



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 884 – 907. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1353273>



İş Birliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinin Sosyal Becerilere Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi*

Investigation of Student Views on the Effect of Collaborative Learning Techniques on Social Skills

Esra SEVER SEREZLİ¹ ID, Hayati AKYOL² ID

Geliş Tarihi (Received): 01.09.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24. 06.2024

Öz: Bu çalışmada, Türkçe dersinde İş Birliği-İş Birliği ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB) tekniklerine göre yapılan etkinliklerde grup etkileşiminin nasıl sağlandığına, grup içi çatışmaların nasıl çözüldüğüne ve grup üyelerinin duygularını nasıl ifade ettiğine yönelik öğrenci görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından bütüncül çoklu durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında bir devlet okulundaki dördüncü sınıf olan iki şubede toplam 54 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışmada iş birliğine dayalı öğrenme teknikleri ile öğretmen rehberliğinde öğrencilerin sosyal becerilerini destekleyici etkinlikler, yönergeler, geribildirimler ve sosyal becerileri yüksek olan öğrenci ile düşük sosyal beceriler sergileyen öğrencilerin aynı gruplarda yer alması gibi stratejiler kullanılarak öğrencilerin sosyal becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu, doküman incelemesi ve araştırmacı günlüğü kullanılarak veri toplanmıştır. Betimsel analiz kullanılarak veriler analiz edilmiştir. İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin ilişkiyi başlatma ve sürdürme alt temasında arkadaşlık becerilerinin geliştirilmesi, yönergeleri yerine getirme, eleştiriyi dikkate alma, akranla iletişim kurma, yardım isteme gibi önemli sosyal becerileri geliştirdiği görülmektedir. Grupla bir işi yürütme becerileri alt temasında gruplar, birlikte çalışma ve grupta sorumluluğunu yerine getirme becerilerinin gelişimi ile ilgili çok fazla görüş belirtmişlerdir. İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin diğer alt temalarda da iyi duyguları ifade etme, kendi duygularını anlama ve ifade etme, uzlaşma, zor, başarısız olunan ve utanılan bir durumla başa çıkma, bir işe yoğunlaşma, problemin nedenini araştırma ve amaç oluşturma gibi becerilerin gelişimini olumlu etkilediği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Sosyal beceri, Yazma süreci, İş Birliği-İş Birliği, ÖTBB

&

Abstract: In this study, it is aimed to compare and examine students' views on how group interaction is ensured, how in-group conflicts are resolved, and how group members express their feelings in the activities carried out according to the Co-op Co-op and Student Teams-Achievement Divisions (STAD) techniques in Turkish lesson. In the study, holistic multiple case study, one of the qualitative research approaches, was used. The research was conducted with a total of 54 students in two fourth grade classes in a public school in the 2017-2018 academic year. In this study, collaborative learning techniques were used to improve students' social skills by using strategies such as activities, instructions, feedback, and placing students with high social skills in the same groups with students with low social skills. Data were collected using a semi-structured interview form, document analysis and researcher's diary. Data were analyzed using descriptive analysis. It is seen that collaborative learning techniques develop important social skills such as developing friendship, fulfilling instructions, considering criticism, communicating with peers, and asking for help in the sub-theme of initiating and maintaining relationships. In the sub-theme of the skills of executing a task with a group, the group classes expressed various opinions about the development of the skills of working together and fulfilling their responsibilities within the group. In other sub-themes, collaborative learning techniques positively affected the development of skills such as expressing good emotions, understanding, and expressing their own emotions, coping with a difficult, failed and embarrassing situation, focusing on a job, investigating the cause of the problem, and creating goals.

Keywords: Turkish education, Social skill, Writing process, Co-Op Co-Op, STAD

Atıf/Cite as: Sever Serezli, E., & Akyol, H. (2024). İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin sosyal becerilere etkisine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 884-907. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1353273>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışmanın bir kısmı 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda "Sosyal Becerilerin Gelişimi Açısından İş Birliğine Dayalı Öğrenme" ismiyle sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Dr. Esra Sever Serezli, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, esrasever.55@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1378-6335

² Prof. Dr. Hayati Akyol, Gazi Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, hayatiakyol@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4450-2374

1. GİRİŞ

21. yüzyıl, hızlı teknolojik ilerleme, bilgi ve enformasyon patlaması, rekabet, yenilik ve değişim ile nitelendirilmektedir. Bu gelişmeler kuşkusuz eğitimi de etkilemektedir. Öğretmenlerin müfredatı anlatmasından öğrencilerin müfredatı kendilerinin ortaya çıkarıp keşfetmesine doğru bir paradigma değişimi, eğitimde 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (War, 2019). Bu nedenle öğrenme ve yenilenme, yaşam ve kariyer, bilgi medya ve teknoloji becerileri (Partnership for 21st Century Skills, 2019) olarak sınıflandırılan 21. yüzyıl becerilerinin eğitim süreci içinde kazandırılmasına yönelik yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (Partnership for 21st Century Skills, 2019), 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerini eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık olarak tanımlamaktadır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından 21. yüzyıl becerileri kapsamında Yeterliliklerin Tanımlanması ve Seçilmesi Programı (DeSeCo) üç grup temel yeterlilik kullanılmaktadır. Bu beceriler; araçları etkileşimli olarak kullanma, sosyal olarak heterojen gruplarda etkileşim kurma ve özerk hareket etmedir (Ananiadou & Claro, 2009). Bu becerilerin kazanımı için öğrencilere bilgi toplarken, sorunları çözerken, fikirlerini paylaşırken ve yeni fikirler üretirken iş birliği içinde çalışmalarına fırsatlar sağlamak gerekmektedir. Eğitim öğretim süreci içinde öğrencilerin, kendi öğrenimleri için sorumluluk alan ve başkalarıyla etkili bir şekilde nasıl çalışacaklarını öğrenen, kendi kendini yöneten öğrenciler olmaları için fırsatlar yaratarak öğrencilerin yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır (Beers, 2011). Eğitim ve öğretim süreçleri, 21. yüzyılın gerektirdiği becerileri öğrencilere kazandırmaya yönelik öğrencinin merkezde olduğu bireysel olarak akranlarıyla çok yönlü etkileşimine olanak tanıyan yapılandırmacı, iş birlikli, çevrim içi ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarına göre yeniden düzenlenmelidir (Johnson vd., 2012). Geleneksel öğrenme yöntemleri (anlatım, soru-cevap vb.) öğrencilerden beklenen bu becerilerin kazanılmasında yeterli görülmemektedir.

1.1. Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler, kişiler arası ilişkilerde bilgiyi alma, çözümlenme, anlama, yeterli ve uygun tepkilerde bulunmayı içeren hem gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğelerin olduğu öğrenilebilir davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Şahin vd., 2006). Akkök (2006) sosyal becerileri şu şekilde sınıflandırmıştır:

- İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri: Dinleme, konuşmayı başlatma ve sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini ve başkalarını tanıtmaya, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme, yönergeleri yerine getirme, özür dileme ve ikna etme,
- Grupla bir işi yürütme becerileri: Grupta iş bölümüne uyma ve sorumluluğunu yerine getirme; ve başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma,
- Duygulara yönelik beceriler: Kendi duygularını anlama ve ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığıyla başa çıkma, sevgiyi ve iyi duyguları ifade etme, korkuyla başa çıkma ve kendini ödüllendirme,
- Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler: İzin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, alay etmeyle başa çıkma ve kavgadan uzak durma,
- Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri: Başarısız olunan, utanılan bir durumla, yalnız bırakılma ve grup baskısıyla başa çıkma,
- Plan yapma ve problem çözme becerileri: Ne yapacağına karar verme, problemin nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme ve bir işe yoğunlaşmadır.

Sosyal karşılıklı bağımlılık teorisi sosyal becerileri, üyelerin çatışmayı çözmesine yardımcı olduğu ve iş birliğini etkili kıldığı için iş birliğine aracılık eden beş değişkenden biri olarak tanımlanmaktadır (Johnson

& Johnson 2009b). Sosyal becerilerin öğretilmesi; grupların kendi aralarında olumlu ilişkiler kurması, çatışmayı yapıcı şekilde çözmeleri, sosyal becerileri uygun şekilde kullanmaları ve grupla iş birliğini olumlu yönde etkilemektedir (Johnson & Johnson 2009a; Putnam vd., 1989). Grup üyeleri arasındaki bireysel farklılıklar, görev, süreç ve ilişki çatışmaları dahil olmak üzere çeşitli grup içi çatışmaları tetiklemektedir. Böyle bir durumda üyelerin sahip olduğu sosyal beceriler, grup içi çatışma sürecine müdahale ederek iş birliğinin devamını sağlamaya çalışmaktadır (Lee vd., 2015). Grup düzeyinde sosyal becerileri artırmak için çeşitli yollar bulunmaktadır. İlk olarak, öğretmenler düşük sosyal becerilere sahip bir üyeyi yüksek sosyal becerilere sahip bir üye ile gruplayabilmektedir. Bu durum grubun sosyal becerileri ve iş birliği seviyesini geliştirebilmektedir (Prichard vd., 2006a; Prichard vd., 2006b). Sosyal becerileri yüksek olan üye, görev çatışmalarının ilişki çatışmalarına dönüşmesini engelleyerek iş birliğini kolaylaştırmaktadır. İkinci olarak, öğretmenler grup çalışmalarının başında sosyal becerilerin desteklenmesi üzerine etkinlikler düzenlemektedir. Son olarak, öğretmenler grup çalışmaları sırasında ve sonrasında üyelerin sosyal becerileri hakkında bireysel geri bildirim sağlamaktadır (Lee vd., 2015).

1.2. İş Birliğine Dayalı Öğrenme

İş birliğine dayalı öğrenme, iki veya daha fazla öğrencinin ortak bir hedefe ulaşmak veya görevi çözmek için çoğunlukla birlikte çalışmalarını içeren öğretim düzenlemelerini ifade etmektedir (Asterhan & Schwarz, 2016; Dillenbourg, 1999). İş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin herhangi bir bilginin pasif alıcıları olmak yerine öğrenme sürecinde bilginin aktif yapılandırıcıları olduğu bir öğrenme yaklaşımıdır (Liang, 2002). Yapılan meta-analiz çalışmalarında, öğrencilerin bir görev üzerinde küçük gruplar halinde çalıştığında yalnız başına çalışan öğrencilere göre daha yüksek öğrenme sonuçları elde ettiği belirlenmiştir (Chen vd., 2018; Kyndt vd., 2014). Araştırmalarda iş birliğinin, karmaşık görevlerde bireysel öğrenmeye kıyasla öğrenmeye yarar sağladığı belirlenmiştir (Tok, 2008; Tüzemen & Kardaş, 2017; Zambrano vd., 2019).

Literatürde iş birliğine dayalı öğrenme uygulamalarının yapıldığı farklı teknikler bulunmaktadır. Bu teknikler öğrenci sayısına ve uygulama amacına göre farklılık göstermektedir. Bu tekniklerden bazıları şunlardır; İş Birliği-İş Birliği (Kagan, 1994), Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB) (Slavin, 1995), Birleştirme (Aronson, 1978), Takım-Oyun-Turnuva (Slavin, 1995), Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon (Stevens vd., 1987), Akademik Çelişki (Johnson ve Johnson, 1988), Birlikte Sorulmuş Birlikte Öğrenelim (Ün Açıkgoz, 2008). Bu araştırmada İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerine göre uygulamalar gerçekleştirilmiştir. İş Birliği-İş Birliği tekniği öğrenci merkezli yapılan sınıf tartışması, öğrenme takımlarının seçimi, takımların oluşturulması, takım konusunun seçilmesi, küçük konuların seçimi ve hazırlanması, hazırlanan konuların sunumu, takım sunumlarının hazırlanması, takım sunumları ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Kagan, 1994). Öğrenciler ayrılmış olan konunun bölümlerini grup içinde çalışmakta ve sonrasında konu bütünlüğünü sağlayarak takım sunumlarına hazırlanmaktadır. ÖTBB tekniği ise, farklı yetenek seviyelerine sahip küçük öğrenci gruplarının ortak bir öğrenme hedefini gerçekleştirmek için birlikte çalıştığı bir iş birlikli öğrenme stratejisidir. Öğrenciler performans düzeyi, cinsiyet ve etnik köken açısından karışık olan dört veya beş üyeli öğrenme ekibine atanmaktadır. Öğretmen bir ders sunar ve ardından öğrenciler, tüm ekip üyelerinin derse hâkim olduğundan emin olmak için ekipleri ile birlikte çalışmaktadır. Son olarak, tüm öğrenciler materyalle ilgili bireysel sınavlara girmekte ve bu sırada birbirlerine yardım edememektedirler. Öğrencilerin sınav puanları kendi geçmiş ortalamalarıyla karşılaştırılmaktadır. Puanlar, öğrencilerin önceki performanslarını karşılama veya geçme derecesine göre verilmektedir (Slavin, 1995). İş Birliği-İş Birliği tekniğinde verilen görevin tüm aşamalarında grup üyeleri birlikte çalışılmakta ve tek bir ürün ortaya konulmaktadır. ÖTBB tekniğinde ise gruplar son aşamaya gelene kadar birlikte çalışırken son aşamada grup üyeleri ayrılmakta ve bireysel olarak görevi yerine getirmektedir. Her grup üyesinin aldığı puanlar ise grubu etkilemektedir. Hem İş Birliği-İş Birliği tekniğinde hem de ÖTBB tekniğinde öğrencilerin grup olma bilincine sahip olarak birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmaları beklenmektedir.

İş birliğine dayalı öğrenme ortamları grup üyelerinin birbirlerinin öğrenmesini kolaylaştıracak şekilde yapılandırıldığında ortaya çıkmaktadır (Ballantine & Larres, 2007). Böyle bir öğrenme ortamının oluşması için iş birliğine dayalı sınıfta beş temel öğenin bulunması gerekmektedir. Bu öğeler pozitif karşılıklı bağımlılık, yüz yüze etkileşim, bireysel sorumluluk, kişiler arası ve sosyal beceriler ve grup sürecidir (Johnson & Johnson, 2008). İlk öge olan olumlu karşılıklı bağımlılık, iş birliğine dayalı öğrenme durumlarında öğrencilerin ortak öğrenme hedeflerine ulaşmak için uyumlu bir grup olarak birlikte çalışmalarını gerektiği anlamına gelmektedir (Jensen vd., 2002). Bir grup üyesinin performansı diğer grup üyelerinin başarısını etkilediğinden her üyenin grup için çalışması amaçlanmaktadır. Bunu sağlamak amacıyla gruptaki her üyeye bir rol (okuyucu, gözlemci, yön verici, özetleyici, sorgulayıcı vb.) verilmektedir. İkinci öge olan yüz yüze etkileşimin sağlanması için grup üyeleri arasında öğrencilerin öğrenme görevlerini yerine getirirken fikir alışverişinde bulunmaları, birbirlerinin fikirlerini değerlendirmeleri ve sürekli iletişim halinde bulunmaları gerekmektedir. Üçüncü öge olan bireysel hesap verebilirlikte, grubun başarısının tüm grup üyelerinin bireysel öğrenmesine bağlı olduğu kabul edilmektedir. Grupta bireysel hesap verilebilirlik oluşmamışsa bir ya da iki grup üyesi grup görevlerini tamamlarken diğerleri hiçbir sorumluluk üstlenmemektedir (Johnson & Johnson, 2008). Grup içinde iş birliğine dayalı görevlerin etkili olabilmesi için her grup üyesinin öğrenme materyallerinin tanımlanmış bir bölümünden sorumlu olması ve tüm grup üyelerinin kendi grup üyelerinin başarısı için bireysel sorumluluk alması beklenmektedir (Yamarik, 2007). Kişiler arası ve sosyal beceriler iş birliğine dayalı öğrenmenin dördüncü ögesidir. Grup üyeleri, yüksek kalitede iş birliği için gereken kişiler arası becerilere ve küçük grup becerilerine sahip olmalı ya da bu becerilerin grup üyelerine öğretilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra kişiler arası ve sosyal becerilerin kullanımı için grup üyeleri desteklenmekte ve motive edilmektedir. Ortak hedeflere ulaşma çabalarını koordine etmek için katılımcılardan beklenen beceriler şöyledir: (a) birbirlerini tanıma ve birbirlerine güvenme; (b) doğru ve açık bir şekilde iletişim kurma; (c) birbirlerini kabul etme ve destekleme; ve (d) çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmedir (Johnson & Johnson, 2009a). Katılımcılara sosyal beceriler öğretildiğinde, gözlemlendiğinde ve becerileri ne sıklıkla kullandıklarına dair bireysel geri bildirim verildiğinde kişiler arası ilişkilerin daha olumlu hale geldiği belirlenmiştir (Putnam vd., 1989). Son öge olan grup süreci, grup üyelerinin kendi görüşlerini tartışmasını ve değerlendirmesini içermektedir (Johnson & Johnson, 2009b). Bu öge öğrenme süreci üzerine düşünme yoluyla grubun hedeflerine ulaşmak için ortak çabalara katkıda bulunmayı ve üyelerin etkinliğini artırmayı amaçlamaktadır (Yamarik, 2007). İş birliğine dayalı öğrenme uygulamalarının başarılı olabilmesi için gruplarda bu beş temel öğenin de benimsenmesi ve grup üyeleri tarafından yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu öğelerin uygulandığı gruplardaki üyeler görevlerde iş birliği yapmakta, birbirlerini desteklemekte, grubun başarısı için çalışmakta, bireysel sorumluluklarını yerine getirmekte ve grup üyeleri ile sürekli olarak iletişim halinde bulunmaktadır. Bu becerilerin sergilendiği gruplarda üyelerin grupla özdeşleştiği görülmektedir. Grupla özdeşleşme grubun başarısı için önemli bir kriter olarak görülmektedir. Grupla özdeşleşme, sosyal kaytarma eğilimlerini azaltmakta ve grup üyelerini kolektif görevle meşgul olmaları için öğrencileri harekete geçirmektedir (Ellemers vd., 2004). Özdeşleşme eksikliği, işlerini bireysel olarak yapma tercihi (Pfaff & Huddleston, 2003), bedavacılık ya da sosyal kaytarma davranışlarıyla sonuçlanan eğitsel görevlere katılım eksikliği ile açıklanmaktadır (Lee vd., 2015; Kahn, 2014). Önemli bir ilişki çatışması yaşadığı haftalarda öğrenciler grubun ortak hedefine yönelik uyumlu ve etkili bir şekilde çalışmamakta, grup üyeleri birbirine karşı olumsuz sosyal karşılaştırmalar yapmakta ve olumsuz duygular yaşamaktadırlar (Curşeu vd., 2015). Grup içinde yaşanan ilişki çatışmaları performansı da olumsuz etkilemektedir (O'Neill vd., 2013).

İş birliğine dayalı öğrenme süreci boyunca öğrenciler arasındaki görev içi etkileşim önemli olmaktadır (Barron, 2003; Chinn vd., 2000). Görev içi etkileşim, görevle ilgili etkileşimi tanımlamanın yanında bilişsel faaliyeti (açıklama, özetleme), görevle ilgili kavramlara odaklanan etkileşimi, grubun hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşılmasına katkıda bulunan düzenleyici faaliyetleri ve sosyal-duygusal faaliyetleri

çermektedir (Janssen vd., 2007). Öğretmenler, grup içi etkileşimin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Kaendler vd., 2015). Örneğin, öğretmenler iş birliğine dayalı grupları birlikte çalıştıkları süre boyunca izlemekte, geri bildirim vermekte ve gerektiğinde müdahale etmektedir. Öğretmenin rehberliği yeterli olmadığında, öğrenciler arasındaki olumlu etkileşim risk altında olmaktadır. Öğretmenler sorunları zamanında tespit edemediği ve yeterli müdahalede bulunamadığı zaman, iş birlikli sürecin kalitesi ve ortaya çıkan öğrenme çıktıları engellenebilmektedir (Demirel, 1991; Van de Pol vd., 2010). Bu durumda öğretmenin iş birliğine dayalı öğrenme süreci boyunca tüm gruplardaki etkileşimi kontrol etmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin hangi öğrencinin grup üyeleriyle iş birliği içinde çalıştığı, hangi öğrencinin görevini yerine getirmediği, hangi öğrencinin grup iletişimini olumsuz etkilediği gibi durumları tespit etmeleri gerekmektedir. Van Leeuwen ve Janssen (2019) öğretmen rehberli stratejiler aracılığıyla öğrencilerin problem çözme süreçlerine odaklandığında, rehberlik faaliyetinin öğrencilerin iş birliği süreçlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

İş birliğine dayalı öğrenme gruplarında sosyal beceriler önemli görülmektedir. Sosyal becerileri iyi olan bireylerin bu özelliklerini grup düzeyinde sergilemesi grup çatışmalarını azaltarak etkili bir iletişim sürecinin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Prichard vd., 2006a). Bu nedenle öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesini destekleyici uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda iş birliğine dayalı öğrenme teknikleri ile öğretmen rehberliğinde öğrencilerin sosyal becerilerini destekleyici etkinlikler, yönergeler, geribildirimler ve sosyal becerileri yüksek olan öğrenci ile düşük sosyal beceriler sergileyen öğrencilerin aynı gruplarda yer alması gibi stratejiler kullanarak öğrencilerin sosyal becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu şekilde öğrenciler grupları ile özdeşleşerek başarılı ürünler ortaya koyabilmektedirler.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı ders türlerinde iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin sosyal becerileri olumlu yönde etkilediği, grup içi çatışmaları azalttığı, sosyal becerileri ve iş birliğini artırdığı tespit edilmiştir (Arısoy & Tarım, 2013; Arslan & Zengin, 2016; Erbil, 2014; Koç, 2015; Lahti vd., 2004; Özden, 2006; Palak, 2018; Soller, 2001; Yılar & Şimşek, 2016; Yıldız vd., 2017a). Fakat Türkçe dersi öğretim sürecinde iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin sosyal becerilere etkisi ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir (Uslu, 2019). Bu nedenle bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, iş birliğine dayalı öğrenme teknikleri ile gerçekleştirilen yazma etkinliklerinde öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler kullanılmıştır. Grup bilinci geliştikçe öğrencilerin kendi grupları ile daha fazla özdeşleşmeleri beklenmektedir (Ellemers vd., 2004). Grup üyelerinin sosyal becerileri geliştikçe grup üyeleri görevlerde daha başarılı olmakta ve bu durum duyuşsal süreçlere katkı sağlamaktadır (Fernandez-Rio vd., 2017; Järvenoja vd., 2020; Rogat & Adams-Wiggins, 2015; Uslu, 2019). Yazmaya karşı olumsuz tutum sergileyen, yazma kaygısı olan ve düşük yazma motivasyonuna sahip olan öğrencilerin bulunduğu gruplarda diğer grup üyeleri tarafından sergilenen sosyal beceriler bu öğrencilerin yazmaya karşı olumlu duyuşsal özellikler geliştirmelerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle Türkçe dersinde öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirebilecek öğrenme uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada, Türkçe dersinde İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerine göre yapılan etkinliklerde grup etkileşiminin nasıl sağlandığına, grup içi çatışmaların nasıl çözüldüğüne ve grup üyelerinin duygularını nasıl ifade ettiğine yönelik öğrenci görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1- İş Birliği-İş Birliği tekniğine göre yapılan etkinliklerde grup etkileşiminin nasıl sağlandığına, grup içi çatışmaların nasıl çözüldüğüne ve grup üyelerinin duygularını nasıl ifade ettiğine yönelik öğrenci görüşleri nedir?
- 2- ÖTBB tekniğine göre yapılan etkinliklerde grup etkileşiminin nasıl sağlandığına, grup içi çatışmaların nasıl çözüldüğüne ve grup üyelerinin duygularını nasıl ifade ettiğine yönelik öğrenci görüşleri nedir?

- 3- İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerine yönelik öğrenci görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, geçerlik – güvenirlik, veri analizi ve etik kurul iznine yönelik bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın deseni

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmacılar, olayları kendi doğal ortamlarında inceler ve insanların olaylara yükledikleri anlamlar açısından olguları anlamlandırmaya veya yorumlamaya çalışmaktadır (Denzin & Lincoln, 2005). Nitel araştırma sadece davranışın nesnel doğasına değil, aynı zamanda öznel anlamlarına da odaklanmaktadır. Bunlar; bireylerin tutumları, motivasyonları, davranışlarıdır (Creswell, 2009). Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlanmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (gözlemler, mülakatlar, dokümanlar vb.) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durumun betimlendiği ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2016, s.97). Bu araştırmada durum çalışmasının bir alt boyutu olan bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır (Yin, 2003). Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Şimşek & Yıldırım, 2008).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmada amaçsal örnekleme türlerinden biri olan tipik durum örnekleme ile çalışma grubu belirlenmiştir. Tipik durumlar, evrende yer alan çok sayıdaki benzer durumlar arasından genel olarak incelenen olay veya olguyu açıklayabilecek düzeyde bilgi içeren durumlardır (Patton, 2005a). Uygulamanın yapıldığı okul şehir merkezinde yer alan bir devlet okuludur. Şehir merkezinde yer alan okulun diğer okullardan ayrılan herhangi bir özelliği bulunmamaktadır. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin sıklıkla uygulanmadığı bir devlet okulunda yürütülmüştür. Öğretmenler grup çalışmaları yaptıklarını ama İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerini uygulamadıklarını belirtmiştir. İlkokul döneminde öğrencilerin kendilerini yazılı olarak en iyi ifade edebilecekleri sınıf düzeyi dördüncü sınıf olduğu için çalışma grubunu dördüncü sınıf olan iki şubedeki toplam 54 öğrenci oluşturmaktadır. Birinci şubede 14 (%51.85) kız ve 13 (%48.15) erkek toplam 27; ikinci şubede ise 11 (%40.74) kız ve 16 (%59.26) erkek olmak üzere toplam 27 öğrenci yer almaktadır. Sınıf ortamının büyüklüğü, öğrenci sayısı ve seçilen teknik dikkate alındığında tüm gruplar 3'er öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler araştırma süreci ile ilgili bilgilendirilmiş, uygulamanın gönüllü katılıma dayalı olduğu ve istediklerinde araştırmadan ayrılacakları belirtilmiştir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

2.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Nitel araştırma derinlemesine görüşme, doğrudan gözlem ve yazılı dokümanları içeren üç tür veri toplamayı içermektedir (Patton, 2005b). Uygulama sonrası odak grup görüşmesi yapılmış ve öğrenci görüşlerinin alınmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form için sorular oluşturulurken iş birliğine dayalı grup süreci ve sosyal beceriler ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Form için sınıf eğitimi alanında doktora derecesine sahip bir akademisyen ve bir sınıf öğretmenin görüşü alınmıştır. Uzmanlar maddeleri açıklık, uygunluk ve yeterlilik ölçütlerine göre değerlendirmiştir. Yapılan değerlendirmeler incelenmiş ve bazı maddeler ile ilgili düzeltme yapılmıştır.

Nihai formdaki sorular şu şekildedir:

- 1- Yazma sürecini planlamada yaşadığınız problemleri nasıl çözmeye çalıştınız?
- 2- Grup içinde olumlu ve olumsuz duygularınızı grup üyelerine nasıl ifade ettiniz?
- 3- Grup içi sorumlulukların yerine getirilmesi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 4- Uygulama süreci boyunca grup üyeleri ve diğer gruplar ile ilgili paylaşımlarınız nasıldı?
- 5- Grup içinde saldırgan davranışlar ile nasıl başa çıktınız?
- 6- Yazma sürecinde ya da grup içindeki yaşadığınız bir olayda stres durumu ile nasıl başa çıktınız?

Görüşmenin ses kaydı ile kayıt altına alınacağı konusunda öğrencilere bilgi verilmiş ve öğrencilerden izin alınmıştır. Görüşme süresi 17 ile 28 dakika arasında değişkenlik göstermektedir.

2.3.2. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü süreçteki uygulamanın iyileştirilmesinde ve uygulama ile ilgili önlemlerin alınmasında kullanılmıştır. İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerini uygularken sürecin nasıl yürütüldüğü, karşılaşılan problemler, problemlere nasıl çözüm üretildiği, öğrencilerin uygulama sürecindeki performansları, grup etkileşimini artırmaya yönelik alınan önlemler gibi konular araştırmacı günlüğünde yer almıştır. Araştırmacı günlüğünde ifade edilen durumlara göre yazma eğitimi için hazırlanan etkinlikler güncellenmiştir. Bazı haftalar grupların motivasyonunu artırmak için kelime oyunları oynanmıştır.

2.4. Uygulama Süreci

Uygulama süreci ile ilgili etik kurul izni ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Uygulama yapılacak okuldaki dördüncü sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. İş birliğine dayalı öğrenme teknikleri gruplara rastgele atanmıştır. Buna göre Türkçe dersinde birinci şubedeki gruplarla İş Birliği-İş Birliği ve ikinci şubedeki gruplarla ÖTBB tekniğine göre yazma çalışmaları yapılmıştır. Grupların hem başarı hem de sosyal beceri yönünden heterojen olması için sınıf öğretmeni ile iş birliği içinde çalışılmıştır. Araştırmada yazma etkinliklerinde iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerine göre yapılacak çalışmalara yönelik uygulama planları geliştirilmiştir. Bu planlar uygulanırken İş Birliği-İş Birliği tekniğinde o haftanın yazma konusu ve yazma süreci ile ilgili sınıf tartışması yapılmış, gruplar oluşturulmuş, yazma bölümleri grup üyeleri tarafından seçilmiş, yazma bölümleri (giriş, gelişme, sonuç) hazırlanmış, hazırlanan konular sunulmuş, grup üyeleri yazma konularını bir araya getirip grup sunumunu hazırlamış, yazma ürünü sınıfla paylaşılmış ve değerlendirilmiştir. Her grubun yazma ürünüden aldığı puan sınıfta paylaşılmış ve gruplara geri bildirim verilmiştir. ÖTBB tekniğinde ise o haftanın yazma konusu ve yazma becerilerinden birkaçı ile ilgili araştırmacı tarafından anlatım yapılmış ve konu etkinliklerle desteklenmiş, yazma konusu ve yazma süreci ile ilgili gruplara çalışma kâğıdı verilmiş, çalışma kâğıdındaki sorular yanıtlanmış ve sınıfta tartışılmış, o haftanın yazma konusu ile ilgili her öğrencinin yazma ürünü ortaya koyması istenmiştir. Yazma ürünlerinden alınan bireysel puanların grup puanını etkileyeceği konusunda grup üyeleri bilgilendirilmiştir. Her uygulama öncesi öğrencilere iş birliği içinde gruplarında nasıl çalışabilecekleri, sosyal becerilerini nasıl geliştirebilecekleri ve hangi görevleri yerine getirebilecekleri konusunda sözlü veya yazılı yönerge verilmiştir. Her hafta gruplar tarafından iş birliğine dayalı öğrenme tekniğine göre bir yazma ürünü ortaya çıkarılmıştır. Her bir yazma ürünü için yazma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklere toplam üç ile beş ders saati zaman ayrılmıştır. Gruplar toplamda on beş haftalık uygulama süreci içinde on iki yazma ürünü ortaya koymuştur. Uygulama sonrasında yapılan çalışmalara yönelik her bir grup ile bir kez görüşme gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin analizi

Uygulama sonrası her grup ile ayrı ayrı bir kez görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler nitel analiz programından biri olan NVivo'ya aktarılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analizde anlamlı veriler önceden belirlenip temalara yerleştirilmekte ve sonrasında yorumlanmaktadır (Patton, 2018). Bu araştırmada sosyal beceriler ana tema iken Akkök'ün (2006) sosyal beceri

sınıflandırmasındaki altı alt başlık araştırmanın alt teması olarak belirlenmiştir. Bu başlıkları açıklayan becerilerden ise araştırmadaki kodların isimlendirilmesinde yararlanılmıştır. Bu şekilde tümdengelsel bakış açısına göre veriler analiz edilmiştir. Ayrıca odak grup görüşmelerinde öğrencilerin belirttiği bazı ifadeler analiz edildiğinde Akkök'ün (2006) sosyal beceri sınıflandırmasında yer almayan kodlar da ortaya çıkmıştır. Araştırmada literatür incelemesinde bu kodlar uygun alt temalara yerleştirilmiştir. Örneğin; ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri alt temasında akranla iletişim kurma, arkadaşlık becerilerini geliştirme, cesaretlendirme, empati kurma, etkinliklerde lider rolünü üstlenme ve kendine güvenme kodu oluşturulmuştur. Grupla bir işi yürütme becerileri alt temasında ise birlikte çalışma ve grup olma bilincine sahip olma kodu eklenmiştir. Son olarak duygulara yönelik beceriler alt temasına heyecanını kontrol etme kodu, stres durumuyla başa çıkma becerileri alt temasına zor bir durumla başa çıkma kodu, plan yapma ve problem çözme becerileri alt temasında boş zamanını uygun şekilde değerlendirme kodu oluşturulmuştur. NVivo programında İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniğinin uygulandığı grupların görüşme verileri ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Ses kayıtlarının dökümü yapıldıktan sonra kontrol amaçlı ses kayıtları araştırmacılar tarafından tekrar dinlenmiş ve düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca bir alan uzmanı tarafından ses kayıtlarının %70'lik kısmı dinlenmiş ve verilerin dökümü kontrol edilmiştir. Burada araştırmacılar ve alan uzmanının ses kayıt dökümü arasında tutarlılık sağlanmıştır. Ses kayıtları dökümündeki anlamlı parçalardaki kelime ya da ifadeler uygun kodlara atanmıştır. Grup görüşmesine ait döküm kodlandıktan sonra ifadeler tekrar değerlendirilmiş ve benzer koda dâhil edilip edilemeyeceği kontrol edilmiştir. Çalışmada kodlama güvenilirliği için birinci şube (1. ve 6. grup) ve ikinci şubedeki gruplardan (3. ve 5. grup) görüşme dokümanı rastgele seçilmiş ve iki alan uzmanının (sınıf eğitimi alanında doktora derecesine sahip bir akademisyen ve bir sınıf öğretmeni) görüşü alınmıştır. Miles ve Huberman modelindeki içsel tutarlılık olarak ifade edilen ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği şeklinde kavramsallaştırılan ifade: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ formülü ile hesaplanmaktadır. Formülde Δ : güvenilirlik katsayısını, C: üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂ : üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını belirtmektedir. İçsel tutarlılıkta kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması gerekmektedir (Miles & Huberman, 1994). Araştırmada kodlayıcılar arası görüş birliği %90.96 bulunmuştur. Bu değer kodlayıcılar arasında görüş birliği olduğunu göstermektedir.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken iki alan uzmanının görüşü alınarak inandırıcılık sağlanmaya çalışılmıştır. Soruların uygunluk ve yeterlilik noktasında uzmanlardan gelen görüşler incelenmiş ve bazı düzeltmeler yapılmıştır. Uygulama öncesi İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB teknikleri hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Uygulama sonrası yapılan görüşmeler öncesinde de gruplara bilgi verilmiş ve görüşmeler okul ortamında yapılmıştır. Grup üyelerinin fikirlerini rahat bir şekilde açıklayabilmeleri için sohbet ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar bulgular kısmında doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir. Çalışmanın aktarılabilirliği için yöntem kısmındaki bölümler detaylı olarak açıklanmıştır.

Çalışmanın iç tutarlılığı için görüşmeler kayıt altına alınmış ve veri kaybının önüne geçilmiştir. Bulgular kısmında birçok grup üyesinin görüşlerinin doğrudan alıntı olarak verilmesi de önemlidir. Ayrıca kodlama güvenilirliği için uzman görüşü de alınmıştır. Çalışmanın teyit edilebilirliği için araştırmanın bulguları tartışma kısmında uygun şekilde tartışılmıştır. Bulgular ve sonuç kısmındaki verilerin tutarlılığı da araştırmacılar tarafından kontrol edilmiş ve dış güvenirlilik artırılmaya çalışılmıştır.

2.7. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06/03/2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2018-68

3. BULGULAR

Bu bölümde İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniğine göre yapılan etkinliklerde grup etkileşiminin nasıl sağlandığı, grup içi çatışmaların nasıl çözüldüğü ve grup üyelerinin duygularını nasıl ifade ettiğine yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır. Grup görüşlerine göre oluşturulan kodların frekansları en yüksek olandan düşük olana doğru sıralanmış ve hangi tekniğin sosyal becerilerin gelişiminde etkili olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle Tablo 2' nin bulguları açıklanırken ÖTBB tekniğinin uygulandığı grupların görüşleri ile İş Birliği-İş Birliği tekniğinin uygulandığı grupların görüşleri kıyaslanarak verilmiştir. Gruplara ait görüşler "Grup rakam (örneğin; G1)" şeklinde belirtilmiştir. Araştırmanın birinci problemine yönelik bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*İş Birliği-İş Birliği tekniğinin uygulandığı şubedeki öğrencilerin grup sürecine yönelik görüşleri*

Alt tema	Kod	Kaynak/ f	Alt temaya yönelik grup görüşleri	
İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri	Arkadaşlık becerilerini geliştirme	9	34	Artık böyle hep birlikte olma isteği duyuyoruz... (Arkadaşlık becerilerini geliştirme - G1)
	Eleştiriye dikkate alma	7	21	Kendi yanlışlarımızı gösteriyor ve doğruları söylüyor. (Eleştiriye dikkate alma - G4)
	Yönergeleri yerine getirme	9	19	Konu buluyorduk. Mesela o gün yardımlaşma yapalım...Karakterlerin isimlerini buluyor, diyaloglarımıza geçiriyorduk... (Yönergeleri yerine getirme - G3)
	Akrarla iletişim kurma	7	14	Y ile çok fazla konuşmuyordum. Git gide onunla konuşmaya başladım. (Akrarla iletişim kurma - G6)
	Yardım isteme	5	14	Arkadaşlarımızla bağlantılarımız güçlendi.
	Cesaretlendirme	3	10	Eskiden mesela Z kötü yaptığında, kaba bir şekilde "Kötü olmuş, hiç güzel olmamış."
	Kendine güvenme	4	7	Şimdi aksine cesaretlendiriyorum ...Sen yeter ki kendine güven. (Cesaretlendirme - G1)
	Etkinlikte lider rolünü üstlenme	6	6	
	Soru sorma	4	6	
	Bir gruba katılma	4	4	
	Yönerge verme	3	4	
	İltifat etme	2	3	
	İkna etme	2	2	
Dinleme	2	2		
Grupla bir işi yürütme becerileri	Birlikte çalışma	9	34	Evet, yani şey hani birlikte çalışmayı öğreniyorsun, daha rahat yapabiliyorsun. (Birlikte çalışma - G2)
	Grupta iş bölümüne uyma	8	23	... Şimdi birinci görevi bitirdik. İkinci görev geldi o hikâyeye göre, üçüncü görev. Bu şekilde daha birleşik olmuş oluyor. (Grupta iş bölümüne uyma - G1)
	Grupta sorumluluğunu yerine getirme	6	8	Öğretmenim herkese ayrı bir görevi verdik. O görevin karakterlerinin adını koyduk, sonra onu sunum kâğıdına geçirdik. (Grupta sorumluluğunu yerine getirme - G3)
	Grup olma bilincine sahip olma	2	5	
	Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma	3	3	

Tablo 1. Devamı

İş Birliği-İş Birliği tekniğinin uygulandığı şubedeki öğrencilerin grup sürecine yönelik görüşleri

Alt tema	Kod	Kaynak/ Grup	f	Alt temaya yönelik grup görüşleri
Duyulara yönelik beceriler	Kendi duygularını anlama ve ifade etme	7	19	Arkadaşlarım da söylüyor nasıl yazdığını. Bu beni mutlu ediyor yani...(Kendi duygularını anlama ve ifade etme - G1)
	İyi duyguları ifade etme	5	11	... Bizim için hoş ve güzeldi benim için. Ben sevmişim aslında o çalışmayı ve grup arkadaşlarımla güzel bir şekilde yapmıştık yani. (İyi duyguları ifade etme - G8)
	Heyecanını kontrol etme	6	10	... ilk başta heyecan vardı. Ama ilerleye ilerleye heyecan gitmeye başladı artık. (Heyecanını kontrol etme - G4)
	Başkalarının duygularını anlama	5	8	
Saldırğan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler	Başkalarına yardım etme	8	29	Evet, mesela 5. gruba ben yardımcı oldum. Hani onlar bazı takım sorunlar yaşadılar.
	Uzlaşma	9	25	Yardımcı olmaya çalıştık. (Başkalarına yardım etme - G8)
	Paylaşma	7	13	Yazıyı kim yazacak diye tartıştık. Sonunda anlaştık. (Uzlaşma - G6)
	Kızgınlığını kontrol etme	1	2	Yazıyı kim yazacak diye tartıştık. Sonunda anlaştık. (Uzlaşma - G6)
	Hakkını koruma ve savunma	1	1	... arkadaşlarımla paylaşmayı öğrendim. (Paylaşma - G1)
Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri	Zor bir durumla başa çıkma	4	12	Benim olumsuz, bazıları zor gelmişti ama daha sonrada kolaylaştırdı grup çalışması. (Zor bir durumla başa çıkma - G8)
	Başarısız olunan bir durumla başa çıkma	3	6	Kelimelerin anlamlarını ilk önce biliyordum...
	Utandırılan bir durumla başa çıkma	3	5	Ama şimdi başka kelimelerle daha güzel cümleler kurabiliyoruz. (Başarısız olunan bir durumla başa çıkma - G3)
Plan yapma ve problem çözme becerileri	Bir işe yoğunlaşma	9	21	...Paragraflara dikkat ediyoruz artık,
	Amaç oluşturma	5	7	yazımıza, noktalama işaretlerine dikkat ediyoruz. (Bir işe yoğunlaşma - G4)
	Bilgi toplama	3	7	Üçümüzde birbirimize yardım ettik ve yardımlaşmayı daha iyi öğrendik. ... "Evet, birinci olabiliriz, yapabiliriz." dedik. (Amaç oluşturma - G7)
	Karar verme	3	5	
	Ne yapacağına karar verme	3	4	
	Problemin nedenini araştırma	2	3	

Tablo 1’de İş Birliği-İş Birliği tekniğinin uygulandığı şubedeki öğrencilerin altı alt temaya ilişkin görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Grup görüşmeleri incelendiğinde ilişkiyi başlatma ve sürdürme alt temasına ilişkin 16 farklı kod belirlenmiştir. Arkadaşlık becerilerini geliştirme 9 gruptan 34, eleştiriyi dikkate alma 7 gruptan 21, yönergeleri yerine getirme 9 gruptan 19, akranla iletişim kurma 7 gruptan 14, yardım isteme 5 gruptan 14, cesaretlendirme kodu ile ilgili 3 gruptan 10 görüş belirtilmiştir. Öğrenciler grup etkinlikleri ile daha önce iletişim kurmadığı arkadaşlarını yakından tanıma ve birlikte zaman geçirme fırsatı bulduklarını

belirtmiştir. Öğrencilerin yazma ürünlerinin diğer grup üyeleri tarafından değerlendirilmesine yönelik akranlarından gelen değerlendirmeleri dikkate aldıkları belirlenmiştir.

Grup görüşmeleri incelendiğinde grupta bir işi yürütme becerileri alt temasına ilişkin 5 farklı kod belirlenmiştir. Birlikte çalışma 9 gruptan 34, grupta iş bölümüne uyma 8 gruptan 23 ve grupta sorumluluğunu yerine getirme kodu için 6 gruptan 8 görüş ifade edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda İş Birliği-İş Birliği tekniğinin grupta bir işi yürütme becerilerinin gelişimini olumlu etkilediği görülmektedir.

Tabloda duygulara yönelik beceriler alt temasında 4 farklı kod belirlenmiştir. Kendi duygularını anlama ve ifade etme 7 gruptan 19, iyi duyguları ifade etme 5 gruptan 11, heyecanını kontrol etme 6 gruptan 10 ve başkalarının duygularını anlama kodu ile ilgili 5 gruptan 8 görüş belirtilmiştir. Bu alt tema ile ilgili grup görüşleri ve kodlar değerlendirildiğinde öğrencilerin hem kendi duygularına hem de akranlarının duygularına yönelik farkındalık kazandığı belirlenmiştir.

Tablo incelendiğinde saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler alt temasında 5 farklı kod belirlenmiştir. Başkalarına yardım etme 8 gruptan 29, uzlaşma 9 gruptan 25 ve paylaşma kodu için 7 gruptan 13 görüş ifade edilmiştir. Bulgular incelendiğinde grup üyelerinin yaşadıkları problemleri uzlaşma ile sonuçlandırdığı görülmektedir.

Tabloda stres durumlarıyla başa çıkma becerileri alt temasında 3 farklı kod belirlenmiştir. Zor bir durumla başa çıkma 4 gruptan 12, başarısız olunan bir durumla başa çıkma 3 gruptan 6 ve utanılan bir durumla başa çıkma kodu ile ilgili 3 gruptan 5 görüş belirtilmiştir. Bulgular incelendiğinde grup çalışmaları ile birlikte öğrencilerin çeşitli stres durumları ile başa çıkabildikleri görülmektedir.

Tablo incelendiğinde plan yapma ve problem çözme becerileri alt temasında 6 farklı kod belirlenmiştir. Bir işe yoğunlaşma 9 gruptan 21, amaç oluşturma 5 gruptan 7 ve bilgi toplama kodu için 3 gruptan 7 görüş ifade edilmiştir. Öğrencilerin İş Birliği-İş Birliği tekniği ile yazma becerilerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Tabloya göre birinci şubedeki öğrenciler İş Birliği-İş Birliği tekniğinin birçok sosyal beceriyi geliştirdiğine dair görüş belirtmiştir. Araştırmanın ikinci problemine yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

ÖTBB tekniğinin uygulandığı şubedeki öğrencilerin grup sürecine yönelik görüşleri

Alt tema	Kod	Kaynak/ Grup	f	Alt temaya yönelik grup görüşleri
İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri	Arkadaşlık becerilerini geliştirme	6	22	Benimle hiç anlaşamıyorlardı. Şimdi ise çok güzel anlaşılıyorlar. (Arkadaşlık becerilerini geliştirme - G6)
	Yardım isteme	8	22	Anlaşamıyorduk. Öğretmenim, grup olunca böyle insan sevmediği arkadaşları ile anlaşmaya başlıyor. (Arkadaşlık becerilerini geliştirme - G8)
	Eleştiriye dikkate alma	8	19	1. grupta F'den yardım istemiştin.
	Kendine güvenme	8	17	Tamamlayamadığım yerleri söyledi. (Yardım isteme - G9)
	Yönergeleri yerine getirme	6	12	... kitap bile yazarım ben artık. (Kendine güvenme - G4)
	Akranla iletişim kurma	7	11	Sizin söylediğiniz kurallara dikkat ettik. (Yönergeleri yerine getirme - G2)
	Cesaretlendirme	4	5	Aslında biz fazla konuşmuyorduk, siz geldiniz böyle grup kurduk daha fazla konuşmaya başladık. (Akranla iletişim kurma - G3)
	Soru sorma	4	5	
	Bir gruba katılma	3	5	
	Etkinlikte lider rolünü üstlenme	2	4	

Tablo 2. Devamı

ÖTBB tekniğinin uygulandığı şubedeki öğrencilerin grup sürecine yönelik görüşleri

Alt tema	Kod	Kaynak/ Grup	f	Alt temaya yönelik grup görüşleri
Grupla bir işi yürütme becerileri	Birlikte çalışma	7	19	Öğretmenim hem de grupça beraberce çalışma yapmayı öğreniyoruz. (Birlikte çalışma - G8) Mesela yön, bana sorduklarında cevap verdim. (Grup olma bilincine yerine getirme - G4) ... okunaklı yazmasını, nokta, virgüle dikkat etmesini söylüyoruz...Onları söyleyince daha yüksek not alıyor, grup ortalamamız yükseliyor. (Grup olma bilincine sahip olma - G6)
	Grupta sorumluluğunu yerine getirme	8	15	
	Grup olma bilincine sahip olma	5	14	
	Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma	3	3	
	Grupta iş bölümüne uyma	1	1	
Duygulara yönelik beceriler	Kendi duygularını anlama ve ifade etme	6	19	Birbirimizle paylaşınca Türkçeyi daha çok sevmeye başladım. (Kendi duygularını anlama ve ifade etme - G9) Gittikçe zorlaşıyor ama ben hikâye yazarken eğleniyorum. (İyi duyguları ifade etme - G6) Korkuyordum...Sonra alışınca her şey güzel geliyor. (Korkuyla başa çıkma - G6)
	İyi duyguları ifade etme	7	17	
	Korkuyla başa çıkma	4	6	
	Başkalarının duygularını anlama	1	1	
Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler	Başkalarına yardım etme	7	23	...Ben ne yazsam diye ben de ona fikir verdim. Belki şunu yapabilirsin, diye. (Başkalarına yardım etme - G2) 7. gruba da yardım ediyorum. Orda zaten B, A, ve E var... (Başkalarına yardım etme - G6) Eee öğretmenim ara sıra yapamıyorduk bazı şeyleri. İki, üç hafta öyle anlaşıyorduk. Sonra düzelmeye çalışıyorduk. (Uzlaşma - G1)
	Uzlaşma	7	17	
	Paylaşma	3	5	
	Kızgınlığını kontrol etme	1	3	
Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri	Zor bir durumla başa çıkma	8	17	... Ş ile nasıl anlaşacağım diyordum. Şimdi anlaşmış gidiyorum. (Zor bir durumla başa çıkma - G9) Onda yazılarda düşünüyordum. "Eee yanlış yapar mıyım?" diye ondan sonra sizin sayenizde yanlış yapmadım. (Başarısız olunan bir durumla başa çıkma - G3)
	Başarısız olunan bir durumla başa çıkma	6	13	
	Utandırılan bir durumla başa çıkma	2	2	
	Grup baskısıyla başa çıkma	1	1	
Plan yapma ve problem çözme becerileri	Bir işe yoğunlaşma	9	45	Önceden daha ayrıntısız tek parça halinde giriş, gelişme, sonuç ayırmadan yazıyordum. Şimdi detaylı yazıyorum... (Bir işe yoğunlaşma - G3) Sonra takıldıklarımı anneme soruyorum "Anne ben nasıl kompozisyonlardan yüksek alabilirim?" diye... (Problemin nedenini araştırma - G7) Başarılı olup yani grup ortalamasını yükseltmek... (Amaç oluşturma - G1) İlk önce karakteri belirliyorum. Sonra konu ne ile ilgiliyse onu düzenliyorum. (Ne yapacağına karar verme - G8)
	Problemin nedenini araştırma	7	19	
	Amaç oluşturma	7	15	
	Ne yapacağına karar verme	5	7	
	Bilgi toplama	4	7	
	Boş zamanını uygun şekilde değerlendirme	2	3	

Tablo 2 incelendiğinde ÖTBB tekniğinin uygulandığı şubedeki öğrencilerin de altı alt temaya ilişkin görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Grup görüşmeleri incelendiğinde ilişkiyi başlatma ve sürdürme alt temasına ilişkin 14 farklı kod belirlenmiştir. Arkadaşlık becerilerini geliştirme 6 gruptan 22, yardım isteme 8 gruptan 22, eleştiriye dikkate alma 8 gruptan 19, kendine güvenme 8 gruptan 17, yönergeleri yerine getirme 6 gruptan 12, akranla iletişim kurma kodu ile ilgili 7 gruptan 11 görüş belirtmiştir. Tabloda uygulanan tekniğin birçok sosyal beceriyi geliştirdiği görülmektedir.

Tablo incelendiğinde grupla bir işi yürütme becerileri alt temasına ilişkin 5 farklı kod olduğu görülmektedir. Birlikte çalışma 7 gruptan 19, grupta sorumluluğunu yerine getirme 8 gruptan 15 ve grup olma bilincine sahip olma kodu için 5 gruptan 14 görüş belirtilmiştir. Bu tekniğin grup üyelerinin sorumluluklarını yerine getirme ve grup bilincine sahip olarak birlikte çalışma becerilerini geliştirdiği görülmektedir.

Tabloda duygulara yönelik beceriler alt temasında 5 farklı kod belirlenmiştir. Kendi duygularını anlama ve ifade etme 6 gruptan 19, iyi duyguları ifade etme 7 gruptan 17 ve korkuyla başa çıkma kodu ile ilgili 4 gruptan 6 görüş ifade edilmiştir. ÖTBB tekniğinin duygulara yönelik becerileri olumlu etkilediğine dair görüşler belirtilmiştir.

Tablo incelendiğinde saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler alt temasına ilişkin 4 farklı kod belirlenmiştir. Başkalarına yardım etme 7 gruptan 23 ve uzlaşma kodu için 7 gruptan 17 görüş belirtilmiştir. Bu kodlar ile ilgili görüşler incelendiğinde öğrencilerin akranlarına yardım etme eğiliminde olduğu ve grup içinde yaşadıkları problemleri uzlaşarak çözüme kavuşturduğu görülmektedir.

Tabloda stres durumlarıyla başa çıkma becerileri alt temasına ilişkin 4 farklı kod belirlenmiştir. Zor bir durumla başa çıkma 8 gruptan 17 ve başarısız olunan bir durumla başa çıkma kodu ile ilgili 6 gruptan 13 görüş ifade edilmiştir. Öğrenciler uygulanan teknik sonrasında yazma sürecine yönelik yaşadığı stres durumlarıyla başa çıkabildiklerine dair çok fazla görüş belirtmişlerdir.

Tablo incelendiğinde plan yapma ve problem çözme becerileri alt temasında 6 farklı kod belirlenmiştir. Bir işe yoğunlaşma 9 gruptan 45, problemin nedenini araştırma 7 gruptan 19, amaç oluşturma 7 gruptan 15 ve ne yapacağına karar verme 5 gruptan 7 ve bilgi toplama kodu için 4 gruptan 7 görüş belirtilmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin ÖTBB tekniği ile yazma görevlerine yoğunlaşabildikleri, yazma sürecinde yaşanan durumların nedenini araştırdıkları ve verilen yazma görevleri ve grup başarısı için amaç oluşturabildikleri görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde ikinci şubedeki öğrenciler uygulama sonrasında sosyal becerilerinin geliştiğine yönelik görüş belirtmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile ilgili olarak İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerine yönelik öğrenci görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar Tablo 1 ve Tablo 2'deki bulgular değerlendirilerek Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.*İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerine yönelik öğrenci görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar*

Alt tema	Kod	İş Birliği-İş Birliği		Benzerlik ve farklılık
		f	f	
İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri	Eleştiriye dikkate alma	21	19	Benzerlik
	Akranla iletişim kurma	14	11	
	Etkinlikte lider rolünü üstlenme	6	4	
	Soru sorma	6	5	
	Bir gruba katılma	4	5	Farklılık
	Arkadaşlık becerilerini geliştirme	34	22	
	Yönergeleri yerine getirme	19	12	
	Cesaretlendirme	10	5	
	Yönerge verme	4	-	
	Yardım isteme	14	22	
Kendine güvenme	7	17		
Grupla bir işi yürütme becerileri	Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma	3	3	Benzerlik
	Birlikte çalışma	34	19	Farklılık
	Grupta iş bölümüne uyma	23	1	
	Grupta sorumluluğunu yerine getirme	8	15	Farklılık
	Grup bilincine sahip olma	5	14	
Duygulara yönelik beceriler	Kendi duygularını anlama ve ifade etme	19	19	Benzerlik
	Heyecanını kontrol etme	10	-	Farklılık
	Başkalarının duygularını anlama	8	1	
	İyi duyguları ifade etme	11	17	Farklılık
	Korkuyla başa çıkma	-	6	
Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler	Başkalarına yardım etme	29	23	Benzerlik
	Uzlaşma	25	17	
	Paylaşma	13	5	Farklılık
Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri	Zor bir durumla başa çıkma	12	17	
	Başarısız olunan bir durumla başa çıkma	6	13	Farklılık
Plan yapma ve problem çözme becerileri	Bilgi toplama	7	7	Benzerlik
	Karar verme	5	-	Farklılık
	Bir işe yoğunlaşma	21	45	
	Problemin nedenini araştırma	3	19	Farklılık
	Amaç oluşturma	7	15	

Tablo 3 incelendiğinde ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri alt temasında İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerinin uygulandığı gruplardaki öğrenci görüşleri doğrultusunda frekansları birbirine yakın ve benzer olan kodlar; eleştiriye dikkate alma, akranla iletişim kurma, etkinlikte lider rolünü üstlenme, soru sorma ve bir gruba katılma olarak tespit edilmiştir. İş Birliği-İş Birliği tekniğinin uygulandığı gruptaki

öğrenci görüşlerinin ÖTBB tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşlerinden farklılaştığı kodlar arkadaşlık becerilerini geliştirme (f=34), yönergeleri yerine getirme (f=19), cesaretlendirme (f=10) ve yönerge verme (f=4) olarak belirlenmiştir. ÖTBB tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşlerinin İş Birliği-İş Birliği tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşlerinden farklılaştığı kodlar ise yardım isteme (f=22) ve kendine güvenme (f=17) olarak bulunmuştur. Hem İş Birliği-İş Birliği hem de ÖTBB tekniklerinin ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri alt temasında birçok sosyal beceriyi geliştirdiği tespit edilmiştir.

Tablo 3'te grupla bir işi yürütme becerileri alt temasında başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma (f=3) kodunun İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerinin uygulandığı gruplarda öğrenci görüşleri doğrultusunda aynı frekansa sahip olduğu görülmektedir. Öğrenci görüşlerine göre İş Birliği-İş Birliği tekniğinin kodlarının frekans olarak ÖTBB tekniğinden farklılaştığı kodlar birlikte çalışma (f=34) ve grupta iş bölümüne uyma (f=23) olarak belirlenmiştir. ÖTBB tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşlerinin İş Birliği-İş Birliği tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşlerinden farklılaştığı kodlar ise grupta sorumluluğunu yerine getirme (f=15) ve grup bilincine sahip olma (f=14) olarak tespit edilmiştir. Grupla bir işi yürütme becerilerinin geliştirilmesinde İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerinin uygulandığı gruplardaki öğrenci görüşlerine göre oluşan kodların frekansları karşılaştırıldığında İş Birliği-İş Birliği tekniğinin daha etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde duygulara yönelik beceriler alt temasında kendi duygularını anlama ve ifade etme (f=19) kodu İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerinin uygulandığı gruplarda öğrenci görüşleri doğrultusunda aynı frekansa sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerine göre İş Birliği-İş Birliği tekniğinin kodlarının frekans olarak ÖTBB tekniğinden farklılaştığı kodlar heyecanını kontrol etme (f=10) ve başkalarının duygularını anlama (f=8) olarak tespit edilmiştir. ÖTBB tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşlerinin İş Birliği-İş Birliği tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşlerinden farklılaştığı kodlar ise iyi duyguları ifade etme (f=17) ve korkuyla başa çıkma (f=6) olarak bulunmuştur. Her iki tekniğin de duygulara yönelik becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerinin uygulandığı gruplardaki öğrenci görüşlerine göre oluşan kodların frekansları karşılaştırıldığında İş Birliği-İş Birliği tekniğinin daha etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 3'te saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler alt temasında İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerinin uygulandığı gruplardaki öğrenci görüşleri doğrultusunda frekansları birbirine yakın olan kod başkalarına yardım etme olarak belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerine göre İş Birliği-İş Birliği tekniğinin kodlarının frekans olarak ÖTBB tekniğinden farklılaştığı kodlar uzlaşma (f=25) ve paylaşma (f=13) olarak tespit edilirken ÖTBB tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşleri için bir farklılık bulunmamıştır. Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerinin geliştirilmesinde İş Birliği-İş Birliği tekniğinin ÖTBB tekniğine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde stres durumlarıyla başa çıkma becerileri alt temasında oluşan kodlar bakımından İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerinin uygulandığı gruplardaki öğrenci görüşlerinin farklılaştığı kod ÖTBB tekniği lehine zor bir durumla başa çıkma (f=17) ve başarısız olunan bir durumla başa çıkma (f=13) kodları olarak tespit edilmiştir. ÖTBB tekniğinin stres durumlarıyla başa çıkma becerilerinde İş Birliği-İş Birliği tekniğine göre daha etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te plan yapma ve problem çözme becerileri alt temasında İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerinin uygulandığı gruplarda öğrenciler benzer olarak bilgi toplama (f=7) kodunu ifade etmiştir. İş Birliği-İş Birliği tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşlerinin ÖTBB tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşünden farklılaştığı kod karar verme (f=5) olarak tespit edilmiştir. ÖTBB tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşlerinin İş Birliği-İş Birliği tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşünden farklılaştığı kodlar bir işe yoğunlaşma (f=45), problemin nedenini araştırma (f=19) ve amaç oluşturma (f=15) olarak belirlenmiştir. Plan yapma ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde ÖTBB tekniğinin İş Birliği-İş Birliği tekniğine göre birçok beceriyi geliştirdiği görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, Türkçe dersinde İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerine göre yapılan etkinliklerde grup etkileşiminin nasıl sağlandığına, grup içi çatışmaların nasıl çözüldüğüne ve grup üyelerinin duygularını nasıl ifade ettiğine yönelik öğrenci görüşleri karşılaştırılarak incelenmiştir. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri alt temasında hem İş Birliği-İş Birliği hem de ÖTBB tekniklerinin birçok sosyal beceriyi geliştirdiği görülmüştür. Her iki tekniğin benzer olarak eleştiriyi dikkate alma, akranla iletişim kurma ve soru sorma becerilerinin gelişiminde önemli olduğu görülmektedir. Teknikler arasındaki farklılıklar değerlendirildiğinde İş Birliği-İş Birliği tekniğinin arkadaşlık becerilerini geliştirme, yönergeleri yerine getirme ve cesaretlendirme becerisinin gelişiminde etkili olurken ÖTBB tekniğinin ise yardım isteme ve kendine güvenme becerisinin gelişiminde etkili olduğu tespit edilmiştir. İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerinin gruplarda başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için önemli sosyal beceri bileşenlerinden biri grupla bir işi yürütme becerisidir. Bu alt temada İş Birliği-İş Birliği tekniğinin birlikte çalışma ve grupta iş bölümüne uyma becerisinin gelişiminde daha etkili olduğu belirlenirken ÖTBB tekniğinin ise grupta sorumluluğunu yerine getirme ve grup bilincine sahip olma becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Bu alt beceride iki tekniğin geliştirdiği beceriler karşılaştırıldığında İş Birliği-İş Birliği tekniğinin grupla bir işi yürütme becerilerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Duygulara yönelik becerilerden biri olan kendi duygularını anlama ve ifade etme becerisinin gelişiminde hem İş Birliği-İş Birliği hem de ÖTBB tekniklerinin etkili olduğu tespit edilmiştir. İş Birliği-İş Birliği tekniğinin heyecanını kontrol etme ve başkalarının duygularını anlama becerisinin gelişiminde daha etkili olduğu görülürken ÖTBB tekniğinin ise iyi duyguları ifade etme ve korkuyla başa çıkma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB teknikleri bu alt temadaki becerilere gelişimi yönünden İş Birliği-İş Birliği tekniğinin daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik becerilerden biri olan başkalarına yardım etme becerisini hem İş Birliği-İş Birliği hem de ÖTBB tekniklerinin geliştirdiği ortaya çıkmıştır. İki teknik karşılaştırıldığında İş Birliği-İş Birliği tekniğinin özellikle uzlaşma ve paylaşma becerisinin gelişiminde ÖTBB tekniğine göre daha etkili olduğu görülmüştür. Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri alt temasında ÖTBB tekniğinin zor bir durumla başa çıkma ve başarısız olunan bir durumla başa çıkma becerisi yönünden İş Birliği-İş Birliği tekniğine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Plan yapma ve problem çözme becerileri alt temasında İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerinin bilgi toplama becerisini geliştirdiği belirlenmiştir İş Birliği-İş Birliği tekniği karar verme becerisinin gelişiminde etkili iken ÖTBB tekniğinin bir işe yoğunlaşma, problemin nedenini araştırma ve amaç oluşturma gibi birçok becerinin gelişiminde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal becerileri oluşturan alt temalar incelendiğinde hem İş Birliği-İş Birliği hem de ÖTBB tekniklerinin ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Diğer alt temalarda ise grupla bir işi yürütme becerileri, duygulara yönelik beceriler ve saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerinin gelişiminde İş Birliği-İş Birliği tekniği daha etkili bulunurken stres durumlarıyla başa çıkmaya yönelik becerilerin ve plan yapma ve problem çözme becerilerinin gelişiminde ÖTBB tekniğinin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelendiğinde de iş birliğine dayalı öğrenme teknikleriyle yapılan uygulamaların öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği ve grup çatışmalarını azalttığı tespit edilmiştir (Lahti vd., 2004; Mesch vd., 1986; Palak, 2018; Soller, 2001; Uslu, 2019; Yıldız vd., 2017a). Grup üyeleri birbiri ile zaman geçirdikçe ve farklı etkinliklerde bir araya geldikçe iletişim becerilerini geliştirmekte, daha çok yardımlaşmakta, yönergeleri dikkate almakta, grupta sorumluluklarını yerine getirmekte, stres durumlarıyla başa çıkabilmekte ve verilen göreve yoğunlaşabilmektedirler. Lahti vd. (2004), ortak bir grup geçmişine sahip olmanın üyelerin grup gelişiminin farklı aşamalarını anlamalarını sağladığını öne sürmektedir. Grup çalışması deneyimleri, gelecekteki çalışmalarda referans olarak kullanılmaktadır. Aynı grupta farklı projeler üzerinde birlikte çalışırken grup görevlerini yerine getirme, koordine etme, sosyal

kaytarma ile başa çıkmanın verimli ve etkili bir yolu bulunabilmektedir. Grup süreçlerine alıştıktan sonra grup daha az süreç çatışması yaşamaktadır. Lee vd. (2015) tarafından iş birlikli proje tabanlı öğrenmeyi kullanan iki lise sınıfında görev, süreç ve ilişkilerle ilgili grup içi çatışmaya neyin neden olduğu ve sosyal becerilerin hem grup içi çatışma hem de bireysel olarak iş birliği ile nasıl ilişkili olduğu araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, bireysel farklılık özelliklerinin her bir çatışma türünü tetiklediğini ve grupların çoğunun aynı anda birden fazla çatışma yaşadığı belirlenmiştir. Görev ve süreç çatışmalarının, sosyal becerilerin eksik olduğu durumlarda genellikle ilişki çatışmasına dönüştüğü tespit edilmiştir. Araştırmada grup düzeyindeki sosyal becerilerin, grup içi çatışmayı azaltmada ve iş birliğini geliştirmede bireylerin sosyal becerilerinden daha etkili olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. İşlevsel olmayan grup etkinliği, iş birlikli öğrenmenin faydalarını ve hatta genel öğrenmeyi de değersizleştirebilmektedir (Johnson vd., 1990). Bu nedenle sağlıklı bir iş birliği süreci için sosyal beceriler önemli bir faktördür.

İş birlikli öğrenmeyi etkin kullanmak için iş birlikli grupların geliştirilmesi gerekmektedir. Grup üyeleri arasındaki uyumu sağlamak için iletişim, koordinasyon ve karşılıklı performans gibi yüksek karşılıklı bağımlılık gerektiren görevler verildiğinde uyum-performans ilişkisinin daha güçlü olduğu belirlenmiştir (Gully vd., 2012). Öğrencilerin yeni problemleri çözmeyi öğrenmesi için bir araya getirme yerine öğrencilere birlikte nasıl çalışacakları konusunda rehberlik etmek iyi performansla daha ilişkili görünmektedir (Gillies, 2016; Kirschner vd., 2018). Buchs vd. (2016) tarafından, grup üyelerine iş birlikli beceriler konusunda on dakika bilgilendirme yapılmıştır. Bunun sonucunda birlikte nasıl çalışılacağına dair öğretimsel destekli ikili öğrenmenin, öğretim desteği olmadan bireysel veya iş birliğine dayalı öğrenmeye kıyasla daha iyi öğrenme sonuçları ürettiğini tespit edilmiştir.

Arslan ve Zengin (2016) tarafından yapılan araştırmada iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme tekniğinin bilimsel ve sosyal beceriler üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, öğrencilere iş birliğine dayalı öğrenmenin sosyal faydalarının sorulduğu soruya öğrenciler sosyalleşmeyi sağlama, sorumluluk duygusunu geliştirme, birlikte çalışmayı sağlama, paylaşmayı öğrenme şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Bu yanıtlar bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Yüksel vd. (2013) tarafından yapılan nitel analiz sonucunda öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği, derse katılımları ve yardımlaşma davranışlarının da arttığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Yılar ve Şimşek (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda sosyal becerilerinin gelişmesinde Grup Araştırması, Birleştirme ve Okuma-Yazma-Uygulama yöntemlerinin etkili olduğu belirlenmiştir. Yıldız vd. (2017b) tarafından araştırmada Birleştirme yönteminin deney grubunun sosyal becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar, bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Bu araştırma İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniğine göre yapılan yazma çalışmaları ile sınırlıdır. İleriye dönük araştırmalarda Türkçe dersinde iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme, Birleştirme, Takım-Oyun-Turnuva vb. tekniklerin sosyal becerilerin gelişimine yönelik etkisi incelenebilir. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanması araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Sonraki süreçte farklı veri toplama araçları kullanılarak yeni araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmadaki tüm gruplar üç öğrenciden oluşmaktadır. İleri dönemdeki araştırmalarda grupta bulunan öğrenci sayısı artırılarak grup büyüklüğünün sosyal becerilerin gelişimi üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Kaynakça/Reference

- Akkök, F. (2006). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Ana-baba el kitabı* (4.basım). Özgür Yayınları.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD education working papers, no. 41. *OECD Publishing (NJ1)*. <https://eric.ed.gov/?id=ED529649>
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. SAGE Publications.
- Arsoy, B. & Tarım, K. (2013). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 1-14.
- Arslan, A. & Zengin, R. (2016). İşbirlikli öğrenme yönteminin bilimsel ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 23-45.
- Asterhan, C. S. C., & Schwarz, B. B. (2016). Argumentation for learning: Well-trodden paths and unexplored territories. *Educational Psychologist*, 51(2), 164–187. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1155458>
- Ballantine, J. & McCourt Larres, P. (2007), Cooperative learning: a pedagogy to improve students' generic skills?, *Education + Training*, 49(2), 126-137. <https://doi.org/10.1108/00400910710739487>
- Barron, B. (2003). When smart groups fail. *The Journal of the Learning Sciences*, 12, 307–359. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1203_1
- Beers, S. Z. (2011). 21 st century skills: Preparing students for their future. *STEM: Science, technology, engineering, math*. <http://ecommerce-prod.mheducation.com.s3.amazonaws.com/unitas/school/multi-program-research/stem-whitepaper-21st-century-skills.pdf>
- Buchs, C., Gilles, I., Antonietti, J. P., & Butera, F. (2016). Why students need to be prepared to cooperate: A cooperative nudge in statistics learning at university. *Educational Psychology*, 36(5), 956-974. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1075963>
- Chen, J., Wang, M., Kirschner, P. A., & Tsai, C. (2018). The role of collaboration, computer use, learning environments, and supporting strategies in CSCL: A metaanalysis. *Review of Educational Research*, 88(6), 799–843. <https://doi.org/10.3102/0034654318791584>
- Chinn, C. A., O'Donnell, A. M., & Jinks, T. S. (2000). The structure of discourse in collaborative learning. *The Journal of Experimental Education*, 69, 77–97. <https://doi.org/10.1080/00220970009600650>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi (Orijinal eserin basım tarihi 2013, 3. Baskı).
- Curşeu, P. L., Pluut, H., Boroş, S., & Meslec, N. (2015). The magic of collective emotional intelligence in learning groups: No guys needed for the spell!. *British Journal of Psychology*, 106(2), 217-234. <https://doi.org/10.1111/bjop.12075>
- Demirel, Ö. (1991). Eğitimde nitelik geliştirmede işbirliğine dayalı öğrenme ile tam öğrenmenin yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 15(82).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1–32). SAGE Publications.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning. In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1–19). Elsevier.
- Ellemers, N., De Gilder, D., & Haslam, S. A. (2004). Motivating individuals and groups at work: A social identity perspective on leadership and group performance. *Academy of Management review*, 29(3), 459-478. <https://doi.org/10.5465/amr.2004.13670967>

- Erbil, D.G. (2014). *İlkokul 3.sınıf hayat bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Fernandez-Rio, J., Sanz, N., Fernandez-Cando, J., & Santos, L. (2017). Impact of a sustained cooperative learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 89-105. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1123238>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(3), 39-54. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.977489802155242>
- Gully, S. M., Devine, D. J., & Whitney, D. J. (2012). A meta-analysis of cohesion and performance: Effects of level of analysis and task interdependence. *Small Group Research*, 43(6), 702-725. <https://doi.org/10.1177/1046496412468069>
- Janssen, J., Erkens, G., Kanselaar, G., & Jaspers, J. (2007). Visualization of participation: Does it contribute to successful computer-supported collaborative learning? *Computers & Education*, 49(4), 1037-1065. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.01.004>
- Järvenoja, H., Järvelä, S., & Malmberg, J. (2020). Supporting groups' emotion and motivation regulation during collaborative learning. *Learning and Instruction*, 70, 101090. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.11.004>
- Jensen, M., Moore, R., & Hatch, J. (2002). Cooperative learning: Part I: cooperative quizzes. *The American Biology Teacher*, 64(1), 29-34.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. (2009b). *Joining together: Group theory and group skills* (10th ed.). Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1988). Critical thinking through structured controversy. *Educational Leadership*, 45(8), 58-64.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Social interdependence theory and cooperative learning: The teacher's role. In *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 9-37). Springer US.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009a). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. J. (1990). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (3rd ed.). Interaction Book Company.
- Johnson, L., Adams, S. & Cummins, M. (2012). *NMC horizon report: 2012 K-12 Edition*. The New Media Consortium.
- Kaendler, C., Wiedmann, M., Rummel, N., & Spada, H. (2015). Teacher competencies for the implementation of collaborative learning in the classroom: A framework and research review. *Educational Psychology Review*, 27, 505-536. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9288-9>
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kahn, W. A. (2014). *The student's guide to successful project teams*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315820873>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., Kirschner, F., & Zambrano R, J. (2018). From cognitive load theory to collaborative cognitive load theory. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 13(2), 213-233. <https://doi.org/10.1007/s11412-018-9277-y>
- Koç, B. (2015). *İşbirlikli öğrenme yönteminin matematik dersindeki erişkiye, kalıcılığa ve sosyal beceriye etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Dochy, F., & Cascallar, E. (2014). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- Lahti, J., Etelapelto, A., & Siitari, S. (2004). Conflict as a challenge. In K. Littleton, D. Miell, & D. Faulkner (Eds.), *Learning to collaborate, collaborating to learn: Understanding and promoting educationally productive collaborative work* (pp. 147-162). Nova Science Publishers Inc.

- Lee, D., Huh, Y., & Reigeluth, C. M. (2015). Collaboration, intragroup conflict, and social skills in project-based learning. *Instructional science*, 43(5), 561-590. <https://doi.org/10.1007/s11251-015-9348-7>
- Liang, T. (2002). Implementing cooperative learning in EFL teaching: Process and effects [Unpublished Doctoral Dissertation]. National Taiwan Normal University.
- Mesch, D., Lew, M., Johnson, D. W., & Johnson, R. (1986). Isolated teenagers, cooperative learning, and the training of social skills. *The Journal of Psychology*, 120(4), 323-334.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- O'Neill, T. A., Allen, N. J., & Hastings, S. E. (2013). Examining the "pros" and "cons" of team conflict: A team-level meta-analysis of task, relationship, and process conflict. *Human Performance*, 26(3), 236-260. <https://doi.org/10.1080/08959285.2013.795573>
- Özden, E. S. (2006). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal uyumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Palak, T. (2018). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi birleştirme tekniğinin öğrencilerin sosyal becerilerine ve akran zorbalığına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Partnership for 21st Century Skills (2019). Framework for 21st Century Learning Definitions. Partnership for 21st Century Learning (P21), 9. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf
- Patton, M. Q. (2005a). *Qualitative Research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Patton, M. Q. (2005b). Qualitative research. *Encyclopedia of statistics in behavioral science*. <https://doi.org/10.1002/0470013192.bsa514>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bürün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Pfaff, E., & Huddleston, P. (2003). Does it matter if I hate teamwork? What impacts student attitudes toward teamwork. *Journal of marketing education*, 25(1), 37-45. <https://doi.org/10.1177/027347530225>
- Prichard, J. S., Bizo, L. A., & Stratford, R. J. (2006a). The educational impact of team-skills training: Preparing students to work in groups. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 119-140. doi:10.1348/000709904X24564
- Prichard, J. S., Stratford, R. J., & Bizo, L. A. (2006b). Team-skills training enhances collaborative learning. *Learning and Instruction*, 16(3), 256-265. <https://doi.org/10.1348/000709904X24564>
- Putnam, J., Rynders, J., Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1989). Collaborative skill instruction for promoting positive interactions between mentally handicapped and nonhandicapped children. *Exceptional Children*, 55(6), 550-557. doi: 10.1177/001440298905500
- Rogat, T. K., & Adams-Wiggins, K. R. (2015). Interrelation between regulatory and socioemotional processes within collaborative groups characterized by facilitative and directive other-regulation. *Computers in Human Behavior*, 52, 589-600. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.026>
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning: theory, research and practice* (2nd ed.). Allyn and Bacon.
- Soller, A. (2001). Supporting social interaction in an intelligent collaborative learning system. *International journal of artificial intelligence in education*, 12(1), 40-62.
- Stevens, R. J., Madden, N. A., Slavin, R. E., & Farnish, A. M. (1987). Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments. *Reading research quarterly*, 433-454. <https://doi.org/10.2307/747701>
- Şahin, S., & Karaaslan Baç, T. (2006). Üç-altı yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 3(1-2), 74-80.
- Tok, Ş. (2008). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3).

- Tüzemen, T. & Kardeş, M. N. (2017). Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi ve bazı değişkenlerle ilişkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 581-610. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2017.23>
- Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikâye anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Ün Açıkgöz, K. (2008). *Aktif öğrenme* (10. Baskı). Biliş Yayıncılık.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Van Leeuwen, A., & Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 27, 71-89. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001>
- War, H. (2019). 21st century skills and goals of education. *Spectrum Humanities Social Sciences and Management*, 6. <https://doi.org/10.54290/spectrum/2019.v6.2.0004>
- Yamarık, S. (2007). Does cooperative learning improve student learning outcomes?. *The journal of economic education*, 38(3), 259-277. <https://doi.org/10.3200/JECE.38.3.259-277>
- Yılar, B. & Şimşek, U. (2016). Sosyal bilgiler dersinde farklı işbirlikli öğrenme uygulamalarının sosyal beceriler üzerindeki etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 835-854. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59425/853537>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. & Ağdaş, H. (2017a). Eğitsel oyun entegre edilmiş işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları ve sosyal becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 37-54. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59416/853275>
- Yıldız, E., Şimşek, Ü., & Yüksel, F. (2017b). Jigsaw entegre edilmiş probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin fen motivasyonu, sosyal beceri ve okula karşı tutumlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1957-1978. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/31226/342927>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Yüksel, A., Avcı, S., Alpan, M. & Doğan, S. (2013). Karma öğrenmeye dayalı öğretim ortamının öğrencilerin öğrenmelerine ve sosyal becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 961-984. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22605/241581>
- Zambrano, J., Kirschner, F., Sweller, J., & Kirschner, P. A. (2019). Effects of prior knowledge on collaborative and individual learning. *Learning and Instruction*, 63, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.05.011>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Teaching social skills positively affects the groups' establishing positive relationships among themselves, resolving the conflict constructively, using social skills appropriately, and collaborating with the group (Putnam et al., 1989; Johnson & Johnson 2009a). In the study, it was aimed to develop the social skills of the students with the techniques of Co-Op Co-Op and student teams success sections (STAD). In this context, answers to the following research questions were sought:

- 1- What are the students' views on how group interaction is achieved, how in-group conflicts are resolved, and the skills developed by group work in the activities carried out according to the Co-Op Co-Op technique?
- 2- What are the students' views on how group interaction is achieved, how in-group conflicts are resolved, and the skills developed by group work in activities carried out according to the STAD technique?
- 3- What are the similarities and differences between the students' views on Co-Op Co-Op and STAD techniques?

Social skills are an important factor in collaborative learning groups. The fact that individuals with good social skills exhibit these characteristics at the group level minimizes group conflicts (Prichard et al., 2006a) and ensures a healthy communication process. There is a need for applications that will support the communication of group members. When the research results in both national and international literature were evaluated, it was determined that collaborative learning techniques were effective in the development of social skills (Arslan & Zengin, 2016; Lahti et al., 2004; Palak, 2018; Soller, 2001; Yıldız et al., 2017a; Uslu, 2019). However, in the national literature, it is seen that there are not enough studies on the role of collaborative learning techniques in the development of social skills in Turkish lessons.

2. METHOD

In the study, holistic multiple case design, one of the qualitative research approaches, was used. The study was conducted with a total of 54 students in two branches of the fourth grade of a public school in the 2017-2018 academic year. In the Turkish course, writing studies were carried out according to the Co-Op Co-Op technique with the groups in the first class and STAD technique with the groups in the second class. The necessary permissions for the research were obtained from both the institution and the participants. Data were collected using a semi-structured interview form, document analysis and researcher's diary. The data obtained from the interviews were transferred to NVivo one of the computer-assisted qualitative data analysis programs, and descriptive analysis was performed.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

When the data were analyzed, it was determined that the students in the branch where the Co-Op Co-Op technique was applied expressed their opinions on six sub-themes. When the group interviews were examined, under the sub-theme of initiating and maintaining the relationship 34 out of 9 groups expressed opinions regarding developing friendship skills, 19 out of 9 groups regarding fulfilling the instructions, 14 out of 7 groups regarding communicating with peers, 21 out of 7 groups regarding taking into account the criticism, and 6 out of 6 groups regarding assuming the role of leader in the activity. Under sub-theme of skills of executing a task with the group 34 out of 9 groups expressed opinions regarding working together, 23 out of 8 groups regarding complying with the work division in the group, and 8 out of 6 groups regarding fulfilling their responsibilities in the group. Under the emotional skills sub-theme 19 out of 7 groups expressed opinions regarding understanding and expressing their own emotions, and 10 out of 6

groups regarding controlling their excitement. Under sub-theme of skills for coping with aggressive behaviors, 25 out of 9 groups expressed opinions regarding reconciliation, 29 out of 8 groups helping others and 13 out of 7 groups reported sharing. Under sub-theme of skills for coping with stress, 12 out of 4 groups expressed opinions regarding coping with a hard situation, 6 out of 3 groups coping with a failed situation, and 5 out of 3 groups dealing with an embarrassed situation. Under sub-theme of planning and problem-solving skills, 21 out of 9 groups expressed opinions regarding concentrating on a job and 7 out of 5 groups regarding goal creation code. It was determined that the students in the branch where the STAD technique was applied also expressed their opinions on six sub-themes. When group interviews are examined, the sub-theme of initiating and maintaining a relationship 22 out of 8 groups asking for help, 19 out of 8 groups regarding taking into account the criticism, 17 out of 8 groups on self-confidence, 9 out of 7 groups regarding communicating with peers, 22 out of 6 groups developing friendship skills, and 22 out of 6 groups regarding the code of fulfilling instructions. Under sub-theme of skills of executing a task with the group 15 out of 8 groups expressed opinions regarding fulfilling their responsibilities in the group, and 19 out of 7 groups working together. Under emotional skills sub-theme 17 out of 7 groups expressed opinions regarding expressing good emotions, and 19 out of 6 groups regarding understanding and expressing their own emotions. Under sub-theme of skills for coping with aggressive behaviors, 23 out of 7 groups expressed opinions regarding helping others, and 17 out of 7 groups reconciliation code. Under sub-theme of skills for coping with stress, 17 out of 8 groups expressed opinions regarding coping with a hard situation, and 13 out of 6 groups coping with a failed situation. Under sub-theme of planning and problem-solving skills 45 out of 9 groups expressed opinions regarding concentrating on a job, 19 out of 7 groups investigating the cause of the problem, and 7 out of 15 groups goal creation. When the sub-themes of social skills were analyzed, it was determined that both Co-Op Co-Op and STAD techniques developed the skills of initiating and maintaining relationships. In other sub-themes, it was concluded that the Co-Op Co-Op technique was more effective in the development of skills for carrying out a job with a group, skills for emotions and skills for coping with aggressive behaviours, while the STAD technique was more effective in the development of skills for coping with stress situations, planning and problem solving skills. These results are similar to some research results (Gully et al., 2012; Lee et al., 2015; Yılar & Şimşek, 2016).

According to the findings, the groups expressed a positive opinion that collaborative learning techniques improved many social skills. In future studies, the number of students in the group can be increased and the effect of group size on the development of social skills can be examined.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06/03/2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2018-68

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Birinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50, ikinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir. Araştırma sürecindeki bütün aşamaları araştırmacılar birlikte gerçekleştirmiştir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.