), TT ön-test-kalıcılık ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=30.875\pm 5.214$, $\bar{X}_{\text{kalıcılık}}=30.063\pm 5.348$) testi toplam puanları ve TT son-test-TT kalıcılık ($\bar{X}_{\text{son-test}}=,29.875\pm 5.476$ $\bar{X}_{\text{kalıcılık}}=30.063\pm 5.348$) kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Ön-test, son-test ve kalıcılık arasında anlamlı bir farkın bulunmaması yapılan deneysel işlemlerin kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarında olumsuzluk alt boyutuna etki etmediğini göstermektedir.

4.13. On Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın on üçüncü alt problemi "*Deney grubunun algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*" şeklindedir. Deney grubu algılanan öz düzenleme ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Tekrarlı ölçümlerde ANOVA sonuçları Tablo 4.24'te sunulmaktadır.

Tablo 4.24. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları (Sphericity Assumed)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kare	Bonferroni Testi Anlamlı Fark
Denekler arası	4233.667	15	282.244				Ön-test-Son-test
Ölçüm	216.125	2	108.063	13.901	.000	.481	Ön-test-Kalıcılık
Hata	233.208	30	7.774				
Toplam	4683	47	398.081				

Mauchly's Küresellik Testi (sphericity) anlamlı çıkmadığı için ($W_{(2)}=.730$ $P=.111$), Sphericity Assumed değerine bakılmıştır. Bu değere göre Deney grubu öğrencilerinin algılanan öz düzenleme ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{(2, 30)}=13.901$, $P < 0.001$). Farkın hangi ölçümler arasında olduğunun bulunması amacıyla yapılan Bonferroni Çoklu Karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Buna göre; algılanan öz düzenleme ön-test-son-test ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=55.81\pm 10.22$, $\bar{X}_{\text{son-test}}=60.75\pm 9.31$) ve TT ön-test-kalıcılık ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=55.81\pm 10.22$, $\bar{X}_{\text{kalıcılık}}=59.69\pm 10.33$) testi toplam puanları arasında farklılık bulunurken TT son-test-TT kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Son-test ve kalıcılık arasında anlamlı bir farkın bulunmaması kalıcılığın devam ettiğini göstermektedir.

Deney grubu ö-düzenleme becerileri ön-test, son-test ve kalıcılık testi açık olma alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Tekrarlı ölçümlerde ANOVA sonuçları Tablo 4.25'te sunulmaktadır

Tablo 4.25. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları (Greenhouse Geisser)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kare	Bonferroni Testi Anlamlı Fark
Denekler arası	984.146	15	65.610				Ön-test-Son-test
Ölçüm	65.375	1.381	47.345	29.456	.000	.663	Ön-test-Kalıcılık
Hata	33.291	20.712	1.607				
Toplam	1082.812	37.093	114.562				

Mauchly's Küresellik Testi (sphericity) anlamlı çıktığı için ($W_{(2)}=0.10$ $P=0.000$), Greenhouse-Geisser değerine bakılmıştır. Bu değere göre deney grubu

öğrencilerinin algılanan öz-düzenleme becerileri ön-test, son-test ve kalıcılık testi açık olma alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{(1.381, 20.712)} = 29.456, P < 0.001$). Farkın hangi ölçümler arasında olduğunun bulunması amacıyla yapılan Bonferroni Çoklu Karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Buna göre; algılanan öz düzenleme becerileri ön-test-son-test ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=29.31\pm 4.78, \bar{X}_{\text{son-test}}= 32.00\pm 4.65$) ve algılanan öz düzenleme becerileri ön-test-kalıcılık ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=29.31\pm 4.78, \bar{X}_{\text{kalıcılık}}= 31.50\pm 4.83$) testi arayış alt boyutu puanları arasında farklılık bulunurken algılanan öz- düzenleme becerileri son-test-kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Son-test ve kalıcılık arasında anlamlı bir farkın bulunmaması kalıcılığın devam ettiğini göstermektedir

Deney grubu algılanan öz-düzenleme becerileri ön-test, son-test ve kalıcılık testi arayış alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin tekrarlı ölçümlerde ANOVA sonuçları Tablo 4.26'da sunulmaktadır.

Tablo 4.26.Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları (Sphericity Assumed)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kare	Bonferroni Testi Anlamlı Fark
Denekler arası	1345.312	15	89.687				Ön-test-Son-test
Ölçüm Hata	43.875	2	21.398	5.571	.009	.271	
Toplam	1507.312	47	115.023				Ön-test-Kalıcılık

Mauchly's Küresellik Testi (sphericity) anlamlı çıkmadığı için ($W_{(2)}=0.10, P=0.000$), Sphericity Assumed değerine bakılmıştır. Bu değere göre deney grubu öğrencilerinin algılanan öz düzenleme ön-test, son-test ve kalıcılık testi arayış olma alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{(2,30)} = 5.571, P < 0.001$). Farkın hangi ölçümler arasında olduğunun bulunması amacıyla yapılan Bonferroni Çoklu Karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Buna göre; algılanan öz düzenleme becerileri ön-test-son-test ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=26.50\pm 5.98, \bar{X}_{\text{son-test}}= 28.75\pm 5.17$) ve algılanan öz-düzenleme becerileri ön-test-kalıcılık ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=26.50\pm 5.98, \bar{X}_{\text{kalıcılık}}= 28.19\pm 5.92$) testi arayış alt boyutu puanları arasında farklılık bulunurken algılanan öz-düzenleme becerileri son-test-kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Son-test ve kalıcılık arasında anlamlı bir farkın bulunmaması kalıcılığın devam ettiğini göstermektedir.

4.14. On Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın on üçüncü alt problemi “Kontrol grubunun algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Kontrol grubu algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Tekrarlı ölçümlerde ANOVA sonuçları Tablo 4.27’de sunulmaktadır.

Tablo 4.27. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları (Greenhouse Geisser Düzeltmeli).

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kare	Bonferroni Testi Anlamlı Fark
Denekler arası	2052	15	136.8				Ön-test-Son-test
Ölçüm	29.292	1.222	23.975	4.512	.041	.231	test
Hata	97.375	18.326	5.313				Ön-test-Kalıcılık
Toplam	2178.667	34.548	166.088				

Mauchly’s Küresellik Testi (sphericity) anlamlı çıktığı için ($W_{(2)}=.363$ $P=.001$), Greenhouse-Geisser değerine bakılmıştır. Bu değere göre kontrol grubu öğrencilerinin algılanan öz düzenleme ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{(1,222,18,326)} = 4.512$, $P > 0.001$). Farkın hangi ölçümler arasında olduğunun bulunması amacıyla yapılan Bonferroni Çoklu Karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Buna göre; algılanan öz düzenleme ön-test-son-test ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=53.06\pm7.99$, $\bar{X}_{\text{son-test}}=54.75\pm6.69$) arasında farklılık bulunurken; ön-test-kalıcılık ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=53.06\pm7.99$, $\bar{X}_{\text{kalıcılık}}=54.69\pm5.89$) testi toplam puanları ve son-test- ($\bar{X}_{\text{son-test}}=54.75\pm6.69$ $\bar{X}_{\text{kalıcılık}}=54.69\pm5.89$) kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Ön-test, son-test ve kalıcılık arasında anlamlı bir farkın bulunması yapılan deneysel işlemlerin kontrol grubu öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine etki ettiğini göstermektedir.

Kontrol grubu algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi açık olma alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin tekrarlı ölçümlerde ANOVA sonuçları Tablo 4.28 sunulmaktadır.

Tablo 4.28. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları (Greenhouse Geisser Düzeltmeli).

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kare	Bonferroni Testi Anlamlı Fark
Denekler arası Ölçüm	704	15	46.933	2.025	.171	.119	Ön-test-Son-test
Hata	60.6	18.067	3.349				Ön-test-Kalıcılık
Toplam	772.767	34.271	57.062				

Mauchly's Küresellik Testi (sphericity) anlamlı çıktığı için ($W_{(2)}=.340$ $P=.001$), Greenhouse-Geisser değerine bakılmıştır. Bu değere göre kontrol grubu öğrencilerinin algılanan öz düzenleme ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F_{(1.204,18.067)} = 2.025$, $P > 0.001$). Farkın hangi ölçümler arasında olduğunun bulunması amacıyla yapılan Bonferroni Çoklu Karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Buna göre; algılanan öz düzenleme ön-test-son-test ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=28.25\pm4.64$, $\bar{X}_{\text{son-test}}=29.13\pm3.98$), ön-test-kalıcılık ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=28.25\pm4.64$, $\bar{X}_{\text{kalıcılık}}=29.13\pm3.69$) ve son-test-kalıcılık ($\bar{X}_{\text{son-test}}=29.13\pm3.98$, $\bar{X}_{\text{kalıcılık}}=29.13\pm3.69$) puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Ön-test, son-test ve kalıcılık arasında anlamlı bir farkın bulunmaması yapılan deneysel işlemlerin kontrol grubu öğrencilerinin algılanan öz-düzenleme becerileri öğrenme açık olma alt boyutuna etki etmediğini göstermektedir.

Kontrol grubu algılanan öz-düzenleme becerileri ön-test, son-test ve kalıcılık testi arayış alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Tekrarlı ölçümlerde ANOVA sonuçları Tablo 4.29'da sunulmaktadır.

Tablo 4.29. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları (Greenhouse Geisser Düzeltmeli).

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kare	Bonferroni Testi Anlamlı Fark
Denekler arası Ölçüm	679.333	15	45.289	2.011	.174	.118	Ön-test-Son-test
Hata	48.792	17.274	2.825				Ön-test-Kalıcılık
Toplam	734.667	33.426	53.791				

Mauchly's Küresellik Testi (sphericity) anlamlı çıktığı için ($W_{(2)}=.263$ $P=.000$), Greenhouse-Geisser değerine bakılmıştır. Bu değere göre kontrol grubu öğrencilerinin algılanan öz düzenleme becerileri ön-test, son-test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F_{(1.152,17.274)}$ $P>.001$). Farkın hangi ölçümler arasında olduğunun bulunması amacıyla yapılan Bonferroni Çoklu Karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Buna göre; algılanan öz düzenleme becerileri ön-test-son-test ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=24.81\pm 4.25$, $\bar{X}_{\text{son-test}}=25.63\pm 4.03$), ön-test-kalıcılık ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=24.81\pm 4.25$, $\bar{X}_{\text{kalıcılık}}=25.56\pm 3.78$) ve son-test-kalıcılık ($\bar{X}_{\text{son-test}}=25.63\pm 4.03$ $\bar{X}_{\text{kalıcılık}}=25.56\pm 3.78$) puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Ön-test, son-test ve kalıcılık arasında anlamlı bir farkın bulunmaması yapılan deneysel işlemlerin kontrol grubu öğrencilerinin algılanan öz-düzenleme becerileri öğrenme arayış alt boyutuna etki etmediğini göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde 7. sınıf Türkçe dersi dilbilgisi konularında ayrılıp birleşme IV tekniği kullanımının öğrencilerin erişiş, öz-düzenleme becerileri, derse yönelik tutumları ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerindeki etkisine ilişkin elde edilen sonuçlar ile bu sonuçlar doğrultusunda yapılan tartışmalar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan çalışmanın öğrencilerin başarısı, derse yönelik tutumu, öz-düzenleme becerileri ve bilginin kalıcılığı üzerindeki etkilerine ilişkin ulaşılan başlıca sonuçlar şunlardır:

Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Son-test Sonuçlarına İlişkin Tartışma

Ayrılıp birleşme tekniklerinin kullanıldığı deney grubu ile programda yer alan öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu arasında erişi değişkeni açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmanın sonucunda Ayrılıp Birleşme Tekniğinin öğrencilerin erişilerini artırmada programda yer alan yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre çalışmanın birinci denencesi olan “Ayrılıp Birleşme Tekniği ile yapılan öğretimin öğrencilerin erişileri üzerindeki etkileri deney grupları lehine önemli farklılıklar göstermektedir.” denencesi kabul edilmiştir.

Elde ettiğimiz bu sonuç, Ayrılıp Birleşme Tekniğinin erişi üzerinde etkisini araştıran diğer bazı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Karakoyun (2010) tarafından yapılan 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi erişilerine yönelik çalışmanın sonunda da Ayrılıp Birleşme Tekniği ile öğretim yapılan deney grubu ile programda yer alan yöntemlerle öğretimin yapıldığı kontrol grubu erişi son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Arslan (2011) tarafından yapılan deneysel bir çalışmaya ait bulgular da bu sonuçlarla paralellik göstermiş, ayrılıp birleşme IV tekniğinin öğrencilerin erişilerini artırmada programda yer alan yöntemlerle göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. 8. sınıfların yazılı anlatım becerileri üzerine Şahin (2013)’e ait bir çalışmada öğrencilerin erişisi yönünden son-test puanlarında Ayrılıp Birleşme Tekniği lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Yılmaz

(2017) Ayrılıp Birleşme Tekniği ile yapılan öğretimin programda yer alan yöntemlere göre öğrencilerin erişim düzeylerini artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çörek (2006)'e göre de İşbirlikli Öğrenme Türkçe başarısı üzerinde programda yer alan yöntemlere göre daha etkili olmuştur. Şahin (2010)'e ait iki araştırmanın sonucunda ayrılıp birleşme II ve III tekniklerinin yazılı anlatımla ilgili olan erişimi olumlu anlamda etkilediği belirtilmiştir. Özer (1999) ve Yaman (1999) da işbirlikli yöntemlerin Türkçe dersinde kullanılmasına ilişkin yaptıkları çalışmalar sonucunda bu yöntemlerin programda yer alan yöntemlerine kıyasla daha etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Avşar ve Alkış (2007) tarafından İlköğretim 4. sınıf öğrencileri ile sosyal bilgiler dersinde yapılan araştırmada ayrılıp birleşme I tekniğinin öğrenci erişimi üzerine etkisi incelenmiş ve uygulama sonucunda deney grubu ile kontrol grubu erişim son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen araştırma sonucu yurtdışında yurt dışında, farklı eğitim düzeylerinde, çeşitli konu alanlarında gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarla da tutarlılık göstermektedir (Chang ve Mao, 1999; Holliday, 2000; Johnson, Johnson ve Stanne, 2000; Kazemi, 2012; Lonning, 1993; Stevens ve diğerleri, 1991; Walker ve Crogan, 1998; Zakaria ve diğerleri, 2010).

Arslan ise (2012) bu sonuçlardan farklı olarak “Sözcük Türleri Öğretiminde Ayrılıp Birleşme Tekniğinin Etkisi” adlı çalışmasında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ait son-test başarı puanlarının arasında fark bulunmadığı yani Ayrılıp Birleşme Tekniği ve öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı grupların erişimlerinin benzer olduğu sonucuna varmıştır. Ghaith ve Yaghi (1998)'ye ait bir çalışmanın sonucunda da İşbirlikli Öğrenme yöntemlerinin erişim üzerinde programda yer alan yöntemlerle kıyasla fark yaratmadığı sonucuna varılmıştır.

Ayrılıp birleşme IV tekniğinin öğrencilerin erişimi üzerinde önemli bir etki göstermesinin başlıca nedenleri arasında grup arkadaşlarına karşı duyduğu sorumluluk gösterilebilir. Öğrencilerin grup başarısını artırmak amacıyla derse yönelik ilgisinin ve öğrenme isteğinin arttığı ve bu durumun erişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Öte yandan öğrencilerin programda yer alan yöntemlerin kullanıldığı öğrenme ortamından farklı olarak sınıf içinde pasif durumdan aktif duruma geçmesi, öğretmen tarafından aktarılan bilgilerin alıcısı değil araştırmacı konumunda olması da başarılarını artırmada etkili olmuştur. Öğrencilerin uygulamanın ilk aşamasında bilgiye kendi çabalarıyla ve farklı

kaynaklardan ulaşırken ikinci aşamada öğrendiklerini arkadaşlarına aktarması ve arkadaşları aracılığıyla yeni bilgiler edinmesi de onlara hem bireysel hem de grup içinde öğrenme fırsatı sunmuş ve kontrol grubuna kıyasla daha etkili öğrenmelerini sağlamıştır. Bu sonuçlara göre ayrılıp birleşme IV tekniği öğrenciler tarafından sıklıkla zor olarak algılanan dilbilgisi konularının öğretiminde hem eğlenceli hem de etkili bir yöntem olarak kullanılabilir. Öğrencilerin bu tekniği daha iyi tanınması ve alınması ile başarıları üzerinde daha da etkili olacağı öngörülebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Son-test Sonuçlarına İlişkin Tartışma

Ayrılıp birleşme IV tekniklerinin kullanıldığı deney grubu ile programda yer alan öğretim yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu arasında Türkçe dersine yönelik tutum değışkeni açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmanın sonucunda ayrılıp birleşme IV tekniğinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında programda yer alan yöntemlere göre daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre çalışmanın ikinci denencesi olan “Ayrılıp Birleşme Tekniği ile yapılan öğretimin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerindeki etkileri deney grupları lehine önemli farklılıklar göstermektedir.” Denencesi kabul edilmiştir.

Çörek (2006)’in 5. sınıflarla Türkçe dersi üzerine yaptığı çalışma sonucunda da bu sonuca paralel olarak derse yönelik tutum açısından İşbirlikli Öğrenme Yönteminin programda yer alan öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Susar (2006) ve Şahin (2013) Türkçe öğretimiyle ilgili çalışmalarında İşbirlikli Öğrenmenin, öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Yılar (2016) “İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarından Jigsaw Tekniğinin Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Tutuma Etkisi” isimli çalışmasının sonucunda iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin Sözlü Anlatım dersinde kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde programda yer alan öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Ayna (2009)’a ait bir araştırmanın sonucunda ayrılıp birleşme II Tekniğinin öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde değıştirmede programda yer alan öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bektaş (2012)’a ait bir çalışmada da benzer şekilde Ayrılıp Birleşme Tekniğinin programda yer alan öğretim yöntem ve tekniklerine

göre öğrencilerin derse yönelik tutumlarını artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, hem ülkemizde hem de yurt dışında farklı eğitim düzeylerinde, derse yönelik tutum üzerinde İşbirlikli Öğrenme yöntemlerinin etkilerini inceleyen çeşitli araştırma bulgularını da desteklemektedir (Araragi, 1983; Doymuş, Şimşek ve Bayrakçıken, 2004; Gömleksiz, 1993; İflazoğlu, 2003; Khalvandy ve Afshan, 2016; Şenol ve diğerleri, 2007; Tarım ve Akdeniz, 2008; Taşdemir ve Sarıkaya, 2005; Zakaria ve diğerleri; 2010).

Ghaith ve ve Yaghi (1998) ise bu sonuçlardan farklı olarak İşbirlikli Öğrenme yöntemlerinin öğrencilerinin tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varmıştır.

Çalışmanın sonuçları incelendiğinde ayrılıp birleşme IV tekniğinin özellikle öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarını etkileme açısından her iki alt boyutta da etkili olduğu görülmüştür. Bu alt boyutlardan ilki derse yönelik olumlu duygular geliştirmek üzerinedir. Öğrenciler için ayrılıp birleşme IV tekniklerinin kullanıldığı öğrenme ortamı öğretmen merkezli öğrenme ortamlarına göre onlara daha eğlenceli ve kendilerini daha fazla ifade edebildikleri bir sınıf ortamı sunmaktadır. Grup içi dayanışma ve gruplar arası rekabet de onları derse yönelik daha ilgili ve istekli hâle getirmiştir. Bu açıdan dilbilgisi konularını öğrenmek için ayrılıp birleşme teknikleri alternatif olarak kullanılabilir ve öğrencinin derse yönelik daha olumlu bir tutum içinde olması sağlanabilir. Uygulamada kullanılan ölçeğin diğer alt boyutu ise olumsuz duygular üzerinedir. Deney grubu öğrencilerinin yapılan uygulama sonrasında Türkçe dersine karşı besledikleri olumsuz duyguların anlamlı düzeyde azaldığı gözlemlenmiştir. Bu sonucun başlıca nedenleri arasında dersin daha eğlenceli hâle gelmiş olması ve öğrencilerin zor bir konuyu öğrenebildiklerini gördükçe derse yönelik önyargılarının azalması gösterilebilir. Sınıfta pasif değil aktif olan, hem öğrenen hem de öğreten öğrenciler bu sayede dersle ilgili olumsuz tutumlarından uzaklaşmış olabilirler.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği Son-test Sonuçlarına İlişkin Tartışma

Ayrılıp birleşme IV tekniklerinin kullanıldığı deney grubu ile programda yer alan öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu arasında öz-düzenleme becerileri değişkeni toplam puanı açısından deney grubu lehine anlamlı bir

farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak kullanılan ölçüğe ait açık olma ve arayış boyutlarında deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre çalışmanın üçüncü denencesi olan “Ayrılıp Birleşme Tekniği ile yapılan öğretimin öğrencilerin öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkileri deney grupları lehine önemli farklılıklar göstermektedir.” denencesi reddedilmiştir.

Öz düzenleme becerileri öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemesini ve bu hedeflere ulaşabilmesi için strateji oluşturmalarını; öğrenme süreci içinde kendi ilerlemelerini takip etmeleri süreç ile sonuç açısından değerlendirmelerini gerektirir (Arslan, 2011). Deney grubundaki öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinde artış kaydedilmemesi uygulama süresince öğrencilerin kendilerini izlememesi, süreç değerlendirmesi yapmamlarından kaynaklanmış olabilir. Bu sonuçların oluşmasında bir diğer etken ise uygulamanın süresi olarak gösterilebilir. Tek bir konu üzerinde ve sınırlı bir zamanda yapılan uygulama öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini yeterli düzeyde etkilememiş olabilir. Ayrıca öğrencilerin bu teknikleri ilk kez kullanması ve uygulamanın bir bakıma alışma sürecini de içine alması sonuç üzerindeki etkenlerden biridir.

Arslan (2011)’a ait bir çalışmanın sonucunda da ayrılıp birleşme IV tekniğinin öz-düzenleme becerilerine olumlu bir katkı sağlamadığı gözlenmiştir. Güvenç (2010)’e ait bir çalışmanın sonucunda ise İşbirlikli Öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Çeşitli araştırma sonuçlarına göre İşbirlikli Öğrenme yöntemlerinin öğrenme stratejileri ve güdü üzerinde olumlu etkileri olduğu (Güvenç & Açıkgöz, 2007; Karnasih, 1995; Lazarowitz, Hertz-Lazarowitz, & Baird, 1994; Özkal, 2000; Özkılıç, 1999; Qin, Johnson, & Johnson, 1995;) görülmüştür. Ancak İşbirlikli Öğrenmenin öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen yeterli sayıda araştırmaya rastlanamamıştır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Son-test Sonuçlarına İlişkin Tartışma

Ayrılıp birleşme tekniklerinin kullanıldığı deney grubu ile programda yer alan öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu arasında bilginin kalıcılığı

değişkeni açısından deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmanın sonucunda Ayrılıp Birleşme Tekniğinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testine ait puan ortalamalarının programda yer alan öğretim yöntemlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu sonuçlara göre “Ayrılıp Birleşme Tekniği ile yapılan öğretimin öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığı üzerindeki etkileri deney grupları lehine önemli farklılıklar göstermektedir.” denencesi kabul edilmiştir.

Doğru (2012) çalışmasında bu sonuca paralel şekilde Ayrılıp Birleşme Tekniğinin öğrencilerde bilginin kalıcılık düzeyini programda yer alan öğretim yöntemlerine göre daha olumlu etkilediğini belirtmiştir. Literatürde bu sonucu destekleyen farklı çalışmalara da rastlanmıştır (Şahin, 2013; Batdı, 2014; Aydın ve Kömürkaraoğlu, 2015; Koç, 2015; Kılınç ve Yıldırım, 2015; ; Uyanık,2016; Uyar ve Girgin, 2016).

Sönmez (2005)’e ait bir çalışmanın sonucunda ise bilginin kalıcılığı açısından ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yazman (2013)’ın çalışmasının sonucunda da öğrenilenlerin kalıcılığı açısından deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğrencilerin kendi çabalarıyla öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olması bu sonucun başlıca nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Öğrencilerin araştırarak ve farklı kaynaklara ulaşarak öğrendikleri bilgileri arkadaşlarına aktarması yoluyla öğrenmeleri pekişmiş olabilir. Öte yandan öğrenciler arkadaş grubu içerisinde öğrendikleri bilgileri daha iyi özümsemiş ve süreç içinde adım adım ve anlayarak öğrendikleri için bu öğrenmeleri kalıcı hâle getirebilmiş olabilir.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmada çalışma öncesi deney grubu kullanılacak teknikle ilgili ayrıntılı olarak bilgilendirilmeli, birtakım hazırlayıcı etkinlikler düzenlenmelidir. Çalışma öncesinde uzun bir hazırlık ve plan çalışması yapılmalı, öğrencilerin yönlendirileceği kaynaklardan kullanabilecekleri çalışma kâğıtlarına kadar sık sık onlara desteğe hazır olunmalıdır.

2. Deney grubu içinde tüm öğrencilerin aktif olarak sürece katılması sağlanmalı, gruplar oluşturulurken başarı düzeyi dışında başka faktörler de göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen deney grubunda rehber konumunda olmasına karşın bu tekniğe alışkın olmadıkları için öğrencilerin çalışmalarını yakından takip etmeli ve sınıf içinde uygun çalışma ortamını sağlamalıdır.

İleride Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Yapılan bu çalışma bir okulu ve 6 haftalık süreci kapsamaktadır. Yapılacak daha uzun süreli ve kapsamlı çalışmalar ayrılıp birleşme IV tekniğinin etkilerine ilişkin daha ayrıntılı sonuçlar verebilir.

2. Araştırmanın devamı için farklı dil bilgisi konularında ve farklı kademelerde tekniğin etkileri incelenebilir. Ayrıca Türkçe dersine ait “dinleme, konuşma, yazma, okuma” gibi becerilerinin eğitiminde de ayrılıp birleşme tekniklerinin kullanılmasının etkileri araştırılabilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler için hizmet içi eğitim programları düzenlenerek İşbirlikli Öğrenme yöntemleri hakkında bilgilendirilmeleri ve uzmanlaşmaları sağlanabilir. Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarında İşbirlikli Öğrenme Yöntemine yer verilerek öğretmen adaylarının bu konuda yetişmiş olarak mezun olmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram araştırma uygulama*. Uğurel Matbaası.
- Aksakal, Ö. D. (2002). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin ana dili (Türkçe) eğitimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Araragi, C. (1983). The effect of the jigsaw learning method on children's academic performance and learning attitude. *Japanese Journal of Educational Psychology*. 31(2), 102-112.
- Arısoy, B. (2011). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin ÖTBB ve TOT tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersi "istatistik ve olasılık" konusunda akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.
- Arslan, A. (2011). Ayrılıp Birleşme IV Tekniğinin Erişiyeye, Öz Yeterlik İnancına ve Öz Düzenleme Becerisine Etkisi. *Zonguldak Karaelmas University Journal Of Social Sciences*, 7(13), 369-385.
- Artz, AF, Newman, CM.(1990). Cooperative learning. *Mathematics Teacher*, 83: 448-449.
- Atkinson, R. L. & Atkinson, R.C. (1999). *Psikolojiye Giriş*.(Çeviren: Y. Alogan). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Avşar, Z., & Alkış, S. (2014). İşbirlikli Öğrenme Yöntemi "Birleştirme I" tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 197-203.
- Arslan, A. (2012). Sözcük türleri öğretiminde Jigsaw tekniğinin etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(32), 157-168.
- Aydın, A., & Kömürkaraoğlu, S. (2015). Işık Ve Ses Ünitesinin Öğretiminde Jigsaw Tekniğinin Bilgilerin Kalıcılık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi Ve Bu Teknik Hakkında Öğrenci Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 335-352.
- Aylar, E. (2012). Bir örnek olay incelemesi: Sosyo-Kültürel teori bağlamında geleceğe yönelik hedefler ve Öz-düzenleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 767-782.

- Ayna, C. (2009). Fen Ve Teknoloji Dersinde Birleştirme II (*Jigsaw II*) Yönteminin Kullanılmasının Ve Sosyo-Ekonomik Düzeyin Öğrencilerin Akademik Başarı, Fen Ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ve Motivasyon Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.
- Batdı, V. (2013). *İngilizce öğretiminde İşbirlikli Öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbilis becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, : Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü /Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı.
- Batdı, V. (2014). Jigsaw Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisinin Meta-Analiz Yöntemiyle İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 58(58), 699-714.
- Bektaş, Z. (2012). *Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesinin Öğretiminde Uygulanan Ayrılıp birleşme ve Jigsaw Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Tutumları Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- Bilgin, İ., & Gelici, Ö. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40-70.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Çev. D. A. Özçelik. Ankara: MEB Yayınevi.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2005). Self-Regulation: A Foundation for Early Learning. *Principal*, 85(1), 30-35.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bölükbaş, F. (2014). Jigsaw-IV tekniğinin yabancı öğrencilerin Türkçedeki temel zamanları öğrenmeleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 196-209.
- Chang, C. Y., & Mao, S. L. (1999). Comparison of Taiwan science students' outcomes with inquiry-group versus traditional instruction. *The Journal of Educational Research*, 92(6), 340-346.

- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, N. K., Ballıel, B., & Sarıkaya, M. (2013). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgilerinin kalıcılığına ve fene karşı tutumlarına etkisinin araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-15.
- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri*, Doktora tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 103-115.
- Doğru, E. (2012). *Matematik Öğretiminde Kullanılan Ayrılıp Birleşme Tekniğinin Öğrencilerin Özyeterlilik, Kaygı ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi*. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden 20.06.2017 Haziran tarihinde indirilmiştir.
- Dadlı, G. (2015). *The researching the relation between the 8th grade secondary school students' self regulation skills and self efficiency in science - technology course and their academic success* (Master's Thesis, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Institute of Social Sciences, Kahramanmaraş). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden 20 Haziran 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2) 177-192.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Doğru, M., & Ünlü, S. (2012). Jigsaw IV tekniği kullanımının fen öğretiminde öğrencilerin motivasyon, fen kaygısı ve akademik başarılarına etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2(2), 57-66
- Doymuş, K. (2007). The effect of a cooperative learning strategy in the teaching of phase and one-component phase diagrams. *Journal of Chemical Education*, 84 (11), 1857-1860.
- Duman, B. (2010). Beyin temelli öğrenmenin farklı öğrenme stillerindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 2077-2103.

- Elwood N., (1999). *Tutum*, çev. Alp Durmuş, Alfa Yayınevi, İstanbul.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretilme Güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.
- Eroğlu, D., & Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Ghaith, G. M., & Yaghi, H. M. (1998). Effect of cooperative learning on the acquisition of second language rules and mechanics. *System*, 26(2), 223-234.
- Gömleksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Adana.
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E., & Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9(1).
- Gündoğdu, K., Aytaçlı, B., Aydoğan, R., & Yıldırım, C. (2015). Öğretmen Yeterlikleri Alanında Yazılan Makalelerin İçerik Analizi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 30-43.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar/Language Teaching Approaches And Their Applications In Teaching Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güngör, A. (2005). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin cinsiyete göre okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(3), 135-146.
- Güngör, A., & Açıkgöz, K. Ü. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 355-378.
- Güven, A. Z. (2013). Dil Bilgisi Konularının Öğretim Sorunları/Problems of Teaching Linguistics Subjects. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10.
- Güvenç, B., (1976). *Değerler, Tutumlar ve Davranışlar. Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Yayınları, No:152.

- Güvenç, H., & Ün Açıköz, K. (2007). The effects of cooperative learning and concept mapping on learning strategy use. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1), 117-127.
- Hedeem, T. (2003). The reverse jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology*, 31 (3), 325-332.
- Holliday, D. C. (2000). The development of Jigsaw IV in a secondary social studies classroom. Paper presented at the 2000 Midwest Educational Research Association (MWERA) *Annual Conference in Chicago, IL*.
- Holliday, D. C. (2002). Jigsaw IV: Using Student. Teacher Concerns to Improve Jigsaw III, 28.
- Holm, A. ve Arkadaşları. (1987). "Cooperat~ye activities For the Home: Parents Working With Teachers to Support Cooperative Learning" California State Dept. Of Education, Sacramento, Div. Of special Education,
- İflazoğlu, A. (2003). Çoklu zeka destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İşcan, A., & Kolukısa, H. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları Ve Çözüm Önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.
- Israel, E. (2007). *Öz-düzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlilik*, Yayınlanmamış doktora tezi, DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İşcan, A. (2007). Dil ve ana dil olarak Türkçe üzerine. *Erciyes Dergisi*, 30, 5-6.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 253-258.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). The nuts and bolts of cooperative learning. *Interaction Book Co*.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. *University of Minnesota*, 1-30.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*, İstanbul Matbaası, İstanbul.
- Kahraman, T. (2010). Dilbilgisi Öğretiminin Durumu ve Sonuçları Üzerine Küçük Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2010), 5-13.

- Karakoyun, M. E. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretiminde İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Jigsaw I'in akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Karnasih, I. (1995). *Small-group cooperative learning and field-dependence/independence effects on achievement and affective behaviors in mathematics of secondary school students in medan, Indonesia*. The Florida State University, College of Education, Department of Curriculum and Instruction, unpublished PhD thesis.
- Khalvandy F., Afshan M.B. (2016). Effect of the cooperative learning on students' educational performance and attitude on the basis of Jigsaw puzzle pattern. *Research in Curriculum Planning*.13(23), 113-125.
- Kılınc, A., & Güven Yıldırım, E. (2015). Jigsaw Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisi. *J. Acad. Soc. Sci. Stud*, 37, 421-431.
- Koç, B. (2015). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin matematik dersindeki erişiyeye, kalıcılığa ve sosyal beceriye etkisi* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kömürkaraoğlu, S. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Işık ve Ses Ünitesinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına ve Bilgilerin Kalıcılık Düzeylerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Lazarowitz, R., Hertz-Lazarowitz, R., & Baird, J. H. (1994). Learning science in a cooperative setting: Academic achievement and affective outcomes. *Journal of research in science teaching*, 31(10), 1121-1131.
- Lonning, R. A. (1993). Effect of cooperative learning strategies on student verbal interactions and achievement during conceptual change instruction in 10th grade general science. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(9), 1087-1101.
- Maden, S. (2011). Jigsaw I tekniğinin yazılı anlatım becerisi akademik başarısına etkisi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 901-917.
- Mert, O. (2002). Türkçe'nin Eğitim ve Öğretimi Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 249-381.
- Mert, O., Albayrak, F., & Serin, N. (2013). Çeviri Çocuk Kitaplarının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 58-73.

- Ocak, G., & Küçükilhan, B. U. S. (2014). İşbirliğine Dayalı Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTBB) Tekniğinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi. *International Journal of Educational Research*,5(4), 17-40.
- Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal of Qafqaz University*, 16, 177-184.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, A. G. D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özdemir, S. (2014). *İstatistik dersinde İşbirlikli Öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına etkisi ve istatistiksel düşünme seviyelerinin incelenmesi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı.
- Özer, Ö. (1999). *İşbirlikli öğrenme ve öğrencilerin güdülenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkal, N. (2000). *İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavram, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, DE Ü. İzmir.
- Özkılıç, R. (1999). Farklı İşbirlikli Öğrenme yöntemlerinin hizmet öncesi ortaöğretim Öğretmenlerinin başarıları ve hatırda tutması üzerindeki etkileri. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, 1, 10-12.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of self-regulation*, 451, 451-502.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286.
- Qin, Z., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of educational Research*, 65(2), 129-143.
- Slavin, R. E. (1987). *Cooperative learning: Student teams, what research says to teachers* (2nd ed). Washington, DC: Professional Library National Education Association .
- Slavin, R. E. (2011). *Cooperative learning. Learning and Cognition in Education Elsevier Academic Press*, Boston, 160-166.

- Sönmez, S. (2005). *İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, birleştirme tekniği ile bilgisayar okur-yazarlığı öğretiminin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Stahl, R. (Ed). (1994). *Cooperative learning in social studies: A handbook for teachers*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley
- Stevens, R. J., Slavin, R. E., & Farnish, A. M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 8-16.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Şahin, A. (2010). Effects of Jigsaw III Technique on Achievement in Written Expression, *Asia Pacific Educ. Rev.*, DOI 10.1007/s12564-010-9135-8.
- Şahin, E. Y. (2013). Jigsaw ve Küme Tekniğinin Yazılı Anlatım Becerilerindeki Başarı ve Tutum üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 521-534.
- Şenol, H., Bal, Ş., & Yıldırım, H. İ. (2007). İlköğretim 6 sınıf fen bilgisi dersinde duyu organları konusunun işlenmesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin öğrenci başarısı ve tutum üzerinde etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-220..
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözeltiler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve ayrılıp birleşme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tarım, K., & Akdeniz, F. (2008). The effects of cooperative learning on Turkish elementary students' mathematics achievement and attitude towards mathematics using TAI and STAD methods. *Educational studies in Mathematics*, 67(1), 77-91.
- Taşdemir, A., & Sarıkaya, M. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çözeltiler kimyasını öğrenmelerine İşbirlikli Öğrenme Yönteminin etkilerinin araştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 197-207.
- Tavsancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Uyanık, G. (2016). Birleştirme tekniğine dayalı öğretimin çevre sorunlarına yönelik tutum akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Turkish Journal of Education*, 5(2), 60-71.
- Ünlü, M., & Aydın, S. (2008). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi "permütasyon ve olasılık" konusunda akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2007). Öğrencilerin Öz-düzenleme Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamının Oluşturulması. *EDU7*, 2(4), 1-30.
- Vural, R. A. (2016). Bertolt Brecht'in Öğretici Oyunlarının "Eğitimde Drama" ve "Sahneleme" Yöntemleri Temelinde Hazırlanan İki Farklı Programın Ortaöğretim Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumlarına Etkisi.
- Walker, I., & Crogan, M. (1998). Academic performance, prejudice, and the jigsaw classroom: New pieces to the puzzle. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 8(6), 381-393.
- Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve yazma tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yazman, İ. (2013). *İşbirlikli jigsaw tekniği ve 5E modeliyle öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi'nde 'yaları tanıyalım' ile 'iş ve enerji' konularındaki başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Yılar, R. (2016). İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarından Jigsaw (Iı) Tekniğinin Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Tutuma Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 129-140.
- Yılmaz, F. (2017). *İşbirlikli Öğrenme Jigsaw Yöntemiyle Yapılan Laboratuvar Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesindeki Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17 : 155 – 163.

Zakaria, E., Chin, L. C., & Daud, M. Y. (2010). The effects of cooperative learning on students' mathematics achievement and attitude towards mathematics. *Journal of social sciences*, 6(2), 272-275.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/50/01/702621/dosyalar/2014_09/18085246_trkeders6.7.8.s%C4%B1n%C4%B1flarretmprogram%C4%B1.pdf
(18 Haziran 2017 tarihinde ulaşıldı.)

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5946378f3af536.30385288(18 Haziran 2017 tarihinde ulaşıldı.)

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59464ea7ade572.54701597(18 Haziran 2017 tarihinde ulaşıldı.)

<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=247>(18 Haziran 2017 tarihinde ulaşıldı.)

EKLER

Ek 1. Kullanılan Ölçme Araçları

TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizlerin Türkçe dersine yönelik görüşlerini almak amacı ile hazırlanmıştır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra DERECELER sütunundaki seçeneklerden size en yakın olanı (X) ile işaretleyiniz.

		Tamamen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Okul :						
Sınıfı Şube :						
Cinsiyetiniz : ()Kız ()Erkek						
Anne Eğitim Durumu:						
Baba Eğitim Durumu:						
Türkçe Dersi ile İlgili Görüşler						
1.	Türkçe benim için eğlenceli bir derstir.					
2.	Türkçe dersinde genellikle çok sıkılırım.					
3.	Türkçe derslerine daha fazla zaman ayrılmalıdır.					
4.	Türkçe dersi için, ders dışında çalışma zamanı ayırmaya gerek yoktur.					
5.	Türkçe dersini dört gözle bekliyorum.					
6.	Türkçe ile ilgili ödevleri yapmaktan zevk alıyorum.					
7.	Türkçeyi, diğer derslere göre daha çok severek çalışırım.					
8.	Türkçe dersinde genellikle huzursuz olurum.					
9.	Türkçe dersi ile ilgili konuları tartışmaktan mutlu oluyorum.					
10.	Türkçe bana göre gereksiz bir derstir.					
11.	Türkçe sınavlarında, diğer derslerin sınavlarına göre daha huzursuz oluyorum.					
12.	Türkçe ders mm günlük yaşamda önemli bir yeri var.					
13.	Türkçe dersi hiç olmasa daha iyi olurdu.					
14.	Türkçe dersi kadar sıkıcı bir ders yoktur.					
15.	Türkçe derslerindeki okuma parçaları çok can sıkıcıdır.					
16.	İleride, Türkçe ile ilgili bir bölümde okumak isterim.					
17.	Televizyon ve radyoda yayımlanan Türkçe konulu programları kaçırmak istemem.					
18.	Türkçe derslerinde metin inceleme keyif vericidir.					
19.	Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.					
20.	Türkçe dersi ile ilgili kitap, dergi vb. yayınları takip etmek isterim.					

ALGILANAN ÖZ-DÜZENLEME ÖLÇEĞİ		Hiç bir zaman	Nadiren	Arasım	Sık sık	Her zaman
1	Eğer istersem en zor konuları bile rahatlıkla öğrenebilirim	1	2	3	4	5
2	Belirlediğim hedefler doğrultusunda çalışmalarımı yapabiliyim	1	2	3	4	5
3	Yeni bir konuyu rahatlıkla öğrenebilirim	1	2	3	4	5
4	Bir konuyu anlamadığım zaman arkadaşlarımdan yardım isterim	1	2	3	4	5
5	Bir konuyu öğrenirken yenilikleri kolaylıkla fark edebilirim	1	2	3	4	5
6	Bir şeyler istemediğim şekilde giderse bu durum beni rahatsız eder	1	2	3	4	5
7	Hatalarımdan öğrenebilirim	1	2	3	4	5
8	Bir konuyu öğrenirken o dersteki notlarıma bakarak başanımı sorgularım	1	2	3	4	5
9	Bir konuyu öğrenirken farklı yollar bulmaya çalışırım	1	2	3	4	5
10	Başarısız olduğumda çalışma yöntemimi değiştiririm	1	2	3	4	5
11	Hedeflerime doğru ilerleme sürecimi takip edebilirim	1	2	3	4	5
12	Bir konuyu öğrenirken karşılaştığım problemlerin çözümünü için farklı yollar geliştiririm	1	2	3	4	5
13	Bir konuyu öğrenirken yapmış olduğum plana uyarım	1	2	3	4	5
14	Bir konuyu öğrenirken başka yöntemler kullanmaya çalışırım	1	2	3	4	5
15	Çoğu zaman bir konuyu öğrenirken neler yaptığıma dikkat ederim	1	2	3	4	5
16	Yanlış öğrendiğimi fark ettiğim bir şeyi değiştirmek için birçok farklı yolu deneyebilirim	1	2	3	4	5

Filde Yapı Başarı Testi

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde **farklı** yolla kurulmuş bir birleşik fiil vardır?

- A Bu kadar zamandır peşinde koşmama rağmen hâlâ naz ediyor.
- B Bütün bu kötü olaylara maalesef sen sebep oldun.
- C Onunla görüşmeye gitmekten son anda vazgeçtim.
- D Aramıza yeni katılanlara hepiniz yardımcı olmalısınız.

2. 1. Karşımızdakinden bir şey beklemeden onu seversek sevgi sınırsızca gelişebilir.
2. Hayatımız boyunca kimseyi ailemizden çok sevemeyeceğimizi bilmemiz gerekir.
3. İlişkilerde her zaman katı yürekli olmak bizi çok yorar.
4. Sevgiyi ancak karşımızdakileri sevmeyi bilirsek büyütebiliriz.
5. İnsan başkalarına değil sadece kendine inandığında üzülmez.

Numaralandırılmış cümlelerin fiiller, yapılarına göre eşleştirildiğinde kaç numaralı cümle dışarıda kalır?

- A 2
- B 3
- C 4
- D 5

2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kurallı birleşik fiil **yoktur**?

- A Arkadaşım konuşmak için öğretmenden söz istedi.
- B Annemler yarın İstanbul'a gitmeyebilirler.
- C Küçük çocuk, babasının arkasından bakakaldı.
- D Merdivende dengesini kaybedince düşeyazdı.

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki altı çizili fiil diğerlerinden **farklı** bir yapıdadır?

- A) Yazar, bütün klasikleri lise yıllarında okumuş.
- B) Bu son gelişmeler hepimizi mutlu etti.
- C) Çocuk, çantayı çok zor taşıyabildi.
- D) Yarına kadar bu ödevleri de yazıver.

4. Aşağıdakilerin hangisinde **birden çok basit yapı**lı fiil vardır?

- A) Yaptıklarımın pişman oldum, demedim hiçbir zaman.
- B) Herkes kaşık yapar ama sapını ortaya getiremez.
- C) Sıçan, deliğine sığmamış; kuyruğuna bir de kabak bağlamış.
- D) Ödünç güle güle gider, ağlaya ağlaya gelir.

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiil **farklı** bir sözcük türünden türetilmiştir?

- A) Dükkânı açtığından beri babalarının yanından ayrılmıyorlar.
- B) Son aylarda hırsızlık olayları büyük oranda azalmış.
- C) Evdeki hiç kimse bu tuhaf adamdan hoşlanmadı.
- D) Bu sözler onun yokluğunu bana bir daha hatırlattı.

6. Aşağıdakilerden hangisinin fiili "İşleri çıkmaza sokan tartışmalar genellikle küçük bir suçlamayla başlar." cümlesinin fiili ile aynı yapıdadır?

- A) Yurdumuzun sahip olduğu binlerce yıllık tarih inkâr edilemez.
- B) Böyle kendini beğenmiş insanlara bir türlü tahammül edemiyorum.
- C) Günler ilerledikçe eve mahzun bir yalnızlık çöküyordu.
- D) Şiir dünyasında bu yıl kırkıncı yılını doldurdum dostlarım.

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylemin kuruluş biçimi diğerlerinden farklıdır?

- A) Yaramaz çocuk, televizyonu üzerine devireyazdı.
- B) O kadar yorgundum ki salonda koltukta uyuyakalmışım.
- C) Çocuklar isterse tatili biraz daha uzatabiliriz.
- D) Çocuğu kaybolan kadın, üzüntüden kahroldu.

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde türemiş fiil, oluş anlamlıdır?

- A) Bina görevlisine gazete ve ekmek aldırdı.
- B) Yıl sonu partisi için eğlenceler düzenledi.
- C) Gelecek yıl buraya okul ve park yapılacak.
- D) Bisikletten düşen çocuğun bacakları morardı.

9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı yapıda bir fiil kullanılmıştır?

- A) Aşkı olgunlaştırmak öncelikle kişinin doğru özelliklerle donanmış olmasını gerektirir.
- B) Doğru insan olmak sevme kapasitemizin sevilme ihtiyacımızla eşit hâle gelmesi anlamına gelir.
- C) Aşkla büyüebilmek için doğru insan olmanın önemli olduğuna inanıyorum.
- D) Birey olarak ne kadar tatmin edilmiş olursak aşkımızı büyütme kapasitemiz de o kadar büyük olur.

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiil yapıca diğerlerinden farklıdır?

- A) Geçmiş güzel günler aklıma düştü.
- B) Evden kaçan kız, insanların diline düştü.
- C) Açılış konuşmasını yapmak bana düştü.
- D) Sabah erkenden tüm aile yola düştü.

B. Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili fiillerin yapısını belirleyerek uygun kutucuğu işaretleyiniz.

CÜMLE	BASİT	TÜREMİŞ
Saatime bakıyorum.		
Dolabımdan birkaç uyku tulumu alıp gözlerime serpiştiriyorum.		
Küçücük çocuk bile biliyor savaşın gereksizliğini.		
Devletin temelleri hoşgörü ve sevgi üzerine atılmış.		

C. Aşağıdaki cümlelerde geçen birleşik eylemlerin türünü belirleyip ilgili kutucuğu işaretleyiniz.

Cümle	Yardımcı Eylemle Kurulan Birleşik Fiil	Anlamca Kaynaşmış Birleşik Fiil	Kurallı Birleşik Fiil
Arkadaşlarıyla gezmek onu mutlu ediyordu.			
Çantasını alıp odadan çıkıverdi.			
O sıralar bu tip kahveler halk tarafından rağbet görüyordu.			
Ressam genellikle doğayı resmediyor.			

C.Aşağıda yer alan cümlelerdeki kelimelerde yer alan boşluğa gelmesi gereken yapıp ekini belirleyerek yazınız.

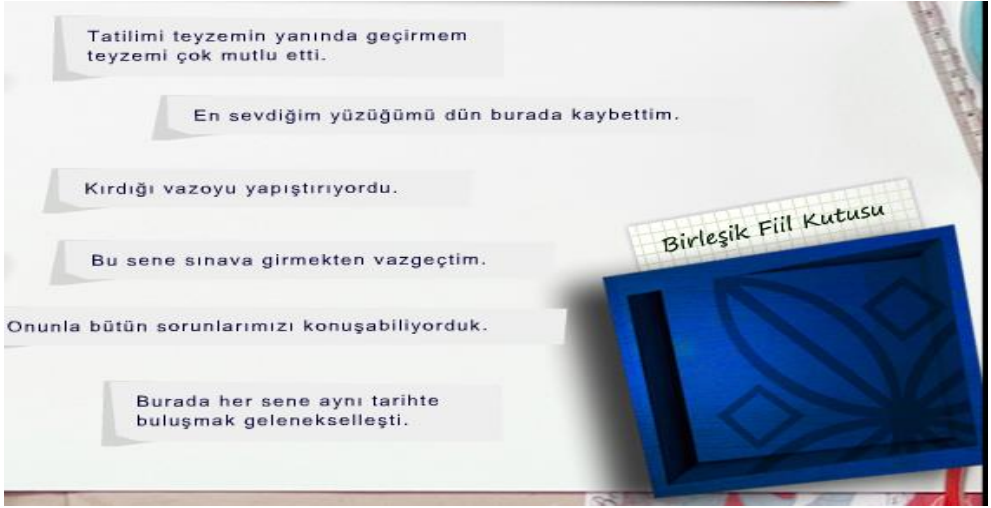
Babam bahçedeki tüm odunları Ahmet'e kır.....dı.

Küçük çocuk doktoru görünce annesinin arkasına giz.....di.

Filmin bu sahnesini her gördüğümde gözlerim yaş....ırdı.

Bu ilacı kullanınca ağrıları az....mı.

D. Aşağıdaki cümlelerden bazılarının içinde birleşik fiiller bulunmaktadır. Bu birleşik fiilleri bularak birleşik fiil kutusuna yerleştiriniz.



E. aşağıda içinde kurallı birleşik fiil bulunan cümleler verilmiştir. Bu cümlelerle kurallı birleşik fiil türünü eşleştiriniz.







Ek 2. Uygulama İçin Ölçek Sahiplerinden Alınan İzinler

Algılanan öz düzenleme ölçeği [Gelen Kutusu](#)

★ [Burcu Dönmez](#)

★ YUCEL GELISLI<gelisli@gazi.edu.tr>

Alıcı: Burcu Dönmez <burcugdonmez@gmail.com>

[Yanıtla](#) | [Yanıtı tüm alıcılara gönder](#) | [Yönlendir](#) | [Yazdır](#) | [Sil](#) | [Orijinali göster](#)

merhaba atıf yaparak kullanabilirsiniz

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "Burcu Dönmez" <burcugdonmez@gmail.com>

Kime: gelisli@gazi.edu.tr

Gönderilenler: 6 Eylül Salı 2016 20:39:50

Konu: Algılanan öz düzenleme ölçeği

- Alıntılanan metni gizle -

İyi akşamlar,

Ben Aydın'da görev yapmakta olan bir Türkçe öğretmeniyim. Aynı zamanda

Adnan Menderes Üniversitesinde yüksek lisans yapmaktayım. Bu yıl

hazırlayacak olduğum tezde izniniz olursa "Algılanan Öz-Düzenleme

Ölçeği'nin Geliştirilmesi:

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" isimli makalenizde yer alan ölçeği

kullanmak istiyorum.

Olumlu ya da olumsuz cevap verirseniz sevinirim.

İyi çalışmalar...

Ek 3. Uygulama İçin Alınan İzinler

Evrak Tarih ve Sayısı: 22/11/2016-E.50575



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 24878430-300
Konu : Burcu DÖNMEZ hk.

EGİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 16.11.2016 tarih ve 12927770 sayılı yazı.

Ana Bilim Dalımız Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Burcu DÖNMEZ'in "7. Sınıf Türkçe Dersinde Jigsaw Tekniği Kullanımının öğrencilerin tutum, başarı, öz-düzenleme becerileri ve bilginin kalıcılığına etkisi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması için Aydın Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi yazısını ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Yrd.Doç.Dr. Serdar ÇİFTÇİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:2 Sayfa



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 90864724-605-E.12927770
Konu: Araştırma İzni

16.11.2016

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
AYDIN

İlgi : 07/11/2016 tarihli ve 19591 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda bildirilen; Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Barcu DÖNMEZ tarafından "7. Sınıf Türkçe Dersinde Jigsaw Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Tutum, Basarı, Özdeğerlendirme Becerileri ve Bilginin Kabartılmasına Etkisi" adlı tez çalışması kapsamında 2016-2017 Eğitim Yılı Güz Yarıyılında İlimiz Germencik İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda alan araştırması ve Murat İsmail Delgen Ortaokulunda bulunan iki farklı 7. sınıf sınıflarında uygulanması istegini uygun gören Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Pervin TÖRE
Millî Eğitim Müdürü

Ek :
-Valilik Onayı (1 Adet)

Görevli Elektronik İmza
Ayta İsmail Arslan
16.11.2016
Osman ÖZDEMİR
İl Millî Eğitim Müdürü

Meydanlar Mah. Kiltür Cad. No:20 69100 SİRKELİ/AYDIN
Telefon : (0256)2151028 Faks : (0256)2231268
E-posta : aydin@meb.gov.tr Web : http://aydin.meb.gov.tr

Bilgi için Fatma ÖZMİS
Müdür
Telefon : (0256)2151028-1981

T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 90864724-605-E.12909841
Konu: Araştırma İzni

15/11/2016

VALİLİK MAKAMINA

Adnan Menderes Üniversitesi'nin 17/10/2016 tarihli ve 17853 sayılı yazılarında belirtilen; Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Burcu DÖNMEZ tarafından "7. Sınıf Türkçe Dersinde Jigsaw Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Tutum, Başarı, Özdeğerleme Becerileri ve Bilginin Kalıcılığına Etkisi" adlı tez çalışması kapsamında 2016-2017 Eğitim Yılı Güz Yarıyılında İlimiz Germencik İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda alan araştırması ve Murat İrem Delgen Ortaokulunda bulunan iki farklı 7. sınıf sınıflarında uygulama yapılması isteği 28/09/2016 tarihli ve 10420408 sayılı Valilik Onayı ile kurulan Değerlendirme komisyonunca incelenmiştir.

Söz konusu çalışma Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmüş olup 2016/2017 eğitim-öğretim yılında, Burcu DÖNMEZ tarafından; İlimiz Germencik İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda alan araştırması ve Murat İrem Delgen Ortaokulunda bulunan iki farklı 7. sınıf sınıflarında uygulama yapılmasını olurlarınıza arz ederim.

Pervin TÖRE
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
- Adnan Menderes Üniversitesinin
Yazısı ve Ekleri (14 Sayılı)

OLUR
15/11/2016

Hali CANAVAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Akl. No: 2016
26.11.2016
Osman ÖZDEMİR
İl Millî Eğitim Müd.

Megretiye Mah.Kültür Cad. No:20 09100 Efeler/AYDIN
Telefon :0256(215)028 Faks :0256(225)268
E-posta : aydin@meb.gov.tr Web : http://aydin.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Fideye GÜLMEÇ
Mesnet
Telefon: 0256(215)028-110

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Burcu DÖNMEZ
Doğum Yeri ve Tarihi : Şahinbey/GAZİANTEP – 01/01/1986

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği
(2004-2008)
Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim
Programları ve Öğretim
2015-.... (Devam Ediyor)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : Ayvagediği İlköğretim Okulu (2008-2013)
İleri Ortaokulu (2013-2014)
Kurtuluş Ortaokulu (2014-2015)
Murat- İrem Delgen Ortaokulu (2015-)

YAYINLAR

Dönmez, B. & Gündoğdu, K. (2016). 2000-2016 Yılları Arasında Türkçe Öğretim Programları Alanında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Analizi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5(4), 2109-2125.

İLETİŞİM

E-posta Adresi : burcugdonmez@gmail.com
Telefon : 05317904621
Tarih : 21/06/2017