

## BİRLİKTE ÖĞRENME TEKNİĞİNİN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZILI ANLATIM ALAN BİLGİSİ BAŞARILARINA ETKİSİ <sup>1</sup>

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ

Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Türkçe Eğitimi Bölümü [mnkardas@hotmail.com](mailto:mnkardas@hotmail.com)

### Özet

*Bu çalışmanın amacı birlikte öğrenme tekniğinin yazılı anlatım alan bilgisi konularının öğretiminde öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini tespit etmektir.*

*Araştırmada ön test son test ölçümlerine dayanan kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarını 2011-2012 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 1. Sınıfta öğrenim gören ve yazılı anlatım dersini alan 74 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Deney (n=38) ve kontrol (n=36) grubu öğrencilerine 30 sorudan oluşan Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Testi (YAABT) ön-son ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde t- testi istatistiği kullanılmıştır.*

*Araştırma sonucunda; yazılı anlatım alan bilgisi başarısının artırılmasında ve kalıcı öğrenmeler sağlamada birlikte öğrenme tekniği, öğretmen merkezli geleneksel yöntemle kıyasla daha başarılı bulunmuştur. Araştırmanın ön test verilerinde deney ve kontrol grupları başarıları arasında önem düzeyinde anlamlı bir fark yokken ( $p > ,05$ ), son test ( $t = 7,064$ ;  $p < ,05$ ) ve kalıcılık ( $t = 8,960$ ;  $p < ,05$ ) testlerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Birlikte öğrenme, yazılı anlatım, alan bilgisi.

## THE EFFECT OF LEARNING TOGETHER TECHNIQUE ON THE ACHIEVEMENT OF WRITTEN EXPRESSION PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE OF PROSPECTIVE PRIMARY EDUCATION TEACHERS

### Abstract

*The purpose of this study is to determine the effect of learning together technique used in teaching written expression pedagogical content knowledge on students' achievement and permanent learning.*

*In the research, control group experimental design which is based on pre-test and post-test measurements has been used. The study groups of this research consist of 74 prospective teachers who took written expression lessons and who were first-year students at Artvin Coruh University, Faculty of Education in the department of Primary School Teaching in the fall semester of 2011-2012 academic year. The study was conducted with 30 questions including Written Expression Pedagogical Content Knowledge Test (WEPCKT) pretest-posttest and permanence test on experimental (n=38) and control (n=36) groups' students. T-test statistic was used to analyze the data.*

*According to research result, learning together technique has been accepted to be more successful than the teacher-centered traditional method in providing permanent learning and increasing the achievement of written expression content knowledge. Although there is no significant difference between experimental and control group in terms of achievements in pre-test data ( $t = -,500$ ;  $p > ,05$ ), there has been determined to be a significant difference in favor of the experimental group in post-test ( $t = 7,064$ ;  $p < ,05$ ) and permanence tests ( $t = 8,960$ ;  $p < ,05$ ).*

**Key Words:** Learning Together, Written expression, pedagogical content knowledge.

<sup>1</sup> Bu çalışma, yazarın "İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi" başlıklı doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

## 1. Giriş

Kişioğlunu diğer varlıklardan ayıran temel özelliği, düşünebilmesi ve hayatını idame ettirebilmesi için ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri edinmedeki çabasıdır. Bu çaba aynı zamanda bireyin toplum olma sürecindeki en önemli ve değerli etkinliğidir. Bu etkinliğin başarı ile neticelenebilmesi için ihtiyaç duyulan en önemli unsur da diğer insanlarla kurulan sağlıklı ve etkili iletişimidir.

Millet olma yolunda büyük önem arz eden iletişim, “Bir göndericinin (konuşan / yazar) alıcıya (dinleyici / okuyucu) bir şey hakkında sözlü ya da yazılı mesaj göndermesi, iletmesi ve bu mesajın alıcı tarafından çözümlenmesi” olarak açıklanmaktadır (Uzuntaş, 2013: 14).

Bireyin kendini gerçekleştirebilmesinde araç olarak kullandığı iletişimin istenen düzeyde sağlanması gerekmektedir. Bu da ancak konuşma, yazma, dinleme ve okuma gibi anlama ve anlatma beceri alanlarında yeterli bilgiye sahip olmakla mümkün olabilmektedir. Nitekim iletişimde hangi yol seçilirse seçilsin -konuşma, yazma, dinleme- hepsinin olmazsa olmazı, seçilen iletişim yoluyla ilgili yeterli bir alan bilgisine sahip olmaktır. Dökmen (2001) iletişimdeki yetersizliklerin bir bölümünü iletişimde kullanılan yolla ilgili bireyin yeterli bilgiye sahip olmamasına bağlamaktadır. Demiray (2008) da “Bilmek yapmanın ön şartıdır.” diyerek beceri kazanmada alan bilgisine sahip olmanın önemini özetlemektedir.

Nünning ve Zierold (2008) beceri kazanmanın hem teori hem de uygulama gerektirdiğini, iletişim bilgisinin etkili iletişim becerisi için bir ön şart olduğunu belirtmektedir. İletişimde -anlama ve anlatma etkinliklerinde- beceri geliştirmedeki en önemli etken bireyin öğrenme sürecinde aktif olmasıdır. Birey ancak yaparak, yaşayarak, bir çaba harcıyarak elde ettiği bilgileri yapılandırabilmekte ve kullanabilmektedir. Zihinde yapılandırılan bilgilerin beceriye dönüşebilmesi için bir uygulama alanının oluşturulması, birey merkezli etkinlikler hazırlanması eğitimdeki önemli kaygılardan olmalıdır.

Eğitim kurumlarımızda ana dili üzerine verilen eğitim etkinlikleri incelendiğinde, geleneksel yaklaşımla yetişen öğretmenlerin, geleneksel yöntemlerle (genellikle anlatma yöntemi) öğrencilere teorik bilgi aktarmayı sürdürdükleri görülmektedir. Yapılan değerlendirme sınavları da öğrencilerin uygulama becerilerini ölçmek yerine, kendilerine geleneksel yöntemlerle aktarılan bilgilerin ezberlenip ezberlenmediğini ölçmeye yöneliktir. Söz konusu değerlendirme sistemi; öğrencileri, kendilerine aktarılan teorik bilgileri ezberlemeye itmekte ve onları öğrenmede pasif kılmaktadır. Bu metod, büyük bir zihinsel çaba harcanarak ezberlenen bilgilerin kalıcı olmasını sağlamadığı gibi, geçici belleğe alınan teorik bilgilerin sınavlardan hemen sonra unutulmasına yönelik bir teşvik olarak algılanır olmuştur. Geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin öğrencilere bilgi ve beceri bakımından pek bir şey kazandırmadığı, onları hayata hazırlamada yetersiz kaldığı yapılan uluslararası araştırmalardan (PISA 2003; 2006; 2009) elde edilen sonuçlardan da anlaşılmaktadır.

Hâlbuki küreselleşen dünyada söz sahibi olmak isteyen toplumların eğitim faaliyetlerini çağın gereklerine göre güncelleyerek yapılandırılmaları, eğitimde etkili bir iletişim ortamı oluşturmaları başarı ve başarının devamı için önem arz etmektedir. “Bilginin güç olarak görüldüğü çağımızda ‘bilgi toplumu’ olma çabasındaki milletlerin hedefi; eğitimin tüm yönleriyle ele alınıp değerlendirilmesi ve gelişim esaslarının bireysel, ulusal ve evrensel boyutlarıyla dönüştürülmesi olmalıdır. Bu dönüşüm çalışmaları her toplumun üzerinde önemle durduğu bir konudur. Özellikle ekonomi ve teknolojiye gözlenen küreselleşme ve uluslararası rekabette, her alanda eğitimi sürekli bir etkinlik olarak gören, bilgiye etkili yöntemlerle ulaşan ve ulaşılan bilgiyi yapılandırarak kullanabilen milletler avantajlı hâle gelmiştir.”(Arslan ve Eraslan, 2003:1; Şahin, 2011:2).

Yazma; bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme ve gelecek kuşaklara aktarmak suretiyle edinimleri kalıcı kılmadaki vazgeçilmez anlatım araçlarından biridir. Bu sebeple eğitim etkinliklerinde yazma alanına ayrıca önem verilmeli; kusursuz ve etkili yazılar yaratabilmek için yazmayla ilgili gerekli bilgilerin öğrencilere etkili, öğrenen merkezli, çağdaş yöntemlerle öğretilmesi ve uygulamalarla yapılandırılarak kalıcı kılınması gerekmektedir.

Öğrencilerin akademik başarılarını artırmada kullanılan çağdaş öğretim yöntemleri arasında en çok ifade edilenlerden biri iş birlikli öğrenme yöntemidir. Yaşayarak, öğreterek öğrenme üzerine şekillenen bu yöntem, ülkemizde de özellikle son yıllarda yoğun olarak araştırılmakta ve söz konusu yöntemin Türkçe eğitiminde kullanılabilirliği tartışılmaktadır (Güngör, 2005; Güngör ve Açıkgöz, 2006; Karakoyun, 2010; Kılıç, 2004; Maden, 2010; 2011a; 2011b; Şahin,2010; 2011a; 2011b; 2011c; Şahin, Maden, Kardeş ve Şahin, 2011; Uysal, 2009; Yıldırım, 2010).

Öğrencilerin küçük karma gruplarda birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek birlikte çalışmalarına dayalı olan bu öğrenme yöntemi, öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirmek amacıyla değişik kabiliyetteki öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ortak bir hedefe ulaşmalarını ifade eder (Johnson ve Johnson 1992; 1994; 1999).

Şahin (2011b:8)’e göre iş birlikli öğrenme, “Öğrencilerin ilgisini çeken, çalışma isteğini (motivasyonunu) artıran, onların severek ve eğlenerek öğrenmelerine olanak sağlayan, çağın ihtiyaçlarına cevap veren eğitim anlayışını eğitim ortamına taşıyan, geleneksel öğretim süreçlerinin çok ilerisinde, grup çalışması ile başarıya ulaşmanın etkililiğini gösteren bir öğretim biçimidir.” Evans, Gatewood ve Green (1993)’e göre iş birlikli öğrenme yöntemi, bütün öğrencileri öğrenme sürecine katması, akademik başarı üzerinde etkili bir yöntem olması, bireylerin grup ve toplum içinde sosyalleşmesini sağlaması ve iş birliği becerilerini kazandırması nedeniyle öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmalıdır.

İş birlikli öğrenme yöntemi ile ilgili önemli çalışmaları olan Beckman (1990), Collier (1980), Johnson ve Johnson (1989) ve Slavin (1980) Salavin ve Sharan (1990), öğrencilerin gruplar halinde çalıştıklarında öğretilenleri daha iyi kavradıklarını, öğretilenlerin daha fazlasının kalıcı olduğunu, öğrencilerin sınıf arkadaşları ve

çalıştıkları çevre ile daha uyumlu olduklarını tespit etmişlerdir. Buna benzer yapılan araştırmalarda da iş birliğinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Johnson ve Johnson, 1974; Sharan, 1980; Slavin, 1980).

İş birlikli öğrenme yöntemini diğer grup çalışmalarından ayıran önemli özellikleri vardır: Olumlu bağımlılık, paylaşılmış liderlik, yüz yüze destekleyici iletişim... İş birlikli grup çalışmalarında grup başarısının artırılmasında; görev dağılımı (sorumluluk verme), ödül, bireysel değerlendirme ve grupların heterojen olarak oluşturulması ayrıca önem taşımaktadır (Slavin, 1990; Johnson vd.,1981).

Birçok öğrenme tekniğiyle öğrenmede etkili olan bu yöntemin, ana dili eğitimi uygulamalarında, bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde daha yoğun kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının yazılı anlatım başarılarının artırılmasında iş birlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden "birlikte öğrenme" kullanılmıştır. Bu teknik, Johnson ve Johnson tarafından 1960'lı yılların ortalarında geliştirilmiştir. En önemli özelliği grup amacının olması, düşünce ve malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülüdür. Birlikte öğrenme, iş birlikli öğrenme yönteminin genel özelliklerini taşıması, iş birlikli öğrenmenin ilk tekniklerinden olması ve uygulandığı alanlarda başarılı neticeler vermesi yönüyle dikkat çekmektedir.

Bu araştırmada birlikte öğrenmenin uygulanma nedeni, bu tekniğin düz anlatıma dayanan öğretmen merkezli geleneksel yöntemlerin aksine öğrenci merkezli olması, ezbercilikten uzak öğrenmeler sağlaması; öğrencilerin bireysel, sosyal ve akademik bilgi ve becerilerini geliştirmeye imkân verecek özellikleri barındırması, etkili bir iletişim ortamı oluşturarak öğrencilerin bildiklerini paylaşımlarına, uygulayarak yapılandırmalarına imkân vermesi ve öğrenerek öğretme yoluyla, edinilen bilgilerin kalıcılığında sağladığı avantajlardır.

Araştırmanın problem cümlesini; *"Birlikte öğrenme tekniği ve geleneksel yöntemin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarılarında ve öğrenilenlerin kalıcılığında başarıya etkisi ne düzeydedir?"* oluşturmaktadır.

## **2. Yöntem**

Birlikte öğrenme tekniğinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım alan bilgilerine, bu bilgilerin kalıcılığına etkisini belirlemek için deneysel desenlerden, ön test-son test ölçümlerine dayanan kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

### **2.1. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma gruplarını 2011-2012 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 1. Sınıfta öğrenim gören ve yazılı anlatım dersini alan 74 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Uygulama öncesinde, oluşturulan araştırma grupları üzerinde gerçekleştirilen ön test sonuçlarında gruplar arasında başarı ortalamaları açısından anlamlı fark tespit edilmemiştir. Yansız atama yoluyla (Random) sınıflardan 1-A

şubesi kontrol grubu, 1-B şubesi deney grubu olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının 38'i deney grubunu, 36'sı ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

### **2.2. Veri Toplama Araçları**

Birlikte öğrenme tekniğinin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarılarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada veriler nicel tekniklerle toplanmıştır. Öğretmen adaylarının alan bilgilerini ölçmek için Bağcı (2007) tarafından geliştirilmiş Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testi (YAABT) kullanılmıştır. Uygulama öncesi ölçeğin kapsam geçerliliği alanın uzmanlarınca değerlendirilmiştir. Araştırma öncesinde, Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 65 öğretmen adayı üzerinde ön uygulama gerçekleştirilerek, ölçeğin güvenilirliği sınanmıştır. Ön uygulama sonucunda ölçeğin *Cronbach alpha (KR 20)* katsayısı 0.76 olarak belirlenmiştir. Alan bilgisi başarı testinde 30 çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Testteki soruların doğru cevaplanması durumunda alınabilecek en yüksek puan 30'dur.

### **2.3. Kontrol Grubuna Uygulanan İşlemler**

- Uygulama öncesinde öğrencilere ön test uygulanmıştır. Ön testte öğrenciler; Kişisel Bilgi Formu'nu doldurarak, Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testi'ni çözmüşlerdir. Ön testle öğrencilerin uygulama öncesindeki alan bilgisi başarı durumları, yazılı anlatım dersine yönelik tutumları ve yazılı anlatım becerileri ile demografik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.
- 36 öğrenciden oluşan kontrol grubu oluşturulmuştur.
- Yazılı anlatım konuları için 12 haftalık bir ders planı hazırlanmıştır. Konular 4 bölüme ayrılarak her bölüm için 3 haftalık (6 saat) bir ders işleme süresi ayrılmıştır (bkz. Ek 1).
- Uygulama boyunca yazılı anlatım konuları kontrol grubunda, daha çok düz anlatım yolunun tercih edildiği geleneksel öğretimle işlenmiştir.
- Araştırmacı, yazılı anlatım konularını işlerken kaynak olarak Kavcar ve Oğuzkan'ın "Yazılı ve Sözlü Anlatım" (2009) kitabı ile editörlüğünü Özbay'ın yaptığı "Yazma Eğitimi" (2011) kitabını kullanmıştır. Yöntem olarak ise daha önce de ifade edildiği gibi öğretmen merkezli geleneksel yöntem kullanılmıştır.
- Çalışma sürecinde yazılı anlatım alan bilgisi konuları işlenmiş, vize ve final sınavlarında öğrencilere yazılı anlatım alan bilgisine yönelik sorular sorulmuştur.
- Uygulama boyunca zaman zaman işlenen/işlenecek konularla ilgili öğrencilere yapmaları için ödevler verilmiş ve takip edilmiştir.
- Uygulamanın bitiminden sonraki haftada öğrencilere son test yapılmıştır. Son testte öğrenciler; Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testi'ni çözmüşlerdir. 4 hafta sonra da kalıcılık testi yapılmıştır. Son test ve kalıcılık testi aracılığıyla kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında yazılı anlatım alan bilgisi başarıları bakımından nasıl bir değişim yaşadıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

#### **2.4. Deney Grubuna Uygulanan İşlemler**

• İş birlikli öğrenmeye yönelik farkındalık programı uygulanmıştır. Programda uygulama ile ilgili bilgiler verilmiş, bu araştırmada kullanılan birlikte öğrenme tekniği detaylarıyla tanıtılmış ve öğrenme stratejileri anlatılmıştır.

• Birlikte öğrenme tekniği ile yapılan deneysel çalışmalarındaki işlem basamakları ve her basamakta, grupları oluşturan bireylere düşen görev ve sorumluluklar hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır.

• Uygulama öncesinde öğrencilere ön test yapılmıştır. Ön testte öğrenciler; Kişisel Bilgi Formunu doldurarak Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testini çözmüşlerdir.

• 38 öğrenciden oluşan deney grubu oluşturulmuştur.

• Deney sınıfında araştırmacı tarafından 2'si 5 (A ve B grupları), 7'si 4'er kişiden 9 grup oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulurken öğrencilerin cinsiyetleri, akademik başarıları, yazılı anlatım becerileri vb. değişkenler göz önünde bulundurulmuştur.

• Görev ve sorumluluk vermede kolaylık sağlamak için gruplara sırasıyla A, B, C, D, E, F, G, H, J isimleri verilmiştir. Grup bireyelerine de kodlar verilmiştir. A grubundaki öğrencilere A1, A2, A3, A4, A5; B grubundakilere B1, B2, B3, B4, B5; C grubundakilere C1, C2, C3, C4; D grubundakilere D1, D2, D3, D4; E grubundakilere E1, E2, E3, E4; F grubundakilere F1, F2, F3, F4; G grubundakilere G1, G2, G3, G4; H grubundakilere H1, H2, H3, H4; J grubundakilere J1, J2, J3, J4 kodları verilmiştir.

• İş birlikli eğitim-öğretim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için iş birlikli grup çalışmalarına uygun bir derslik hazırlanmıştır. Bu derslikte öğrencilerin kendi gruplarında karşılıklı oturmalarına imkân verecek kare masalar ve yere sabit olmayan oturaklar kullanılmıştır.

• Araştırmacı; yazılı anlatım temel kavramlar, imla, noktalama ve anlatım konuları ile sosyal becerilerle (sorumluluk alma, birlikte çalışma, yardımlaşma, paylaşma, soru ve sorunlara çözüm arama vb.) ilgili amaç kazanımları dikkate alarak uygulamalardaki etkinlikleri planlamıştır (Ek 1).

• Çalışılan konulardan sonra öğrencilerin bireysel ve grup olarak değerlendirileceği sınavlarla ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu sınavlarda hem grup puanları hem de bireysel puanların ayrı ayrı değerlendirileceği ve grup puanların bireysel puanları, bireysel puanların da grup puanlarını etkileyeceği, bu puanlara göre yüksek başarı gösteren birey ve grupların 12 haftalık uygulama sonunda sürpriz ödülle ödüllendirileceği bilgisi verilmiştir. Ayrıca ilk iki değerlendirme sınavıyla grup ve birey puanlarının ortalaması alınarak elde edilen puanın, öğrencilerin "Vize" notu olacağı, aynı şekilde son iki değerlendirme sınavı ortalamasının da "Final" notu olarak değerlendirileceği bilgisi verilmiştir.

• 12 haftalık uygulama sürecinde ele alınacak konular belirlenerek uygulama takvimi hazırlanmış ve uygulamanın yapılacağı sınıfa asılmıştır (Ek 1). Uygulamalar

ve etkinlikler her hafta için ayrı ayrı belirlenerek gruptaki her bireyin araştırma, öğrenme ve öğretme görev/sorumluluğuyla ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır.

- Araştırmacı çalışmada, kaynak olarak Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy'un "Yazılı ve Sözlü Anlatım"(2009) kitabı ile editörlüğünü Özbay'ın yaptığı "Yazma Eğitimi" (2011) kitabını kullandırmıştır. Araştırmacı bu iki kaynaktan hazırladığı ders notu ve çalışma yapraklarını her üç haftada bir, sınıfa getirerek gruplara dağıtmıştır. Bu kaynakların dışında grup bireylerinin en az bir farklı kaynaktan daha kendi konularını araştırmaları istenmiş, ödev mahiyetindeki bu uygulama araştırmacı tarafından takip edilmiştir.

- Çalışma boyunca yazılı anlatımlarla ilgili ele alınacak dört ana konu belirlenmiş ve her konu için üç haftalık araştırma, öğrenme ve öğretme süresi ayrılmıştır.

- Her konu gruptaki birey sayısına bölünmüş ve her bireye konunun bir veya birkaç alt başlığı verilmiştir. Bu uygulamayla öğrencilerin birbirine bağımlılığı ve birlikte hareket etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

- Gruptaki her bireyin ders dışı etkinliklerle (araştırma, irdeleme, karşılaştırma vb.) kendi konusunu arkadaşlarına örneklerle anlatacak kadar iyi öğrenmesi gerektiği belirtilmiştir. Grupların konu anlatımında, alt konu başlığı sırasına uyulması istenmiştir.

- Grup bireylerinin ders içi ve dışında, sorumlulukları doğrultusunda çalışmalarını sürdürmeleri için gruptaki bireylere; denetleyici, hatırlatıcı, planlayıcı, hesaplayıcı, özetleyici görevleri verilmiştir. Gruptaki A1, B1, C1, D1, E1, F1, G1, H1, J1 kodunu taşıyan bireylere "Denetleyici" görevi verilmiş; bu grup bireylerinden ders içi ve dışında grup arkadaşlarını denetlemeleri, onları çalışmaya teşvik etmeleri, derse gelmeyen/gelemeyen grup arkadaşları hakkında bilgi edinmeleri ve bunları araştırmacı ile paylaşmaları görevleri verilmiştir. A2, B2, C2, D2, E2, F2, G2, H2, J2 kodunu taşıyan grup bireylerine "Hatırlatıcı" görevi verilmiş; bu grup bireylerinden gerektiğinde çalışılan/çalışılacak konu başlıklarını, kimin hangi konudan sorumlu olduğunu, değerlendirme sınav tarihlerini grup arkadaşlarına hatırlatma rolü verilmiştir. A3, B3, C3, D3, E3, F3, G3, H3, J3 kodunu taşıyan grup bireylerine "Planlayıcı" görevi verilmiş; bu grup bireylerinden çalışmaların amaçları doğrultusunda konu anlatımlarını belli bir sıraya koymaları, derse gelemeyen arkadaşlarının konularını geçici bir süreliğine grubun diğer bireylerine bölüştürerek bu konulara da çalışılmasını sağlamaları görevi verilmiştir. A4, B4,C4, D4, E4, F4, G4, H4, J4 kodunu taşıyan bireylere "Hesaplayıcı" görevi verilmiş; bu grup bireylerinden kendi gruplarının grup puanını, grup arkadaşlarının bireysel puanlarını hesaplamaları, bu puanları ara ara grupta dillendirerek grup arkadaşlarını daha yüksek puan almaları için çalışmaya teşvik etme görevleri verilmiştir. A5, B5, C4, D4, E4, F4, G4, H4, J4 kodunu taşıyan bireylere (planlama görevlerine ek olarak) "Özetleyici" görevi verilmiş; bu bireylerin ihtiyaç halinde araştırmacıya yapılan

çalışmalar ve konu anlatımlarıyla ilgili özet bilgi aktarma görevi verilmiştir. Bu uygulamayla ders içi ve dışında otokontrol sağlanması amaçlanmıştır.

- Araştırmacı konu ve konularla ilgili çalışma yapraklarının dağıtımını yaptıktan sonra çalışmayı başlatmıştır. Araştırmacı her haftanın ilk ders saatini bireylerin araştırdıkları konularını tekrar gözden geçirmelerine ve çalışmalarına ayırmıştır. İkinci ders saatinde de sırasıyla her birey grubundaki arkadaşlarına kendi konu anlatımını yapmıştır.

- Araştırmacı çalışmalar sırasında, grupları gezerek grupta çözülemeyen soru ve sorunlara çözüm yolları göstermiş, çalışmalarını gözlemleyerek gerekli gördüğü müdahaleleri yapmıştır.

- Uygulama boyunca yazılı anlatım alan bilgisine yönelik konular plana uygun olarak “Birlikte Öğrenme” tekniği ile yürütülmüştür. Konular işlenirken araştırmacı tarafından hazırlanan ders notları ve çalışma yaprakları ile öğrencilerin, araştırmaları sonucu buldukları kaynaklar kullanılmıştır.

- Grup bireylerinin hem ders içi hem ders dışında (ödev) yazılı anlatım uygulamaları (resmî yazışmalar yapma, hikâye, masal, hatıra yazma vb.) yapmaları sağlanmış, elde edilen eserler gruplarda paylaşarak tartışılmıştır.

### 2.5. Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 16.0 programı kullanılmıştır. *Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testi* ile ön test-son test ve kalıcılık testi uygulamasından elde edilen verilerin analizinde, deney ya da kontrol grubunun ölçüm sonuçlarını değerlendirirken *İlişkili Örneklem t testi*, deney ve kontrol grubunun ölçümleri için *Bağımsız Örneklem t testi* istatistiği kullanılmıştır.

### 3. Bulgular ve Yorum

Geleneksel öğretim ve birlikte öğrenme tekniği ilkelerine göre yapılan öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarıları üzerindeki etkisini görebilmek için kontrol grubu Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Testi (YAABT) ön test – son test ve deney grubu Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Testi (YAABT) ön test - son test verileri *Bağımsız / İlişkili Örneklem t testi* ile karşılaştırılmıştır.

Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun YAABT ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo1’de verilmiştir:

**Tablo 1: YAABT (Kontrol Grubu) Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları**

	N	Ortalama	Standart Sapma	t(35)	p
Kontrol					
	Ön Test	21,6111	2,40568		
	36			-5,854	.000
	Son Test	23,3889	2,49889		

Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır ( $p < ,05$ ). Geleneksel yöntemle yürütülen yazılı anlatım öğretiminin başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Bu bulgular,



geleneksel öğretimin yazılı anlatım alan bilgisi başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Birlikte öğrenme tekniği ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin uygulandığı deney grubunun YAABT ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2: YAABT (Deney Grubu) Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları**

		N	Ortalama	Standart Sapma	t(37)	p
Deney	Ön Test	38	21,3158	2,66210	-14,135	.000
	Son Test		27,1842	2,11629		

Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $p < ,05$ ). Birlikte öğrenme tekniği ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Bulgular, birlikte öğrenme ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin başarı üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

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

**Tablo 3. Kontrol ve Deney Gruplarının YAABT Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Karşılaştırma Sonuçları**

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t(72)	p
Ön test	Deney	38	21,3158	2,66210	-,500	.619
	Kontrol	36	21,6111	2,40568		
Son test	Deney	38	27,1842	2,11629	7,064	.000
	Kontrol	36	23,3889	2,49889		
İzleme testi	Deney	38	26,3947	2,18767	8,960	.000
	Kontrol	36	21,8889	2,13512		

Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 21,61; deney grubu öğrencilerinin ortalaması 21,31’dir. Ön testte kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ( $p > ,05$ ).

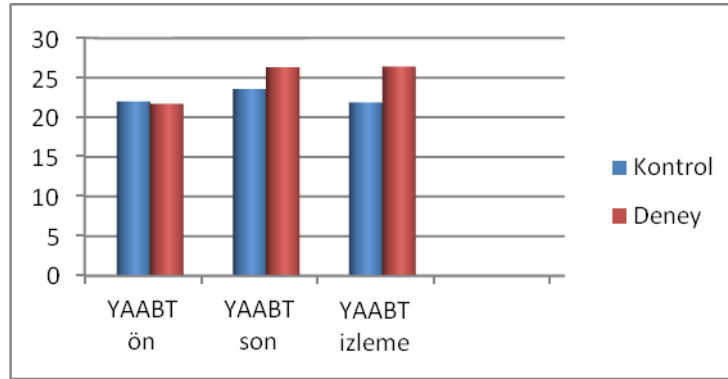
Son testte kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 23,38; deney grubu öğrencilerinin ortalaması ise 27,18’dir. Son testte kontrol ve deney grupları

arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $t(72) = 7,064$ ;  $p < ,05$ ).

İzleme testinde kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 21,88; deney grubu öğrencilerinin ortalaması ise 26,39 olarak gerçekleşmiştir. İzleme testinde de kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $t(72) = 8,960$ ;  $p < ,05$ ). Bu sonuç, birlikte öğrenme tekniğiyle gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminde edinilen bilgilerin geleneksel öğretimle edinilen bilgilere kıyasla daha kalıcı olduğunu göstermektedir.

Kontrol ve deney gruplarının YAABT ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki ilişki Grafikte daha açık görülmektedir:

**Grafik 1:** Kontrol ve Deney Gruplarının YAABT Ön Test ve Son Test Karşılaştırması



Ön testte deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı ortalamaları arasında önemli bir fark gözlenmezken son test ve izleme testinde deney grubu lehine önemli bir farkın gerçekleştiği görülmektedir. Grafikten hareketle yazılı anlatım alan bilgisindeki akademik başarının artırılmasında ve öğrenilen bilgilerin daha uzun süre kalıcı olmasında birlikte öğrenme tekniğinin geleneksel öğretmen merkezli yöntemle göre daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

## 6. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu deneysel çalışmada, birlikte öğrenme tekniği ve geleneksel yöntemin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarılarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi araştırılmış ve şu sonuçlara varılmıştır:

1. Birlikte öğrenme tekniği, sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi akademik başarılarının geliştirilmesinde öğretmen merkezli geleneksel yöntemle göre daha etkili bulunmuştur.
2. Birlikte öğrenme tekniği yazılı anlatım alan bilgisi konularının öğretiminde, kalıcı öğrenmeler sağlama bakımından geleneksel yöntemle göre daha başarılı bulunmuştur.

Ulaşılan sonuçlar, yazılı anlatım alan bilgisinde başarıyı artırmak ve kalıcı öğrenmeler sağlamak için iş birlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme”nin daha yoğun kullanılması gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar birlikte öğrenmenin; öğrencilerin eğitim ortamında daha aktif olmalarına olanak tanınması, zihinsel yapılandırılmayı ilke edinmesi, etkili bir iletişim ortamı sağlayarak öğrencilerin birbirlerinin bilgi ve tecrübelerinden yararlanmalarına fırsat vermesi, öğrenme-öğretme yoluyla daha kalıcı öğrenmeler sağlanması, zevkli ve eğlenceli öğrenme ortamı hazırlaması gibi özelliklerinin başarıyı artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Nitekim birlikte öğrenme ortamında, gruplardaki her bireye araştırma, öğrenme ve öğretmeyle ilgili sorumluluklar verilmekte, verilen rollerle çalışmalarda otokontrol sağlanmaktadır. Bu teknikle öğrenciler; ortak amaçlar için uzun süre birlikte çalışmakta, öğretmene sormadıklarını birbirlerine çekinmeden sorabilmekte, bireysel ve grup performansları yakından takip edilip değerlendirilmekte ve nihayetinde diğer öğretmen merkezli geleneksel yöntemlere göre daha etkili sonuçlar veren çalışmalar yapabilmektedirler.

Araştırmada alan bilgisi başarısıyla ilgili ulaşılan sonuçlar, birlikte öğrenmenin okuduğunu anlamaya etkisinin araştırıldığı benzer çalışmaların (Kılıç, 2004; Güngör, 2005; Güngör ve Açıkgöz, 2006 ) bulgularıyla; birlikte öğrenmenin erişti, eleştirel düşünce ve yaratıcılık üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmanın (Uysal, 2009) bulgularıyla desteklenmektedir.

Araştırmanın sonuçları Türkçe eğitiminde etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlamada kullanılan diğer iş birlikli öğrenme tekniklerinden elde edilen sonuçlarla da ( Maden, 2010; 2011a; 2011b; Şahin,2010; 2011a; 2011b; 2011c; Şahin vd. 2011; Karakoyun, 2010 Yaman, 1999) paralellik göstermektedir. Tarım (2003), iş birlikli öğrenme üzerine yaptığı meta-analizde, incelenen 31 araştırmanın neredeyse tamamında iş birlikli öğrenmenin diğer yöntemlere göre daha başarılı sonuçlar verdiği raporlanmıştır.

Yurt dışında konuyla ilgili yapılan çalışmaların da iş birlikli öğrenme tekniklerinin etkili ve kalıcı öğrenmede, beceri ve öz güven kazandırmada (Blaney, Stephan, Rosenfield, Aranson ve Sikes, 1977) etkili olduğunu göstermektedir. Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson ve Skon (1981)'un meta analiz araştırmalarında incelenen 156 araştırmanın 108'inde iş birlikli öğrenme tekniklerinin bireysel öğrenmeye nazaran daha olumlu sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Johnson ve Johnson (1989)'un birlikte öğrenme odaklı uygulamalarla, geleneksel öğrenme uygulamalarını karşılaştıran 226 araştırmayı incelediklerinde, sonuçların yine büyük oranda iş birlikli öğrenme uygulamalarını desteklediğini saptamışlardır. Yager (1985) de yaptığı araştırmada birlikte öğrenmeye dayalı öğretim ile bireysel öğretimi; günlük çalışma tutarlılığı, başarı ve hatırd tutma açısından karşılaştırmış, araştırma sonuçlarında iş birliğine dayalı öğretimin yapıldığı gruplardaki öğrencilerin, bireysel öğretimin yapıldığı gruptaki öğrencilerden daha yüksek çalışma tutarlılığı performansı gösterdiklerini, sözel konular üzerinde yapılan

ölçümlerde daha yüksek hatırda tutma eğiliminde olduklarını ve erişti testlerinden daha yüksek başarı puanı aldıklarını ortaya koymuştur.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilere yer verilebilir: Türkçe eğitiminde öğrenci merkezli, etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlamada avantaj sağlayan çağdaş öğretim yöntemlerine daha yoğun yer verilebilir. Öğretmen adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarılarının artırılmasında ve kalıcı öğrenmede etkili olan birlikte öğrenme tekniği; ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde eğitim gören öğrencilerin alan bilgilerini artırma ve kalıcı öğrenmeler sağlamada kullanılabilir.

Lisans eğitimi sonunda yapılan merkezi sınavda (KPSS) öğretmen adaylarının alan bilgisi başarılarının 2013 yılı itibariyle ölçülmeye başlanmış olması ve atamalarda bu puanların önem arz etmesi, alan bilgisi eğitiminde geleneksel yöntemler yerine, etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlayan tekniklerin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır.

Bu araştırma paralelinde yapılacak deneysel çalışmaların, öğretim etkinliklerinde kullanılacak etkili tekniklerin belirlenmesinde önemli bir işlev göreceği düşünülmektedir.

## 7. Kaynakça

Arslan, M. M., ve Eraslan, L. (2003). "Yeni eğitim paradigması ve Türk Eğitim Sistemi'nde dönüşüm gerekliliği" *Milli Eğitim Dergisi*, 160.

Bağcı, H. (2007) *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Beckman, M. (1990) "Collabrative learning: Preparation for the workplace and democracy", *College Teaching*, 38, 128-133

Blaney, X, Stephan S., Rosenfield D., Aranson, E., Sikes, J. (1997). "Interpedence in the classroom: a field study" *Journal Of Educational Psychology*, Sayt.69 . 121-128

Cüceloğlu, Doğan (2010): *İletişim Donanımları. 'Keşke'siz Bir Yaşam için İletişim*. 35. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Collier, K.G. (1980) "Peer-group learning in higher education: the development of higher-order skills", *Studies in Higher Education*, 5, 55-62

Demiray, Uğur (Edit.) (2008): *Etkili İletişim*. Ankara: Pegem Akademi.

Dökmen, Üstün (2001): *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. 15. baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

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

Graham, D. C. (2005). *Cooperative learning methods and middle school Students*. Doctoral dissertation, Capella University.

Güngör, A.(2005)“ İş birlikli öğrenme yönteminin cinsiyete göre okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri”, *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, p. 135-146

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

Johnson, D.W.,& Johnson, R.T. (1992). “Approaches to implementing cooperative learning in the social studies classroom, cooperative learning in the social studies classroom: An invitation social study” R.J., Stahl and R.L., Vansicle Editor: Washington National Council for the social studies. Bulletin No: 87, 44-51.

Johnson, D.W and Johnson, R.T ( 1994) *Learning together and alone*, Boston: Allyn and Bacon

Johnson, D.W and Johnson, R.T ( 1999) “Making cooperative learning work”, *Theory and practise*, 38(2), 67-73.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. and Stanne, M.B. (2000). “Cooperative learning methods: A meta-analysis”, *University of Minnesota, Minneapolis, USA*. Web: <http://www.cooplearn.org/pages/cl-methods>

Johnson D.W and Johnson R.T, (1989), Cooperation and competition : Theory and research . Edine Minn: Interaction Boks.

Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1974). “Instructional goal structure: Cooperative, competition, or individualistic”, *Review of Educational Research*, 44, 213-240.

Johnson, D. W, Maruyama, G.,Johnson, R., Nelson, D. And Skon, L. (1981). “Effects Of Cooperative, Competitive, And Individualistic Goal Structures On Achievement A meta-analysis”, *Psychotogkal Bılletin* 39/1, 47-62

Karakoyun, M. E. (2010) *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw l’in akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum

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

Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırıcı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenin rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Lampe, J., R. ve Rooze, G., E. (1996).” Effects Of Cooperative Learning Among Hispanic Students İn Elementary Social Studies” *Journal of Educational Research*, 89 (3).

Maden, S. (2011b) "Takım oyun turnuva tekniğinin yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin eğitiminde kullanımı", *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 52-67

Maden, S. (2011a) "Effect of Jigsaw I Technique on Achievement in Written Expression Skill", *Educational Sciences: Theory & Practice - 11(2)*, 911-917.

Maden, S.(2010) "The effect of Jigsaw IV on the achievement of course of language teaching methods and techniques", *Educational Research and Review Vol. 5(12)*, 770-776,

Malooof, J., & White, V. K. B. (2005)."Team study training in the college biology laboratory", *Journal of Biological Education*, 39(3), 120-124.

Meng, J.(2010). "Jigsaw cooperative learning in English reading", *Journal of language teaching and research*, 1 (4), 501-504,

Mengduo Q. & Xiaoling, J. (2010). "Jigsaw strategy as a cooperative learning technique: focusing on the language learners, harbin institute of technology", *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly) Vol. 33 No. 4*, p. 113-125

Moskowitz, J. M., Malvtn, J. H., Schaeffer, G.A ve Schaps, E. (1996). Evaluation of a cooperative learning strategy, *American Educational Research Journal*, 20 (4), 687-696

Nünning, Ansgar&Zierold, Martin (2008): *Kommunikationskompetenzen. Erfolgreich kommunizieren in Studium und Berufsleben*. Stuttgart: Klett.

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

Slavin, R.E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315- 342.

Slavin R. E.,& Sharan S. (1990). "Comprehensive cooperative learning methods: Embedding cooperative learning in the curriculum and school, cooperative learning: Th eory and research". *New York: Preston Pres. 613–625*.

Stevens, R. J. and Slavin R. (1995). "The cooperative elementary school effects on student's achievement, attitudes, and social relations. *American Edocational Research*", 32.

Stenlev, J.(2003). "Cooperative learning in foreign language teaching", *Sprogforum nummer 25*, 33-42

Şahin, A.(2010) "Effects of Jigsaw II technique on academic achievement and attitudes to writen experission course", *Educational Research and Reviews Vol. 5(12)*, 777-787

Şahin, E., Maden, S., Kardaş, M.N. ve Şahin A. (2011) "Noktalama işaretlerinin öğretiminde grup araştırması tekniğinin öğrenci başarısına etkisi", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 15, 257 - 268

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

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

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

Tarım, K. (2003) *Kubaşık öğrenme yönteminin matematik öğretimindeki etkinliği ve kubaşık öğrenme yöntemine ilişkin bir meta analiz çalışması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

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

Uzuntaş, A. (2013) "Etkili İletişim: Anlayabilmek, Anlatabilmek", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (1): 11-30.

Yager, S., (1985). "Oral Discussion, Group-to Individual transfer and Achievement in Cooperative Learning Groups", *Journal of Educational psychology*, 77, 60-66

Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ve Türkçe dersine ilişkin tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Yıldırım, K. (2010) *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci-veli görüşleri*, Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

#### Ek 1. Uygulama Takvimi ve Konular

Tarih	Konular	Gruplar
	<i>Temel Kavramlar</i>	
1.Hafta (04.10.2011)	Yazılı anlatım, önemi, özellikleri, amaçları	A1,B1,C1,D1,E1,F1,G1,H1,J1
	Yazılı anlatımda konu ve tema, yazma aşamaları	A2,B2,C2,D2,E2,F2,G2,H2,J2
	Yazılı anlatımda konunun özellikleri, Konunun sınırlandırılmasında dikkat edilecek hususlar	A3,B3,B5,C3D3,E3,F3,G3,H3,J3
	Yazılı anlatımda plan, planın önemi ve yararları, Yazılı anlatımda paragraf (giriş, gelişme ve sonuç)	A4,A5,B4,C4,D4,E4,F4,G4,H4,J4
2.Hafta (11.10.2011)	Yazılı anlatımda paragrafın tanımı, önemi, Yazılı metinlerin dış yapısı ve özellikleri	A1,B1,C1,D1,E1,F1,G1,H1,J1
	Yazı yazma teknikleri, 14 teknik (İlk Yedi Yazı Yazma tekniği)	A2,B2,C2,D2,E2,F2

011)	Yazı yazma teknikleri (Son Yedi Yazı Yazma tekniği)	2,G2,H2,J2 A3,B3,B5,C3D3,E 3,F3,G3,H3,J3
3.Hafta (18.10.2 011)	Düşünceyi geliştirme yolları: Tanımlama, Karşılaştırma, Betimleme Örneklemeye, Tartışma ... Yazılı anlatım türleri ve bu türlerin özellikleri: Dilekçe, Tutanak, Rapor Roman, Hikâye, Seyahat Yazısı, Hatıra, Masal Makale, Deneme, Bildiri, Mektup Telgraf, Biyografi, Fıkra, Öz geçmiş	A4,A5,B4,C4,D4,E 4,F4,G4,H4, J4 A1,B1, C1,D1,E1,F 1,G1,H1,J1 A2,B2,C2,D2,E2,F 2,G2,H2,J2 A3,B3,B5,C3,D3,E 3,F3,G3,H3,J3 A4,A5,B4,C4,D4,E 4,F4,G4,H4,J4
<i>Noktalama İşaretleri</i>		
4-5 ve 6. Haftalar (25.10.2 011)	Noktalama İşaretleri, önemi, işlevi ; nokta (.), kesme işareti (‘), yay ayrıç ( ) Virgül (,), Ünlem (!), Kısa Çizgi (-) DGY(Tanımlama)	A1,B1,C1,D1,E1,F 1,G1,H1,J1 A2,B2,C2,D2,E2,F 2,G2,H2,J2
(01.11.2 011)	Noktalı Virgül (;), İki Nokta (:), Köşeli Ayrıç [], Denden İşareti	A3,B3,B5,C3D3,E 3,F3,G3,H3,J3
(15.11.2 011)	Üç Nokta (...), Soru İşareti (?), Tırnak İşareti(“ ”)	A4,A5,B4,C4 D4,E4,F4,G4,H4, J4
<i>İmla</i>		
7-8 ve 9. Haftalar (22.11.2 011)	Bazı kelime ve eklerin yazımı (bağlaçlar, durum ekleri, mastar ekleri, soru ekleri, ünlü düşmesi, ünlü türemesi, ünlü daralması, ünsüz düşmesi, ünsüz türemesi vb.) Küçük ve büyük harflerin yazımı; Satır sonunda kelimelerin bölünmesi DGY (Betimleme)	A1,B1,C1,D1,E1,F 1,G1,H1,J1 A2,B2,C2,D2,E2,F 2,G2,H2,J2
(29.11.2 011)	Sayıların yazımı; Birleşik sözcüklerin yazımı	A3,B3,B5,C3D3,E 3,F3,G3,H3,J3
(06.12.2 011)	Birleşik sözcük ve deyimlerin yazımı; Birleşik eylemlerin yazımı	A4,A5,B4,C4,D4,E 4,F4,G4,H4, J4
<i>Anlatım</i>		
10-11 ve 12. Haftalar (13.12.2 011)	Anlatım Bozuklukları (Doğruluk, Açıklık, Duruluk, Yalınlık);Yapı Bakımından Yanlış Kullanılan sözcükler; Birbiriyle Karıştırılan Sözcükler; Yanlış anlamda kullanılan sözcükler Gereksiz Sözcükler; Gereksiz Tekrarlar; Gereksiz Yardımcı Eylemler	A1,B1,C1,D1,E1,F 1,G1,H1,J1 A2,B2,C2,D2,E2,F 2,G2,H2,J2
(19.12.2 011)	Çelişen Sözcükler; Cümle Yanlışları; Mantık Yanlışları; Tamlama Yanlışları	A3,B3,B5,C3D3,E 3,F3,G3,H3,J3
(26.12.2 011)	Özne Yanlışları; Tümleç Yanlışları; Yüklem Yanlışları; Yanlış Yerde Bulunan Öğe Yanlışları	A4,A5,B4,C4 D4,E4,F4,G4,H4, J4
Son Test		