



**KONU JIGSAWI TEKNİĞİNİN ALTINCI SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN DİL BİLGİSİ BAŞARILARINA,  
TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM VE  
MOTİVASYONLARINA ETKİSİ**

**Adem DİLEK**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**2024**

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**KONU JİGSAWI TEKNİĞİNİN ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİL BİLGİSİ  
BAŞARILARINA, TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM VE  
MOTİVASYONLARINA ETKİSİ**

(The Effect of the Subject Jigsaw Technique on Sixth-Grade Students' Grammar  
Achievement, Attitude and Motivation Towards Turkish Course)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Adem DİLEK

Danışman: Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

Erzurum

Temmuz, 2024

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Adem DİLEK tarafından hazırlanan “Konu Jigsawı Tekniğinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarılarına, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ve Motivasyonlarına Etkisi” başlıklı çalışması 10 / 07 /2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Ahmet KARABULUT  
*Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi* Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Prof. Dr. Oğuzghan SEVİM  
*Atatürk Üniversitesi* Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Abdulkadir KIRBAŞ  
*Atatürk Üniversitesi* Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / .... / 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

## ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Konu Jigsawı Tekniğinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarılarına, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ve Motivasyonlarına Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

... / ... / 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Adem DİLEK

Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve ..... sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve ..... sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

## TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitim sürecim boyunca sürdürdüğüm çalışmalarda, tez konusunun belirlenmesi, planlanması ve yürütülmesinde özveri ile beni destekleyen, birlikte çalışmaktan gurur duyduğum tez danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM'e şükranlarımı sunuyorum.

Bu uzun ve meşakkatli yolda her daim beni destekleyen ve motive eden arkadaşlarıma; tezi bitirme noktasında bana güvenip cesaretlendiren, desteklerini esirgemeyip sabrı ve hoşgörüsüyle bugünlere gelmem için emek harcayan eşim ve aileme sonsuz teşekkür ederim.

Adem DİLEK

## ÖZ

# KONU JİGSAWI TEKNİĞİNİN ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİL BİLGİSİ BAŞARILARINA, TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

Adem DİLEK

Temmuz 2024, 98 Sayfa

**Amaç:** Bu araştırmanın amacı Konu Jigsawı tekniğinin altıncı sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarı puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisini incelemektir.

**Yöntem:** Nicel araştırma yöntemlerine dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 35'i deney, 35'i ise kontrol grubunda yer alan toplam 70 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada 6/F sınıfı öğrencileri Konu Jigsawı tekniğinin uygulandığı deney grubunu, 6/A sınıfı öğrencileri ise program merkezli öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırma verileri Dil Bilgisi Başarı Testi (DBBT), Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ) ve Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği (TDMÖ) ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi, ilişkili ve ilişkisiz örneklemeler için t-testi, yüzde ve frekans analizleri ile korelasyon analizi uygulanmıştır.

**Bulgular:** Araştırmadan ulaşılan bulgulara deney grubuna uygulanan Konu Jigsawı tekniğinin öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarına, Türkçe dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeylerine olumlu etki ettiği tespit edilmiştir. Ancak kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte ön testten son testte öğrenci puanlarında meydana gelen gelişim analiz edildiğinde deney grubu öğrencilerindeki değişimin daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yine tutum, motivasyon ve başarı puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde korelasyon tespit edilmiştir.

**Sonuçlar:** Araştırmanın sonunda Türkçe dersinde uygulanan Konu Jigsawı tekniğinin deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarılarını son test lehine anlamlı bir şekilde artırdığı, Türkçe dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri üzerinde ise anlamlı bir farklılık oluşturamasa bile son test lehine puan artışı sağladığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubuna ait son test başarı, tutum ve motivasyon ortalama puanları karşılaştırıldığında ise her ne kadar deney grubu lehine puan artışları olsa da gruplar arasında bu değişkenler bakımından anlamlı bir olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları kontrol altında tutulduğunda motivasyon ve tutum arasındaki ilişkinin güç kaybetmesi ise öğrencilerin gerek tutum gerekse motivasyonlarının başarı odaklı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Konu Jigsawı tekniği, dil bilgisi başarısı, Türkçe dersine yönelik tutum, Türkçe dersi motivasyonu

## ABSTRACT

### THE EFFECT OF THE SUBJECT JIGSAWI TECHNIQUE ON SIXTH-GRADE STUDENTS' GRAMMAR ACHIEVEMENT, ATTITUDE AND MOTIVATION TOWARDS TURKISH COURSE

Adem DİLEK

July 2024, 98 Pages

**Purpose:** The purpose of this study is to examine the effect of subject jigsaw technique on sixth grade students' grammar achievement scores, attitudes and motivation towards Turkish lesson.

**Method:** In this study, which was conducted based on quantitative research methods, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. The study group consisted of 70 students, 35 in the experimental group and 35 in the control group. In the study, 6/F class students constitute the experimental group in which the subject jigsaw technique was applied, and 6/A class students constitute the control group in which curriculum-centered teaching was carried out. The research data were collected with the Language Arts Achievement Test (LATAT), Turkish Lesson Attitude Scale (TLAS) and Turkish Lesson Motivation Scale (TCCS). Descriptive statistics, two-way analysis of variance for repeated measures, t-test for related and unrelated samples, percentage and frequency analysis, and correlation analysis were applied to analyze the data.

**Findings:** The findings of the study revealed that the subject jigsaw technique applied to the experimental group had a positive effect on the students' grammar achievement scores, attitudes towards Turkish lesson and motivation levels. However, no significant difference was found between the post-test scores of the control group students and the experimental group students. However, when the development in student scores from pre-test to post-test was analyzed, it was found that the change in the experimental group students was higher. Again, a moderate positive correlation was found between attitude, motivation and achievement scores.

**Conclusions:** At the end of the study, it was determined that the subject jigsaw technique applied in the Turkish lesson significantly increased the grammar achievement of the experimental group students in favor of the post-test, and although it did not create a significant difference on the attitude and motivation levels towards the Turkish lesson, it provided an increase in favor of the post-test. When the post-test achievement, attitude and motivation mean scores of the experimental and control groups were compared, it was determined that there was no significant difference between the groups in terms of these variables, although there were increases in favor of the experimental group. The fact that the relationship between motivation and attitude lost strength when the students' grammar achievement scores were kept under control can be interpreted as that both attitude and motivation of the students are achievement-oriented.

**Keywords:** Subject jigsaw technique, grammar success, attitude towards Turkish lesson, Turkish lesson motivation

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR .....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT .....	v
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	12
Giriş .....	12
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Problemi.....	3
Alt Problemler .....	3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	3
Araştırmanın Sınırları .....	4
Araştırmanın Varsayımları .....	5
Terim ve Tanımlar .....	5
İKİNCİ BÖLÜM .....	6
Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar .....	6
Eğitim Öğretim ve Öğrenme.....	6
Eğitimde Türkçe Dersi.....	8
Türkçe Eğitiminde Dil Bilgisinin Yeri ve Önemi.....	10
Öğrenme Yöntemleri .....	12
İş Birlikli Öğrenme Yöntemi .....	14
İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Temel İlkeleri .....	16
Olumlu Bağımlılık.....	17
Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim .....	18
Sosyal Beceriler.....	18
Eşit Başarı Fırsatı .....	19
Grup Ödülü.....	19
Grup Sürecini Değerlendirme .....	19

İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Faydaları .....	20
İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Sınırlılıkları .....	22
İş Birlikli Öğrenme Yönteminde Kullanılan Teknikler .....	23
Birlikte Öğrenme Tekniği .....	24
Takım-Oyun-Turnuva Tekniği .....	25
Akademik Çelişki .....	26
Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim Tekniği .....	27
Grup Araştırması .....	28
Ayrılıp Birleşme Tekniği (Jigsaw) .....	28
Jigsaw Tekniğinin Uygulama Aşaması .....	29
Ters Jigsaw Tekniği .....	31
Konu Jigsawı Tekniği .....	31
İlgili Literatür Taraması .....	33
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	37
Yöntem .....	37
Araştırmanın Modeli .....	37
Çalışma Grubu .....	37
Deney ve Kontrol Gruplarının Denklik Durumu .....	38
Veri Toplama Araçları .....	38
Dil Bilgisi Başarı Testi .....	39
Türkçe Dersi Tutum Ölçeği .....	41
Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği .....	42
Deneysel Uygulama .....	42
Verilerin Analizi .....	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	47
Bulgular .....	47
Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon, Tutum ve Dil Bilgisi Başarı Testi Puanları Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular .....	62
BEŞİNCİ BÖLÜM .....	65
Tartışma ve Sonuç .....	65
Öneriler .....	68
KAYNAKÇA .....	69

## TABLULAR DİZİNİ

<b>Tablo 1.</b> <i>Araştırma Deseni</i> .....	37
<b>Tablo 2.</b> <i>Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri</i> .....	38
<b>Tablo 3.</b> <i>Akademik Başarı Testi Ön Uygulama Madde Analizi Tablosu</i> .....	39
<b>Tablo 4.</b> <i>Dil Bilgisi Başarı Testindeki Soruların Kazanımlara Göre Dağılımı</i> .....	40
<b>Tablo 5.</b> <i>Dil Bilgisi Başarı Testindeki Soruların Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı</i> .....	41
<b>Tablo 6.</b> <i>Konu Jigsawı Tekniğine Göre Asıl Grupların Dağılımı</i> .....	43
<b>Tablo 7.</b> <i>Konu Jigsawı Tekniğine Göre Uzman Grupların Dağılımı</i> .....	44
<b>Tablo 8.</b> <i>Konu Jigsawı Tekniğine Dayalı Öğretimin Uygulama Süreci</i> .....	44
<b>Tablo 9.</b> <i>Grupların Dil Bilgisi Başarı Testi Ön Test Puanlarının Normalliği için Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları</i> .....	47
<b>Tablo 10.</b> <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısı Ön Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i> .....	48
<b>Tablo 11.</b> <i>Grupların Dil Bilgisi Başarı Testi Son Test Puanlarının Normalliği için Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları</i> .....	48
<b>Tablo 12.</b> <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarı Testi Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	49
<b>Tablo 13.</b> <i>Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarı Puanlarına İlişkin Ön Test Son Test Çift Yönlü Anova Sonuçları</i> .....	50
<b>Tablo 14.</b> <i>Grupların Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Normalliği için Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları</i> .....	52
<b>Tablo 15.</b> <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları</i> .....	52
<b>Tablo 16.</b> <i>Grupların Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Normalliği için Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları</i> .....	53
<b>Tablo 17.</b> <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	54
<b>Tablo 18.</b> <i>Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Ön Test-Son Test Çift Yönlü Anova Sonuçları</i> .....	54
<b>Tablo 19.</b> <i>Grupların Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği Ön Test Puanlarının Normalliği için Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları</i> .....	57
<b>Tablo 20.</b> <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği Ön Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları</i> .....	57

<b>Tablo 21.</b> <i>Grupların Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği Son Test Puanlarının Normalliği için Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları</i> .....	58
<b>Tablo 22.</b> <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	59
<b>Tablo 23.</b> <i>Öğrencilerin Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği Puanlarına İlişkin Ön Test Son Test Çift Yönlü Anova Sonuçları</i> .....	59
<b>Tablo 24.</b> <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutum, Motivasyon ve Dil Bilgisi Başarı Testi Son Test Puanlarının Korelasyon Değeri</i> .....	62
<b>Tablo 25.</b> <i>Katılımcıların Dil Bilgisi Başarı Testi ve Türkçe Dersi Tutum ile Türkçe Dersi Motivasyon Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	63
<b>Tablo 26.</b> <i>Dil Bilgisi Başarı Testi Puanları Kontrol Edildiğinde Katılımcıların Türkçe Dersi Tutum Puanları İle Türkçe Dersi Motivasyon Puanlarının Korelasyon Değerleri</i> .....	64

## ŞEKİLLER DİZİNİ

<b>Şekil 1.</b> <i>İş birlikli Öğrenme Yönteminin Temel İlkeleri (Gömleksiz, 1997; Johnson ve Johnson, 1998; Johnson ve Johnson, 2018)</i> .....	17
<b>Şekil 2.</b> <i>İş birlikli Öğrenme Çıktıları (John ve John, 1999)</i> .....	22
<b>Şekil 3.</b> <i>Takım-Oyun-Turnuva Tekniği Uygulama Şeması (Slavin, 1991)</i> .....	26
<b>Şekil 4.</b> <i>Jigsaw Tekniği Uygulama Şeması (Dilek, 2024)</i> .....	30
<b>Şekil 5.</b> <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarı Testi Puanlarını Gösteren Diyagram</i> .....	51
<b>Şekil 6.</b> <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Puanlarını Gösteren Diyagram</i> .....	56
<b>Şekil 7.</b> <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği Puanlarını Gösteren Diyagram</i> .....	61

## KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>D</b>	: Deney Grubu
<b>K</b>	: Kontrol Grubu
<b>DBABT</b>	: Dil Bilgisi Başarı Testi
<b>TDTÖ</b>	: Türkçe Dersi Tutum Ölçeği
<b>TDMÖ</b>	: Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği



## BİRİNCİ BÖLÜM

### Giriş

Günümüz dünyasında eğitimden sağlığa, kültür-sanattan bilgi teknolojilerine kadar her alanda büyük değişim ve dönüşüm süreci yaşanmaktadır. Yaşanan gelişmelerin takip edilmesi ve onlara uyum sağlanması gerekmektedir. Gelişim ve değişimin sürdürülebilir kılınması ve çağa ayak uydurulması sürecine katkı sağlamak hususunda yeni teknik ve teknolojilerin üretilmesi üzerinde durulması gereken bir husustur (Slavin, 2015).

Çağımız eğitim sistemleri çeşitli felsefi akımlar etkisinde kalarak şekillenmekte ve yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması gereği ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan bilimsel bilgilerin birikimli olarak ilerlemesi ve her an yeni bilgilerin ortaya çıkması doğru bilginin ve kalıcı öğrenmenin sorgulanması zorunluluğunu doğurmaktadır. Geleneksel eğitim sisteminde kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilmesi öğrencinin pasif dinleyici/alıcı konumunda tutularak öğretmen ve konu içeriği merkezli bir yaklaşıma işaret etmekte iken çağdaş öğretim sürecinde öğrencinin süreç içinde etkin ve üretken bir role bürünmesinin önemi anlaşılabilir şekilde öğrenci merkezli, iş birliğine dayalı, yaparak ve yaşayarak öğrenme süreçlerini öngören yeni öğretim yöntem ve teknikleri ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla her türlü eğitim kademesine ilişkin program geliştirme çalışmalarında öğrenme-öğretme süreçlerinin bu çerçevede bir anlayışla tasarlanması gerekmektedir. Diğer taraftan son zamanlarda eğitimsel süreçlerde iş birliğine dayalı öğretim modeline yönelim ağırlık kazanmıştır. Bireyin gerçek hayatta çevresiyle iletişim ve etkileşimde bulunan sosyal bir varlık olması bu durumun doğuran nedenlerden biri olarak görünmektedir. Jigsaw tekniği de iş birliğine dayalı öğretim yöntemlerinin uygulamadaki tekniklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Jigsaw öğrencilerin sınıf içinde gruplara ayrılarak öğretim sürecine işaret eden bir tekniktir. Ancak grupların oluşturulurken gerek başarı ve gerekse diğer kişilik özellikleri bağlamında heterojen bir yapıda olması önem taşımaktadır (Gömleksiz, 1997; Hedeem, 2003; Slavin, 2015).

İlköğretim kademesinin mihver derslerinden biri olan Türkçe dersinde öğrencilerin Türkçeyi etkili ve güzel kullanabilmeleri, dil bilgisi kurallarına hâkim olmaları, etkili

konuşma iletişim becerisine sahip, iş birliğine açık birey olmaları amaçlanmaktadır. Yine Türkçe öğretimiyle öğrencilerin okuma, yazma, görsel okuma ve sunu, dinleme ve konuşma yeteneklerinin geliştirilmesi yanında anlama, sıraya koyma, derecelendirme, sorgulama, ilişkiler oluşturma, eleştiri yapma, öngöründe bulunma, analiz, sentez ve değerlendirme yapma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2019). Dolayısıyla öğrencilerin söz konusu becerilerinin geliştirilmesi hususunda öncelikle Türkçe dersine karşı olumlu tutum ve öğrenmeye karşı yüksek motivasyon içinde bulunmaları gerekmektedir. Bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler (Demirel ve Ün, 1987) olarak tanımlanan tutum kavramı bireyin herhangi bir şeye karşı yönelimini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle tutum seviyesi ile ilgi ve yönelim paralellik göstermektedir. Bu anlamda derse ve öğrenmeye karşı yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olunmasının akademik başarı seviyesini olumlu etkilediğine ilişkin araştırma sonuçları (Aydın, 2017; Aytan, 2016; Gökçe, 2020; Tan, 2021) dikkate alındığında Türkçe dersine karşı da öğrencilerin tutum ve motivasyonlarının güçlü olması akademik başarı düzeylerini yükseltecektir.

Türkçe dersi; okuma, yazma ve anlama becerilerinin yanında dilimizin anlam ve özelliklerini ifade eden dil bilgisi kurallarının öğretildiği bir ders olması nedeniyle ilköğretimin en temel dersi konumundadır. Başka bir ifadeyle diğer derslerden başarılı olmanın yolu Türkçe dersinde başarılı olmaktan geçmektedir. Dolayısıyla Türkçe dersinin farklı öğretim yöntem ve tekniklerle zenginleştirilerek öğrencilerin derse yönelik tutum ve motivasyonlarının güçlü tutulması ve ders öğretimi sürecinde ilgi ve farkındalıklarının canlı kalabilmesi için öğrenci merkezli, öğrenci iletişim ve etkileşimine fırsat veren dinamik öğretim tekniklerinin işe koşulması gerekmektedir.

İlgili alan yazını incelendiğinde farklı öğretim tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum, motivasyon ve dil bilgisi başarıları üzerindeki etkilerine ilişkin çeşitli araştırmaların (Antekin, 2019; Arslan, 2021; Arslan & Engin, 2021; Gökçe, 2020; Keskin, 2021; Yavaş, 2023; Öz, 2022; Tekeli Kaya, 2023) yapıldığı görülmektedir. İş birlikli öğrenmenin aktif katılım, karşılıklı öğrenme, iletişim becerilerinin geliştirilmesi, motivasyonun artması, sosyal bağların gelişmesi gibi kazanımları göz önünde bulundurulduğunda iş birlikli öğrenme tekniklerinin kullanılmasının özellikle dil bilgisi öğretimi sürecinde öğrencilere birçok avantaj sağlayacağı düşünülmektedir. İş birlikli öğrenme, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, iletişim becerilerini geliştiren ve sosyal bağları güçlendiren etkili bir yöntemdir. Öğretmenler, bu yöntemi dil bilgisi öğretiminde kullanarak öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilirler. Bu

düşünceden hareketle araştırmada iş birlikli öğrenme tekniklerinden biri olan Konu Jigsawı tekniğinin altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum, motivasyon ve dil bilgisi öğrenmelerine etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan ulaşılan sonuçlar çerçevesinde Konu Jigsawı tekniğinin Türkçe dersinde kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutum ve motivasyonları ile dil bilgisi başarı düzeyleri üzerinde etkisi test edilmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Nicel araştırma yöntemlerine uygun şekilde ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanan bu çalışmanın temel amacı, Konu Jigsawı tekniğinin altıncı sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarıları ile Türkçe dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

### **Araştırmanın Problemi**

Konu Jigsawı tekniğinin altıncı sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarıları ile Türkçe dersine yönelik tutum ve motivasyonları üzerindeki etkisinin incelendiğı ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanmış bu çalışmanın problem cümlesi şu şekildedir:

Konu Jigsawı tekniğinin altıncı sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarıları ile Türkçe dersine yönelik tutum ve motivasyonları üzerindeki etkisi nasıldır?

### **Alt Problemler**

1. Konu Jigsawı tekniğı, altıncı sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarı puanları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmakta mıdır?
2. Konu Jigsawı tekniğı, altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmakta mıdır?
3. Konu Jigsawı tekniğı, altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi motivasyonları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmakta mıdır?
4. Öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri arasında korelasyonel bir ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları kontrol altında tutulduğunda Türkçe dersine yönelik tutum ve motivasyonları arasındaki korelasyon düzeyi nedir?

### **Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi**

Konu Jigsawı tekniğinin altıncı sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarıları ile derse yönelik tutum ve motivasyon üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmadan elde

edilecek sonuçların ilgili alan yazınının gelişmesine önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Türkiye’de öğrenci başarısıyla ilişkisi olduğu düşünülen öğretim yöntem ve teknikleri üzerine çok sayıda araştırma yapıldığı (Aydın, 2020; Buzludağ, 2010; Demiral, 2012; Dilek, 2014; Erdöl, 2023; Keçe, 2013; Uçar, 2014) görülmektedir. Bu tekniklerden biri olan iş birliği öğretim yöntemi temelli jigsaw tekniği ile öğrenci başarısı ve ders tutumu üzerine gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar tespit edilmiştir. Özellikle dil öğretimi, matematik, fen bilgisi dersleri ve sağlık bilimleri eğitimi alanında jigsaw tekniğinin kullanımı üzerine çok sayıda araştırma yapılmış (Buzludağ, 2010; Aydın, 2020; Uçar,2014; Erdöl, 2023; Demirel, 2012; Şentürk, 2020; Türkmen, 2023) olmakla birlikte Türkçe dersinde jigsaw tekniğinin kullanımı ile öğrenci başarısı, motivasyon ve tutumu arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaların (Antekin, 2019; Arslan & Engin, 2021; Dönmez, 2017; Dönmez & Gündoğdu, 2018) oldukça sınırlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda Konu Jigsawı tekniğinin öğrencilerin dil bilgisi yapılarını daha açık anlamalarına ek olarak okuma yazma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Söz konusu teknik; derste öğrenciyi aktif kılarak öğrenci katılımını sağlama ve iş birliğine teşvik etme potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla söz konusu tekniğin Türkçe dersinde işe koşulmasıyla öğrencilerin sınıf içi iş birliği ve dayanışma süreçlerine, akademik başarıya, derse yönelik motivasyon ve tutuma etkisi incelenerek özgün bir bakış açısı sunması beklenmektedir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin derse karşı tutumlarının ve motivasyonlarının güçlendirilmesinin beraberinde akademik başarıyı da getirdiği tespit edilmiştir (Aslan, 2014; Çayır, 2021; Dönmez & Gündoğdu, 2018; Sevim, 2023). Bu bağlamda öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ve motivasyonlarının yükseltilmesi noktasında etkili tekniklerin araştırılması noktasında jigsaw tekniğinin söz konusu problemi çözebilecek bir teknik olduğu öngörüsü çalışmanın önemini açıklamaktadır.

### **Araştırmanın Sınırları**

- Bu araştırma Erzurum ili Yakutiye ilçesinde bulunan MEB’e bağlı Hilalkent 125. Yıl Ortaokulunun 6/A ve 6/F şubelerinde öğrenim görmekte olan toplam 70 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma 6. sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan isim tamlamaları, sıfatlar, zamirler, edatlar, bağlaçlar ve ünlemler konuları ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma, haftada iki ders saati olmak üzere 8 haftalık bir uygulama süreci ile sınırlandırılmıştır.

## **Araştırmanın Varsayımları**

- Çalışma süresince öğrencilere uygulanan ölçme araçları öğrenciler tarafından içtenlikle yanıtlanmıştır.

## **Terim ve Tanımlar**

**İş Birlikli Öğrenme:** İş birlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar hâlinde birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çeşitli etkinliklerde bulunmalarıdır (Açıkgöz, 1992).

**Konu Jigsawı Tekniği:** Öğrenme konusunu bölümlere ayrılıp her öğrenciyi bir bölümde uzman yaparak ve ardından her öğrencinin uzman olduğu bölümü diğerlerine öğretmek öğrencilerin sorumluluk duygusunu artırmayı hedefleyen giriş, uzman araştırması, rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirme ile tamamlama ve değerlendirme olmak üzere 4 aşamadan oluşan bir iş birlikli öğrenme tekniğidir (Doymuş, 2007).

**Tutum:** Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2010).

**Motivasyon:** Bir veya birden çok insanı, belirli bir yöne devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır (Toprakçı, 2013).

## İKİNCİ BÖLÜM

### Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde eğitim, öğretim ve öğrenme, eğitimde Türkçe dersi, Türkçe öğretiminde dil bilgisinin yeri ve önemi, iş birlikli öğrenme yönteminde kullanılan teknikler, ayrılıp birleşme tekniği (jigsaw) ve uygulama aşamalarına yönelik kuramsal bilgiler sunulmaya çalışılmıştır.

#### Eğitim Öğretim ve Öğrenme

Eğitim, insanoğlunun öğrenme yeteneğiyle var olan ve tarih öncesi devirlerden bugüne kadar devam etmiş olan ve bugünden geleceğe devam edecek olan bir süreç olmakla birlikte bireyin doğumundan ölümüne süregelen bir olgu durumundadır. Diğer taraftan sosyal, politik, bireysel ve kültürel boyutları içinde barındırdığından sınırları belirli bir çerçeve dâhilinde tanımlama yapılması oldukça imkânsızdır. Bireyin toplumsal norm ve kurallara adaptasyonu ve söz konusu değerleri benimsemesinde eğitim, etkili sosyal süreçlerin tamamını kapsamaktadır. Kişinin içinde yaşadığı toplumun beklentileri doğrultusunda inanış, düşünce, tutum ve davranış kalıpları geliştirmesi sürecinde eğitim etken rol oynamaktadır. Seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (özellikle okul) etkisi altında toplumsal yeterlilik, sosyal sorumluluk ve maksimum bireysel gelişmenin önünü açan sosyal bir süreç olmanın yanında eğitim, önceden belirlenmiş ilkelere dayalı olarak bireyin davranışlarında gözlemlenebilir değişimlere neden olan planlı etkinlikler silsilesidir. Bununla birlikte eğitim üzerine en kapsamlı ve geçerli tanım ise şu şekildedir: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde davranış değiştirme sürecidir (Ertürk, 2018; İşman, 2021; Senemoğlu, 2003). Alan uzmanları tarafından genel kabul gören bu tanıma göre;

- Eğitim, bireyin kendi yaşantısı yoluyla gerçekleşmelidir.
- Eğitim, bir süreçtir.
- Bireyin davranışlarında istendik yönde değişim meydana getirmek esastır.
- Davranışlardaki değişim bilinçli ve kasıtlı olarak gerçekleşmektedir.

Çağımızda her alanda büyük bir değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Artık bilgiye

ulaşmak “tek tık” kadar uzakta olduğundan bilgi toplumunun hâkim kılınması, bireyin edindiği bilgileri analiz edip sorgulaması ve kararlarını buna göre şekillendirmesi hususunda eğitime düşen sorumluluk artmaktadır. Çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış, yaratıcı ve analitik düşünebilen, karşılaşılan problemlerin üstesinden gelebilen, bilgiyi ezberlemekten ziyade bilgiye ulaşma yollarını bilen, girişimci, sosyal katılım becerisi yüksek, toplumsal duyarlılık sahibi kişilik özelliklerinin ön planda tutuluyor olması eğitime yönelik beklentilerin değişmesine yol açmaktadır (Uçar, 2014). Günümüz eğitim sisteminde adı geçen beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılması yalnızca fen ve sosyal bilim disiplinleriyle ilişkilendirilmiş derslerle sınırlı olmayıp aynı zamanda ders dışı etkinlikler de buna katkı sağlamaktadır.

Eğitim ve eğitimsel süreçler, bireyin bilgi ile iletişim kurarak ya da etkileşime girerek, öğrenme ve öğretme vasıtasıyla mikro ölçekte birey, makro ölçekte ise toplumsal olarak kaliteli, yüksek standart seviyesine erişmiş bir hayat yaşamaya ek olarak toplumsal gelişme ve ilerlemenin en temel yoludur. Yine demokratik değerleri özümsemiş, insan hak ve özgürlüklerine saygılı siyasal ve toplumsal katılım düzeyi yüksek bireylerin yetişmesinde ve bu yolla toplumun inşa edilmesi de eğitimle mümkün olmaktadır (Özyılmaz, 2013). Eğitim kavramının genel olarak bireyde davranış değiştirme süreci olarak görülmesi aslında öğrenme kavramını doğurmaktadır. Eğitimsel süreçlerdeki her türlü etkinliğin öğrenmeye imkân veren etkileşim ortamlarında doğması ve bu yolla eğitimin amacına ulaşması amaçlanır (Fidan, 1999).

Öğrenme kavramı yalnızca hedef ve içeriği önceden belirlenmiş akademik içerikteki bir konunun ilgili yaşantılar aracılığıyla edinilmesi şeklinde dar kapsamlı bir aktivite olarak görülemez. Öğrenme, bireyin doğumuyla başlar ve ölümüne kadar devam eder (Senemoğlu, 2003). Konuşmak, yazı yazmak, araba sürmek, bilgisayar kullanmak gibi eylemsel öğrenmeler olduğu gibi bilginin öğrenilmesi gibi bilişsel/zihinsel ve korkmak, üzülme, heyecanlanmak gibi duygusal tutumların da bir kısmı içgüdüsel olmakla birlikte bir kısmı öğrenme yaşantısıyla kazanılmaktadır. Yine toplumsal rollere ait tutum ve becerilerin özümsemesi de bir öğrenme çıktısıdır (Aydın, 2003; Senemoğlu, 2003). Öğrenme bireyin sürecin merkezinde etkin rol oynadığı, bir olgu ya da olaya ilişkin kendi anlayışına inşa ettiği dinamik bir süreçtir (Charlesworth, 1996). Öğrenmenin üç temel niteliği bulunmaktadır:

- Davranışta değişiklik meydana gelmesi
- Davranış değişikliğinin büyüme ve olgunlaşma gibi gelişim faktörlerinden bağımsız yaşantı sonucu oluşması

- Davranış değişikliğinin uzun süreli ve kalıcı olması gerekmektedir (Açıkgöz, 2016; Aydın, 2020).

Öğrenme süreci kendiliğinden ve herhangi bir rehberle ihtiyaç duyulmadan gerçekleşebileceği gibi bir rehber ve öğreticinin koordinasyonunda da oluşabilir. Bu durum öğretim kavramını doğurmaktadır. Öğretme iki kişi arasında geçebileceği gibi bilgisayar, akıllı telefon ve tabletlerdeki uygulamalar aracılığıyla da olabilmektedir. Bununla birlikte formel şekildeki okul ortamında planlanan ve düzenli bir şekilde sunulan öğretme işi öğretim olarak tanımlanmaktadır (Taşdemir, 2004). Görüldüğü üzere eğitim, öğretim ve öğrenme kavramları iç içe geçmiş hatta çoğunlukla birbirinin yerine kullanılan kavramlardır.

### **Eğitimde Türkçe Dersi**

Eğitim, bir toplumda çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşılmasının önüne açan bir fener gibidir. Diğer taraftan ekonomik kalkınma; teknolojik ve bilimsel gelişmelerle paralel bir seyir izlemektedir. Dolayısıyla kaliteli ve nitelikli eğitim, bilimsel ve teknolojik gelişmişliğe yol açmakta bu da toplumların refah seviyesini yükseltmektedir. Bununla birlikte çağın koşulları bağlamında insan ihtiyaçlarının sürekli bir değişim ve gelişim gösterdiği göz önüne alındığında eğitimin sürekliliğinin sağlanması için yeni gelişmelerin takip edilmesi önem taşımaktadır. Bununla birlikte nitelikli bir eğitimin ilk basamağı iyi bir ana dil eğitiminden geçmektedir (Çelikkaya, 2008; Özatalay, 2007). Nitelikli ve kaliteli bir eğitim sürecine dayalı dil eğitimiyle bireylerin kendilerini en açık bir şekilde anlatabilmeleri, bilgi kaynaklarında çeşitliliği yakalayabilmeleri, duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştirmeleri sağlanmaktadır (Akar Vural, 2016). Eğitimin temel işlevlerinden bir diğeri bireye “ana dil”in tüm zenginliklerinin aktarılmasını ve benimsetilmesini sağlamaktır.

İnsanlar arası iletişimin ayrılmaz bir unsuru olan dil, insanın düşünce dünyasının şekillenmesini sağlamanın yanında bireylerin toplumsal yapı içinde statüsünü belirleme noktasında kilit rol oynamaktadır. İletişimin temel aracı olan dil, sosyokültürel değerlerimizin de ayrılmaz bir parçası konumundadır (Mert vd., 2013). Bir insanın hayattaki başarısının ilk koşulu, dilini iyi kullanmasıdır. Kişi dilin kurallarına hâkim olmanın ötesinde kullandığı dilin tüm inceliklerini ve zenginliklerini bilmek sorumluluğuna sahiptir. Bu nedenle her devlet eğitim sistemini “ana dil”in özellikleri üzerine kurgulamaktadır. Dolayısıyla dil eğitimi yalnızca okul öncesi aile ortamında gelişen informel öğrenme pratikleri ile sınırlı kalmamakta, örgün eğitim kurumlarında da dil eğitimi üzerine oluşturulan çeşitli dersler ve konu içerikleri ile bu durum geliştirilmektedir. Böylelikle hayattaki başarının kilidini açacak ilk anahtar yerine takılmış olacaktır.

Örgün eğitim sürecindeki tüm dersler, çocuğun dil eğitimini geliştirmeye dönük olarak okuma ve yazma, okuduğunu ve dinlediğini anlama, kendini anlatabilme becerileriyle ilişkilendirilerek tasarlanmıştır. Ayrıca bireyin toplumun bir parçası olması, aidiyet duygusu ve iletişim becerilerinin gelişmesi, dışadönük kişilik özellikleri edinmesi ve sosyalleşmesi gibi becerilerin yanında toplumun birlik ve beraberlik içinde varlığını sürdürmesi için onu koruma amacını taşıması ana dilini tüm nitelikleriyle bilmesine bağlıdır (Özbay, 2007). Örgün eğitim kademelerinde uygun yöntem ve tekniklerle desteklenen dil eğitiminin daha sağlıklı gelişimi sağlanabilir. İlköğretim kademesinde dil ve dil bilgisi kuralları öğretimi Türkçe dersi aracılığıyla gerçekleştirilmektedir.

Türkçe dersi; öğrencilere temel okuma, yazma, anlama becerilerini kazandırmanın yanında dayalı dil bilgisi kurallarının öğretilmesi yoluyla etkili iletişimin gerçekleştirilmesini hedeflemektedir. Günümüz dünyasında yaşanan değişim ve dönüşümler eğitim sistemlerinin de yeniden yapılandırılmasına neden olmuş, bu bağlamda 2018 yılına yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek adına okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi alanlarına ait kazanımlar belirlenmiştir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türk milli eğitiminin genel amaçlarına ve ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dilimizin, birlik ve bütünlüğümüzü sağlayan temel öğelerden biri olduğunu benimsemeleri
2. Duyularını, düşüncelerini ve hayallerini sözlü ve yazılı biçimde etkili ve anlaşılır olarak ifade edebilmeleri
3. Türkçeyi, kurallarına uygun biçimde bilinçli, özenli ve doğru kullanmaları
4. Anlama, ilişki kurma, sorgulama, sıralama, sınıflama, tahmin etme, eleştirme yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri
5. Düzeylerine uygun eserleri okuma; nitelikli kültür ve sanat etkinliklerini seçme alışkanlığı ve zevki kazanmaları
6. Okudukları, dinledikleri ve izledikleri yoluyla söz varlıklarını zenginleştirmeleri; dil bilincine ulaşmaları
7. Yaratıcı, yapıcı, eleştirel, akılcı ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri
8. Kitle iletişim araçlarından bilgiye ulaşmada etkin olarak yararlanmaları, bu araçlara karşı eleştirel ve seçici olmaları

9. Türk ve dünya kültür ve sanatından eserler aracılığıyla ulusal ve evrensel değerleri tanımaları
10. İnsan haklarına saygılı, hoşgörülü, ülke ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri
11. Ulusal, manevi ve ahlaki değerlere önem vermeleri ve bu değerlere ilişkin düşünce ve duygularını güçlendirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2018).

Görüldüğü üzere 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçlarında sözlü ve yazılı dil öğretimine, okuma, dinleme ve anlama gibi iletişim becerilerine odaklanılmaktadır. Yine söz konusu genel amaçlar çerçevesinde belirlenen kazanımlara ulaşılması noktasında öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmak gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda etkinlik temelli öğretim sürecinde sunulan bilgi ve becerilerin kalıcılığı daha uzun olabilmektedir. Bu yüzden Türkçe dersinde de öğrenciyi etkin kılarak öğrenme sürecinin merkezine taşımak ve öğretmeni rehber konumuna getirmek büyük önem taşımaktadır (Gündoğdu vd., 2015). Öğretim sürecinde öğretmen, öğrencileri yaparak yaşayarak öğrenmeye, birbirleriyle iş birliği yapmaya, analitik düşünme becerisi kazandırmaya çaba göstermenin yanında öğrencilerin hazır bulunuşlukları, kapasite ve yeterlilikleri ekseninde öğrenme ortamının düzenlenmesine dikkat etmelidir.

### **Türkçe Eğitiminde Dil Bilgisinin Yeri ve Önemi**

Anglosakson dil geleneğinde “gramer” olarak tabir edilen dil bilgisi, Yunancada “yazı” anlamına gelen grama yazmak köküne dayanmaktadır. Geniş tanımıyla gramer, dilin kullanımında yerleşmiş kurallara göre dili meydana getiren sesleri, şekilleri, sözcükleri, yapı ve dizi işlem yollarını, yöntemlerini, sözcük sınıflarını, çekimlerini, cümledeki görev ve bağıntılarını düzenli olarak inceleyen bilimdir. Bu bakımdan gramer; konuşma ve yazma kurallarını bu incelemeden çıkan kıstaslara uygun kılma sanatını öğreten bilim dalı olarak düşünülmektedir (Dilaçar, 1971'den Akt., Antekin, 2019). Yine Çeçen ve Mete (2011) tarafından dil bilgisi, dile ait yapıların öge dizilişlerinin, ekler ve çekimler gibi kuralların incelendiği bir bilim dalı olarak açıklanmaktadır. Dil bilgisi kurallarına hâkim olan kişi daha analitik düşünerek kendini daha iyi ifade eder. Her millet farklı dil kökenine mensup olduğundan her birisinin farklı dil bilgisi kuralları söz konusudur.

Bir “dil”e ait temel becerilerin desteklendiği kurallar bütünü (Zengin & Zengin, 2012) olan dil bilgisi, dile ait seslerin, kelime yapılarının, türlerinin ve dizilişlerinin cümle ve paragraf içindeki yerlerinin incelendiği bilim dalı olarak açıklanmaktadır (Erdem, 2014). Kişi dünyaya geldiğinde hatta anne karnından başlayarak ilk kullandığı becerilerden biri dinleme

becerisidir. Konuşmayı öğrenme sürecinde bir kelimenin metin yapılarına dönüşmesi dilin yapısının sistemli olması ile sağlanmaktadır. Bu bağlamda dili sistemleştiren bir disiplin olarak dil bilgisi, temel dil becerilerinin kazandırılmasını amaçlamaktadır (Erdem, 2014). Dil bilgisi öğretimiyle öğrenciler dilin yapısını keşfederek sınırlarını fark etmektedir. Konuşma becerisi bağlamında anlama, anlatma ve dinleme etkinliklerinde; yazma becerisi bağlamında ise yazım ve noktalama işaretlerine hâkimiyet becerisi dil bilgisi kurallarının bütün olarak işletilmesini sağlamaktadır (Sever, 2011). Anlaşıldığı üzere dil bilgisi, bir milletin konuşup yazdığı iletişim kanalı olan ulusal dilin kelime, paragraf ve cümle yapısı ve dizilimi, kelimelerin yazılış ve okunuşu, türetilmesi gibi kurallar üzerinde çalışmalar gerçekleştiren bir disiplindir. Dil bilgisi öğretimi okullarda ayrı bir ders olarak planlanmamış, Türkçe ders içeriğiyle bütünleştirilmiştir.

Dil bilgisi öğretimi diğer becerilerle birlikte kazandırılmalıdır. Aksi takdirde öğretim doğallıktan ve işlevsellikten uzak olacaktır. Dil kuralları ezberletilmemeli, sezdirilerek öğretilmelidir. Yalnızca gramere dayalı dil bilgisi öğretimi, gerçeklikten uzak bir eğitim sürecine neden olacaktır (Derman, 2008). Bu bağlamda örgün eğitim sürecinde öğrencilere dil bilgisi kurallarının öğretilmesine yönelik kazanımlar oluşturulmaktadır. Oluşturulan kazanımlar ağırlıklı olarak Türkçe dersi içine yerleştirilmiştir. Dolayısıyla öğrenci, Türkçe dersinde okuduğu anlama ve anlatma, etkili konuşma ve yazma, güçlü sosyal ilişkiler kurma ve dışadönük kişilik özelliklerini edinme becerilerini edinme sürecinde ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve değerlere Türkçe dersi aracılığıyla ulaşacaktır.

Öğrenci merkezli, yaparak, yaşayarak öğrenme sürecine dayanan yapılandırmacı öğrenme felsefesi eğitim sistemimize yön vermektedir. Yapılandırmacı öğrenmede “okul hayata hazırlık değil hayatın kendisi olmalıdır” düşüncesi çerçevesinde hareket edilmektedir. Buna göre Türkçe dersinde gerçekleştirilecek dil bilgisi öğretimi, öğrencinin dil becerisini geliştirmek üzerine kurgulanmıştır. Yine etkili dil bilgisi eğitimi sayesinde öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst biliş becerilerini gelişimi desteklenerek öğrencilerin analitik ve yaratıcı düşüncelerine katkı sağlanacaktır (Güneş, 2013). Örgün eğitimde dil bilgisi öğretiminin amaçları Demirel (2006) tarafından üç madde hâlinde sıralanmıştır:

1. Öğrencilerin bilinçaltı yapılarını bilinç seviyesine çıkarma ve bunları kullanım alanına getirme
2. Dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratma
3. Bir iletişim aracı olarak dilin öğrenciler tarafından etkili ve doğru biçimde kullanılmasını sağlama.

Dil bilgisinin belirtilen genel amaçlarının gerçekleştirilmesinde Türkçe derslerine başvurulmaktadır. Türkçe dersleri kapsamında hazırlanan dil bilgisi konu içerikleri de öğrenci yaş grupları dikkate alınarak her sınıf kademesinde aşamalı şekilde yer almaktadır. Bu dağılım kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir dizilimle sağlanmıştır. Dil bilgisi konularının somutlaştırılarak sunulması öğrencilerin derse aktif katılımı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilmesi açısından son derece önemli bir husustur. Bu nedenle dil bilgisi konularının öğretiminde çeşitli öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve bunlardan yararlanılması gerekmektedir. Yine dil bilgisi becerilerinin diğer becerilerle ilişkilendirilerek öğrencilere kazandırılması, disiplinler arası anlayışa uygun bir yaklaşım olacaktır (Eroğlu ve Kuzu, 2014). Anlaşıldığı üzere öğrencilerin Türkçe dil bilgisi kurallarını kavramaları hususunda hazırlanan kazanımlarla Türkçe dersine büyük bir sorumluluk yüklenmiştir. Bu bağlamda dil bilgisi kuralları çerçevesinde Türkçe dersi okuma metinlerinin analizine dayanana bireysel ve grup etkinliklerinden faydalanılabilir.

Türkçe dersine ait kazanımlar ve konu içerikleri göz önüne alındığında öğrencilerin iş birliğine dayalı, grup ruhuyla gerçekleştirebilecekleri öğrenme yaklaşımlarına uygun etkinlikler gerek kalıcı öğrenmenin mümkün kılınmasına gerekse dil bilgisi konularının somutlaştırılarak öğrenci merkezli etkinliklerin yapılmasına imkân tanımaktadır. Bu bağlamda grup etkileşimine dayanan iş birlikli öğrenme yöntemi ve bu yöntemde işe koşulacak öğretim teknikleri ki çalışma konusunu oluşturan jigsaw tekniği ilerleyen bölümlerde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

## **Öğrenme Yöntemleri**

Eğitim kurumları, çağın gereklerine uygun bireyleri yetiştirmek ve onları başarılı bir şekilde gerçek hayata hazırlamak için tesis edilmiştir (Açıkgöz, 2014). Eğitim, öğrencileri hayata hazırlamaktan ziyade gerçek hayat deneyimleriyle gelişimlerini sürdürmelerine fırsat tanımak ve akademik başarısı yüksek bireyler yerine bilimsel ve teknolojik değişimlerle şekillenen çağa uyum sağlayabilen, bağımsız ve eleştirel düşünebilen, sorumluluk duygusu gelişmiş edindiği bilgi ve becerileri hayatına uygulayabilen bireyler yetiştirmek gibi amaçlara hizmet etmelidir (Arslan & Zengin, 2015; Doğan vd., 2015; Efe vd., 2008). Bu bağlamda eğitim sürecinde uygulanan yöntem ve tekniklerin niteliği ön plana çıkmaktadır.

Öğrenme sürecinde bireysel farklılıklar uygun şekilde öğrencilerin istek, ihtiyaç ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulduğu, yaparak yaşayarak öğrenme ortamları sunulduğunda öğrenmenin niteliği artarak kalıcı öğrenme sağlanacaktır (Yenice & Saracaloğlu, 2009; Yeşilyurt, 2019). Bununla birlikte geleneksel öğretim yöntem ve

tekniklerine dayalı öğretmen merkezli öğrenme sürecinin hâkim kılınması öğrencileri pasif alıcı pozisyonuna taşımakla birlikte öğrencilerin öğrenme merakını köreltmekte, severek öğrenme yerine ezberle dayalı öğrenme öğrenmeye neden olmaktadır (Bilgin & Geban, 2004; Efe vd., 2008). Geleneksel öğrenme yaklaşımlarında öğretmen bilgi aktaran, öğrenci ise olduğu gibi bilgiyi alan konumundadır. Yine geleneksel öğrenme yöntemlerinde öğrencilerin ezberlenen bilgiler arasında ilişki kuramaması nedeniyle analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazanması pek mümkün olmamaktadır (Çelik vd., 2011; Senita, 2008). Öğrenme sürecinde öğretmenin temel görevi, öğrenciye bilgi ve beceri aktarmaktan öte öğrenciye rehberlik ederek öğrencinin doğru bilgiye ulaşma yollarını bulmasına yardım etmektir (Açıkgöz, 2016). Bu bağlamda ortaya çıkan bilimsel bilgiler ışığında kalıcı öğrenmenin sağlanması ve eğitimde başarı öğrenci merkezli yöntemlerle gerçekleştirilebilir (Dellalbaş & Soylu, 2012).

Öğretim yöntemi, öğrenme ortamındaki tüm unsurların uyumlu ve etkili bir biçimde düzenlenerek bilgi, tutum ya da becerilere dayalı hazırlanmış kazanımlar doğrultusunda öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmenin izleyeceği yol olarak tanımlanmaktadır. Öğretim tekniği ise belirlenen öğrenme yöntemine uygun şekilde hangi araç gereçlerden ne şekilde yararlanılacağı, kullanılacak etkinliklerin nasıl uygulanacağını belirlediği özel yoldur (Fer & Cırık, 2014). Öğrenme sürecinde belirlenen yöntem ve teknik, kalıcı öğrenmenin sağlanmasında oldukça önemli role sahiptir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme yaşantıları üzerine deneyim kazanmaları, diğer bir ifadeyle aktif rol oynamaları üzerinde çalışılan konular arasındadır (Aksoy & Gürbüz, 2012; Bayrakçeken vd., 2015). Öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma ve öz düzenleme fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğrenme sürecine ilişkin üst düzey bilişsel becerilerin harekete geçirildiği aktif öğrenme yaklaşımında öğrenciler, kişisel görüşlerini bağımsızca ifade edebilirler ve öğrenme ortamında gerçekleşen etkinliklerin daha kaliteli olduğu öğrenme ortamlarına kolayla uyum sağlayabilirler. Bu durum, öğrencilerin özsaygı, özgüven ve motivasyonları üzerinde oldukça önemlidir (Arslan & Zengin, 2015; Bayrakçeken vd., 2015; Pritchard, 2015).

Aktif öğrenme yaklaşımında öğrencilerin sorgulama becerisinin geliştirilmesi temel çıkış noktası olmakla birlikte analiz, sentez ve değerlendirme becerileri zemininde yaratıcı düşünmenin egemen olması amaçlanmaktadır. Proje tabanlı öğrenme, iş birlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme modelleri aktif öğrenme içinde değerlendirilmektedir.

## İş Birlikli Öğrenme Yöntemi

Doğumundan ölümüne kadar istek ve ihtiyaçlarının karşılanmasında diğer insanlarla iletişim ve etkileşimde bulunan insanoğlu yaşamın her alanında farkında olarak ya da olmayarak toplumdaki diğer insanlarla iş birliği içinde yaşamaktadır. İnsanoğlu yaradılışından bu yana günlük yaşamda karşılaştığı birçok problemin üstesinden gelmek için birlikte hareket etmiş ve bir amaç doğrultusunda çalışmıştır. Bu yönüyle eğitimsel süreçlerde iş birlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar hâlinde birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çeşitli etkinliklerde bulunmalarıdır (Açıkgöz, 1992).

Öğrencilerin gruplar hâlinde öğrenme süreçlerine katılmaları anlamına gelen iş birlikli öğrenme modeli eğitim alanında Cooperative Learning olarak adlandırılmaktadır. Dewey, Slavin ve Vygotsky tarafından geliştirilen modele ilişkin Gömleksiz (1993) “Kubaşık öğrenme”, Senemoğlu (2003) “İş birliğine dayalı öğrenme” Açıkgöz (1992) ise iş birlikçi öğrenme tabirlerini tercih etmişlerdir. Slavin’e (1980) göre iş birlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar hâlinde öğrenme faaliyetlerinde buldukları ve grupları oluşturan bireylerin ortak performansı ölçüsünde ödül ya da puan aldıkları öğrenme yöntemi şeklinde açıklanmaktadır. İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi öğrencilerin heterojen olarak gruplara dağıtıldığı öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Dilek, 2024).

İş birlikli öğrenme modelinin ortaya çıkışı çok eskiye dayanmaktadır. Romalı düşünür Marcus Fabius Quintilianus MS I. yüzyılın başlarında öğrencilerin birbirlerine öğreterek ilerlemenin gerekliliğine inanmaktaydı. XVIII. yüzyıl sonlarında ise Joseph Lancaster ve Andrew Bell iş birlikli öğrenme yöntemini denemişlerdir. ABD’de iş birlikli öğrenme yönteminin kullanılması ilk olarak XIX. yüzyıl başlarında Lancastrian okulunun açılmasıyla gerçekleşmiştir (Johnson vd., 1991). Bununla birlikte eğitim bilimleri alanında iş birliğine dayalı öğrenmenin kurucusu olarak John Dewey gösterilmektedir. Dewey’e göre eğitim, toplumsal yapı içinde bir bütünü oluşturan parçalar gibi insanların da iş birliği ve dayanışma içinde birlikte yaşaması için bir araç olarak görülmektedir. Dewey’den sonra bu yöntemin öğrenme ortamlarında geliştirilmesine hizmet eden diğer bir eğitim uzmanı olan Kurt Lewin 1930 ve 1940’lı yıllarda grup dinamiklerinin önemi, demokratik bir gruptaki grup üyelerinin ve liderlerinin davranışları üzerine çeşitli analizler yapmıştır. Diğer taraftan Lewin’in öğrencisi konumundaki Morton Deutsch, hocasının öne sürdüğü “Alan Teorisi”ni temel alarak “İş Birlikli ve Yarışmacı Teoriyi” geliştirmiştir. Yine Roger Jonhson, Shlomo Sharan ve Robert Slavin gibi eğitim bilimleri alanının önde gelen uzmanlarının iş birlikli öğrenme yönteminin çeşitli teknikler kullanılarak geliştirilmesine yönelik önemli katkılarda bulunmuşlardır (Cooper vd., 1984).

Morton Deutsch, iş birliğinin kişiler ve gruplar arasında istikrarlı ilişkiler kurmaya ve kişilerarası güven tesis edilmesine katkı sunduğu yönünde bir görüşe sahiptir. Deutsch, iş birlikli öğrenmenin temel prensibi olan “gruptaki her bir öğrencinin tüm üyelerin öğrenmesine katkıda bulunmaktan sorumlu olduğu” ilkesini pozitif sosyal karşılıklı bağımlılık olarak tanımlamaktadır. Öğrenciler kaynaklarını paylaşırlar, karşılıklı destek sağlarlar ve ortak başarılarını kutlarlar. Pozitif karşılıklı bağımlılık yolu, insanların bir grup içinde etkileşime girme şeklini yönlendirir ve etkileşimlerinin sonuçlarını etkiler (Sharan, 2010).

Öğrenme sürecinin merkezine öğrenciyi konumlandırması nedeniyle iş birlikli öğrenme yöntemi, geleneksel öğrenme yöntemlerinden ayrılmaktadır. Bilindiği üzere geleneksel öğrenme yöntemlerinde öğrenci pasif alıcı/dinleyici konumunda iken öğreten ve konu içeriği ise etkin ve öğrenme sürecinin merkezinde yer almaktadır. Yine ağırlıklı olarak sözel anlatıma dayanan geleneksel öğrenme yöntemlerinde bilgilerin öğrenilmesinin ezberleme başarısıyla ölçüldüğü, kalıcı öğrenmenin pek sağlanamadığı, ders esnasında öğrenci iletişim ve etkileşiminin en minimum düzeye indirildiği eğitimsel bir süreç yaşanmaktadır. Özellikle 2005 yılında geliştirilen öğretim programları ile birlikte geleneksel öğrenme yaklaşımları terk edilerek yapılandırmacı felsefe anlayışına dayanan, öğrencinin sınıf ortamında daha özgür olduğu, bilgiyi öğrenme sürecinde öğrenciler arasında iş birliği ve yardımlaşmanın sağlandığı iletişim ve etkileşimin ön plana çıktığı eğitim ortamları tasarlanmıştır (Biçer vd., 2013; Doymuş vd., 2005).

İş birlikli öğrenmeye dayanan eğitim ortamları öğrenciler için birçok kazanımlar elde edilmektedir. Rekabetçi eğitim anlayışının egemen olduğu bireysel öğrenme ortamlarına nispeten iş birlikli öğrenme yaklaşımı; akademik başarısı yüksek, olumlu ilişkiler geliştiren ve psikolojik sağlamlığa sahip öğrenci yetiştirilmesini desteklemektedir. Ayrıca iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanılmasıyla öğrencilerin iletişim becerilerinde artış, okula devamsızlıklarda azalma, sorumluluk değeri yanında problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesi, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme, yüksek motivasyona sahip olma, araştırmacı kişilik özelliklerinin gelişimi, birlikte hareket etme ve aidiyet duygusu kazanımı becerilerinde gelişme görülmektedir. Öğrenciler iş birliği yaptığı ölçüde öz benlik, öz saygı ve özgüvenleri, girişimci özellikleri, akran ilişkilerinde gelişme, yardımseverlik değeri kazanma, bağımsız bireyler olmaları sağlanabilir (Gömlüksiz, 1993; Johnson ve Johnson, 2018).

İş birlikli öğrenmede grubun başarısı, grup elemanlarının ortak performansına bağlıdır. Bu açıdan grup üyelerinin başarıyı elde etmek için bireysel başarıdan ziyade grup başarısına odaklanmaları ve birbirlerine yardım etmeleri gerekmektedir (Slavin, 2015). Grubun başarısı

in akademik başarı düzeyi yüksek öğrenciler akademik başarı düzeyi nispeten düşük olan öğrencileri cesaretlendirerek grup üyeleri arasında “biz” duygusunun oluşmasına katkı sunarlar (Johnson vd., 1998). Görüldüğü üzere iş birlikli öğrenme yönteminde öğrenciler birbirinin öğrenmesinden sorumludur. Söz konusu yöntemin en dikkate değer yönü, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar oluşturarak birbirlerinin öğrenmelerine yardım etmeleri ve kolektif başarıyı yakalamalarıdır (Gömleksiz, 1993; Açıkgoz, 2014). Grup içi etkileşime dayanan iş birlikli öğrenme, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerindeki derslere ait konu içeriklerinin tamamında yararlanılmakla birlikte ağırlıklı olarak değerlendirme aşamasında kullanılmaktadır (Aksoy & Gürbüz, 2012; Lejik & Wyvill, 2001; Salend vd., 2002).

Geleneksel öğrenme yaklaşımlarının terk edildiği günümüz eğitim anlayışında öğrencilerin rekabetten ziyade iş birliği konusunda teşvik edilmeleri ve öğrenme ortamlarında aktif rol oynamalarına katkı sunan iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi, öğrencinin öğrenme ortamında aktif hâle gelmesini sağlayarak sınıf başarısının da artmasına yardım olan bir yöntemdir. Yapılan birçok araştırmada iş birlikli öğrenmenin öğrenci başarısını arttırdığı tespit edilmiştir (Nakiboğlu, 2001). İş birlikli öğrenmenin özellikle akademik başarı düzeyi düşük öğrencilerin yaratıcı ve problem çözme becerisini geliştirdiği, analiz, sentez ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkı yaptığı ve en önemlisi öğrencileri birbiriyle yarışmaktan iş birliği içinde çalışmaya sevk etmesi nedeniyle olumlu tepki topladığı gözlenmiştir (Slavin, 1990). Ayrıca sınıf yönetimini kolaylaştırma, öğrencileri sosyalleştirme gibi olumlu etkileri de söz konusudur (Orlich vd., 2014).

Genel olarak değerlendirildiğinde iş birlikli öğrenme modeli, herhangi bir ders kapsamında ya da başka bir öğrenme etkinliğinde katılımcıların küçük gruplara bölünerek bir hedef doğrultusunda bir konunun öğrenilebilmesi sürecinde birbirlerine yardım ettikleri, aktif olarak öğrenme ve öğretme aktivitelerine katıldıkları, iletişim, problem çözme, analitik düşünme gibi beceriler kazandıkları ve öğrencilerin özgüvenlerini geliştiren bir öğrenme yaklaşımıdır (Bayrakçeken vd., 2015).

### **İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Temel İlkeleri**

Grubu oluşturan her bir üyenin grup içinde sorumlulukları bulunan iş birlikli öğrenme yöntemi bir grup ya da küme çalışması gibi basite indirgenemeyecek niteliklere sahiptir. Bu bağlamda grup çalışmasında olduğu gibi başarılar bireysel olmaktan öte grubun başarısı ön planda tutulur ve tüm grup üyeleri bu ortak hedef için çalışırlar. Öğrenciler öğrenme sürecinde öğrenme aktivitelerinde bulunurken aynı zamanda diğer grup üyelerine de

öğretirler. Başka bir anlatımla akran öğretimine bağlı grup dayanışması ortaya çıkar. Öğrenciler grup içinde birbirleriyle sürekli iletişim ve etkileşim içindedir. Üyelerin birbirine sorular sorması, müzakere ve mütalaalarda bulunması, varsa kavram yanlışlarının ortadan kaldırılmasına yönelik etkinlikler yapılması gibi çeşitli çalışmalar gerçekleştirmektedirler (Açıkgöz, 2016; Ekinci, 2022). Yapılan grup içi öğrenme etkinlikleriyle grup üyelerinin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlanmaktadır.

Öğrenme yöntemi kapsamında herhangi bir grup çalışmasının iş birlikli öğrenme modeline uygun olabilmesi için sosyal beceriler, yüz yüze iletişim, bireysel sorumluluk, grup sürecini değerlendirme, olumlu bağımlılık ve grup ödülü ilkelerine dayalı olması gerekmektedir (Gömleksiz, 1993; Johnson & Johnson, 1998; Slavin, 1990). Aşağıda ayrıntılı olarak açıklanan iş birlikli öğrenmenin temel ilkeleri Şekil 1’de gösterilmektedir.

**Şekil 1. İş birlikli Öğrenme Yönteminin Temel İlkeleri (Gömleksiz, 1997; Johnson & Johnson, 1998, 2018)**



### ***Olumlu Bağımlılık***

Grup oluşturan öğrenciler kendi öğrenmelerinin yanı sıra birbirlerinin öğrenmelerinden de sorumlu olduklarından bütün üyelerin kendilerine verilen görevleri eksiksiz yerine getirme durumları olumlu bağımlılık ilkesinin göstergesidir (Bayrakçeken vd., 2015). Gruptaki her bir öğrenci, kendilerine verilen görevleri yerine getirdiklerinde grup başarısının yükseleceğinin farkındadırlar. Yine grubun içindeki öğrencilerin her biri kendilerine tanımlanan görev ve sorumluluğu yerine getirmezse ya da eksik yaparsa kendi başarısı düşmekle kalmayıp grup başarısının da düşeceğini bilmeli ve buna göre ortak amaçları gerçekleştirmek için gayret göstermeleri gerekmektedir (Ekinci, 2022; Seyhan,

2017). Grup üyelerinin tamamı kendi payına düşen görevi yapma konusunda bireysel olarak sorumlu tutulmuşlardır. Bu bağlamda iş birlikli öğrenmenin amacı, her üyeyi kendi başına birey yapmaktır. Grup değerlendirmesine ek olarak bireysel değerlendirme de yapılacağından herkesin aldığı görevi hem kendisi hem de üyesi bulunduğu grup için eksiksiz yerine getirme zorunluluğu vardır (Ekinci, 2022). Diğer taraftan üzerine düşen görevi yerine getirmeyen bir grup üyesi grup başarısına olumsuz etki edeceğinden grup üyelerinin birbirlerine destek olmaları ve başarıya yönelik motive etmeleri gerekmektedir (Doymuş vd., 2005). Bununla birlikte iş birlikli öğrenme yönteminde grup üyelerinin 4-6 kişiden oluşması idealdir. Grubun kalabalık olması, bireysel sorumlulukların yerine getirilmesi ve grup üyelerinin birbirlerini takip etmelerini zorlaştırabilir (Lejik & Wyvill, 2001; Sharan, 2010).

### ***Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim***

İş birlikli öğrenme yönteminde oluşturulan gruplar, süreç içinde bireysellikten uzaklaşarak grup başarısını ön plana çıkarmak için yüz yüze etkileşimde bulunurlar. Bu bağlamda ellerindeki mevcut kaynakları birbirleriyle paylaşarak, birbirlerine bilgiye ulaşma yollarını göstererek ve birbirlerini motive ederek birbirlerini cesaretlendirmektedirler. İş birlikli öğrenmede grup başarısına vurgu yapılması anlamında “birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için” sloganı etrafında birleşirler. Sınıf içinde gerçekleştirilen büyük grup tartışmasında kendilerini rahatça ifade edemeyen öğrencilerin küçük grup içindeki tartışmalara rahatlıkla katıldıkları tespit edilmiştir. Yine akademik başarı düzeyi düşük öğrencilerin nispeten çalışkan öğrencilerden destek alarak akran eğitimi ile öğrenmesini pekiştirebilirler ve kalıcı öğrenme sağlanmış olur (Açıkgöz, 2016; Bayrakçeken vd., 2015; Ekinci, 2022).

### ***Sosyal Beceriler***

İş birlikli öğrenme yönteminde grup üyelerinin güçlü iletişim becerisine yani sosyal beceriye ihtiyaçları bulunmaktadır. Jonhson vd. (1991) sosyal beceri düzeyleri gelişmiş öğrencilerin iş birlikli öğrenme gruplarında daha başarılı olduklarına vurgu yapmaktadır. Grup üyelerinin sosyal becerileri zayıf olduğu durumlarda birbirleriyle iletişim ve etkileşimde bulunma konusunda çekimser davranabilir. Bunun sonucunda grup başarısı olumsuz etkilenebilir (Johnson & Johnson, 2018). Bu açıdan gruplar belirlendikten sonra öğrenme etkinliklerine başlamadan önce grup içi iletişim ve etkileşimin önemi üzerinde durularak tüm üyelerin birbirleriyle iletişim kurmalarının önü açılmalıdır. Başka bir anlatımla öğretmenin sürecin başında sosyal becerilere vurgu yapması söz konusu yöntemin başarısına olumlu etki edecektir (Açıkgöz, 2016; Dilek, 2024). Sosyal beceriler ilkesi ile anlatılmak istenen güçlü bir

iletişim zemininde öğrencilerin birbirlerini tanınması, kabul etmesi, güvenmesi ve desteklemesidir. Gruplar oluşturulduktan sonra grup üyelerine sosyal bir insan olmaları gerektiği söylenmekten ziyade bunu gerçekleştirme yollarına başvurulmalıdır (Johnson ve Johnson, 2009).

### ***Eşit Başarı Fırsatı***

İş birliğine dayalı öğrenme modelinde grup üyelerinin bireysel anlamda tek başına başarılı olsalar dahi grup üyelerinden birinin ya da birkaçının başarısızlığı grubun başarısızlığı anlamına geldiği, dolayısıyla kendilerinin başarısız sayılmasına neden olduğunu bilmeleri gerekmektedir (Bayrakçeken vd., 2015; Doymuş vd., 2005). Öğrenme etkinliği sürecinde grubu başarılı kılan etken, grup üyelerinin ortak hedefe hizmet ederek eşit başarı fırsatıyla çaba göstermesidir. Her birey kendine özgü yeterliliklere sahip olduğu için grup üyelerinin yetenek ve kapasiteleri birbirinden farklı olmakla birlikte her öğrencinin sürece katkı vermesi önem taşımaktadır. Dolayısıyla süreç net olarak planlanmalı ve her birey, kapasitesi ölçüsünde başarı fırsatı yakalamalıdır (Türkmen, 2023).

### ***Grup Ödülü***

İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi grup dağılımı ve grup çalışması olmak üzere iki aşamada ele alınmaktadır. Grup dağılımında öğrenme sürecine ilişkin her öğrencinin performansı ayrı ayrı değerlendirilir alınan puan grup puanı olarak yazılır. Grup çalışması aşamasında ise grup üyelerinin performansı ayrı ayrı puanlanmaz. Değerlendirme, grup üyelerinin ortaya çıkardığı ürün ya da proje üzerinden grup puanı olarak yapılır. Yine iş birlikli öğrenme modelinde hedefe ulaşılması durumunda her bir grup üyesine aynı ödül verilmektedir (Açıkgöz, 2005; Arslan & Engin, 2021; Roger & Johnson, 1994).

### ***Grup Sürecini Değerlendirme***

Süreç öncesi belirlenen hedef ve kazanımlara hangi ölçüde ulaşıldığının ve öğrenme yöntem ve tekniğinin ne düzeyde etkili olduğunun tespit edilmesi gerekmektedir. İş birlikli öğrenme sürecinde öğretmen öğrencilerin gelişim düzeylerini daha açık gözleyebilir. Öyle ki söz konusu gözlem, öğretmenin ev ödevi şeklinde verdiği öğrencinin ne düzeyde katkı yapığını pek anlayamadığı proje ödevlerinden daha etkilidir (Dönmez & Gündoğdu, 2018; Ekinci, 2022). Değerlendirme süreci tüm sınıfın katıldığı büyük grup ve iş birlikli öğrenme sürecinde oluşturulan grup üyelerinin katıldığı küçük grup olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilir. İş birlikli öğrenme modelinde her etkinlikten sonra öğretmen, grubun kendi kendini değerlendirmesi için onlara süre tanır. Bu değerlendirme sürecinde grup üyeleri

birbirlerinin eksik ya da hatalı yönlerini ortaya koyarak düzeltilmesi için çözüm önerileri üzerinde dururlar. Bu değerlendirme süreci öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme becerilerinin gelişimi desteklemekle kalmayıp aynı zamanda problem çözme, yaratıcı ve analitik düşünme gibi üst düzey bilişsel davranış becerilerinin gelişimini de desteklemektedir (Arslan, 2021; Jonhson vd., 1998).

Tüm sınıfın katıldığı büyük grup tartışması süreci de yine iş birlikli öğrenme yönteminde kullanılır fakat daha az tercih edilir. Büyük grup tartışması ağırlıklı olarak öğrenme sürecinin tamamlanmasıyla birlikte öğrencilerin deneyimleri, karşılaştıkları problemler, kullanılan yöntemin kendilerine katkıları gibi hususlarda öğrencilerin düşünceleri belirlenmeye çalışılır (Doymuş vd., 2005; Johnson vd., 1998).

### **İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Faydaları**

Öğrenci performanslarının yalnızca yazılı puanlama dayalı testler aracılığıyla belirlendiği, öğrenmenin kalıcılıktan uzak ezbere dayalı olduğu geleneksel öğrenme yöntemlerine göre daha etkili olan iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi; öğrencilerin akademik başarı düzeylerine sosyalleşme ve sosyal katılım becerisi ne, arkadaşlarına derse ve ders öğretmenine karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlama gibi somut faydaları bulunan bir öğretim yöntemidir. Yine grup içinde liderlik, ortak karar alma sürecine katılım, özgüven ve öz benlik gelişimin desteklenmesi gibi olumlu etkileri söz konusudur (Eraslan, 1999; Kagan & Kagan, 2009).

İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi, öğrencilere sunduğu olumlu katkıların yanında öğretmenlere de birtakım kazanımlar sunmaktadır. Öğrencilerin yaş, hazır bulunuşluk düzeyleri, sosyal beceri ve akademik başarı düzeylerine göre heterojen gruplar oluşturulması ve öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirleriyle olan grup için bilgi alışverişi akran öğretimini ön plana çıkararak öğretmenleri sınıf içinde gruplar rehberlik etme sorumluluğunu yüklemektedir. İş birliğine öğrenme yönteminde kullanılan çeşitli teknikler aracılığıyla öğretmen bu modeli en etkili şekilde uygulayabilmektedir. Yine söz konusu modelin sunduğu çeşitli öğretim teknikleri öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarını daha özgürce tasarımlarına yol açmakta bu da öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Açıkgöz, 2016). Ayrıca sınıf disiplininin sağlanması öğretmenin sınıfta otorite kurmasıyla yani öğretmen-öğrenci arasında değil, öğrenci-öğrenci arasında etkili iletişiminin kurulmasıyla gerçekleşmektedir. Bu bağlamda iş birliğine dayalı öğrenme yöntemiyle öğretmenin sınıf içindeki otoriter rollünün azaldığı, öğrencilerin kendi kendilerini disipline ettikleri söylenebilir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin rahat hareket etme

özgürlüğüne kavuşması, öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırarak sürecin merkezine yerleşmelerini sağlamaktadır. Ayrıca söz konusu yöntemle oluşturulan gruplarda öğrenme kabiliyeti daha zayıf, davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin etkinlikler sırasında birbirileriyle oldukça olumlu iletişim ve etkileşimde buldukları gözlenmiştir (Arslan & Engin, 2021; Dönmez & Gündoğdu, 2018; Kagan & Kagan, 2009).

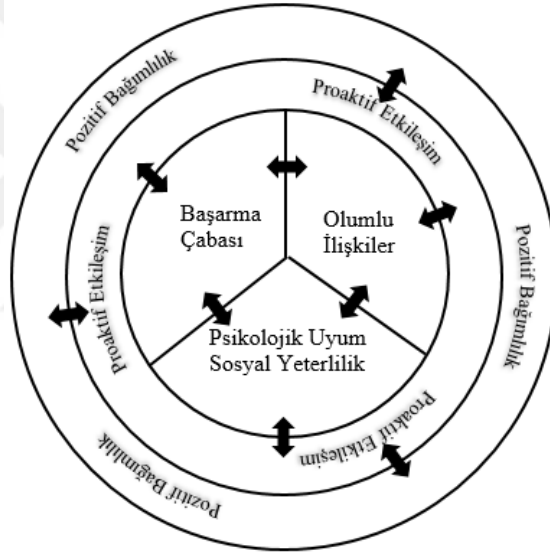
Genel olarak değerlendirildiğinde iş birlikli öğrenme yönteminin öğrenme-öğretme sürecine yönelik faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin sınıf içindeki öğrenmeye yönelik korku, endişe ve kaygı durumları gibi duygusal durumlarının dengede tutulmasını ve arkadaşlarıyla iletişime girerek sosyal katılım becerilerinin gelişimi desteklenir (Özkal, 2000; Senemoğlu, 2003).
- Yapararak yaşayarak öğrenme yoluyla öğrencilerin akademik başarıları arttıran ve edinilen bilgi, beceri ve değerlerin kalıcı olmasına imkân tanıyan iş birlikli öğrenme yöntemi, her ders kapsamındaki konu içeriklerinin sunumunda işe koşulabilmesi nedeniyle geniş bir kullanım yelpazesi sunmaktadır (Özkal, 2000; Gömleksiz, 1997; Slavin, 2015; Demirel, 2012).
- Öğrenciler karar alma sürecinde bağımsız davranma özelliği kazanmakla birlikte başkalarının açılarından yararlanma imkânı elde ederler (Aydın, 2003).
- Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde belirttiği üzere başkalarından saygı ve sevgi duymak, kabul görmek ve ait olmak isteği gibi beklentiler insanoğlunun doğasında bulunmaktadır. İş birlikli öğrenme yöntemiyle öğrenciler adı geçen gereksinimlerini karşılayarak kendini gerçekleştirme konusunda bir adım daha atmış olurlar (Gömleksiz, 1997; Dönmez ve Gündoğdu, 2018).
- Öğrenciler bir grubun üyesi olma ve kendi çıkarlarından önce temsil ettiği grubun çıkarlarının önemli olduğunu ve bu yönde çalışmalar gerçekleştirmesi gerektiğinin farkına varır. Başka bir anlatımla öğrenci, toplumsal sisteminin bir parçası olduğunu kavrayarak toplumsal bütünleşmeye katkı sunabilir (Aydın, 2003).
- Öğrencilerin sözel iletişim becerilerinin gelişimi desteklendiğinden grup içi ve gruplar arası iletişim yoluyla soru sorma, dinleme, ikna etme kabiliyetlerinden ilerlemeler meydana gelir.
- Öğrenciler öğrenme sürecinde aktif olarak yer alırlar yaparak yaşayarak öğrenirler ve süreçten zevk alırlar.

- Öğrencilerin okul, öğretmene ve derse yönelik tutumları olumlu yöne evrilerek öğrenmeye yönelik motivasyonları güç kazanır (Gömleksiz, 1997).
- İş birlikli öğrenme yöntemi, öğretmenin yükünü önemli ölçüde hafifleterek, öğrencilerin birbirlerine öğretme imkânı sunar (Açıkgöz, 2014; Gömleksiz, 1997).

Öğrenciler arasında karşılıklı iletişim ve dayanışma esası üzerine inşa edilen iş birlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin karşılıklı bağımlılık (pozitif) duygularını açığa çıkarmaktadır. Jonhson ve Johnson'a (1999) göre öğrenciler arası pozitif bağımlılık proaktif etkileşimi kapsamaktadır. Başarma çabası, olumlu ilişkiler ile psikolojik uyum ve sosyal yeterlilikler ise proaktif etkileşim kapsamında gerçekleşmektedir. Söz konusu unsurlar arasındaki bağıntı Şekil 2'de gösterilmektedir.

**Şekil 2. İş Birlikli Öğrenme Çıktıları (John & John, 1999)**



Şekil 2'de görüldüğü iş birlikli öğrenme yönteminde grubu oluşturan öğrenciler arasında pozitif bağımlılık söz konusudur. Başka bir anlatımla öğrenciler grubu oluşturan diğer öğrencilerin de başarılı olmaları durumunda hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşacaklarının ve başarıyı elde edeceklerinin farkındadırlar. Bu bağlamda öğrenciler iş birliği ve dayanışma içinde çalıştıklarında herkesin kazançlı çıkacağını algılamaktadırlar.

### **İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Sınırlılıkları**

Her yöntemin avantajları olduğu gibi birtakım dezavantajlarıyla da karşılaşmaktadır. Bu bağlamda iş birlikli öğrenme yönteminin kendine özgü bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar konu içeriğinden kaynaklanabileceği gibi öğretmenden ve sınıf ortamının fiziki eksikliğinden kaynaklanabilmektedir. Konu içeriğinden bağımsız olarak her ders

kapsamında iş birliğine dayalı öğrenme yönteminden söz etmek pek doğru olmayacaktır. Yine grup içinde bazı öğrencilerin sorumsuz davranışlarda bulunması, öğrencilerden bazılarının etkinlik sürecine katkı vermediği hâlde başarıya ortak olması ya da akademik başarı düzeyi diğer grup üyelerine nispeten yüksek olan öğrencilerin kendilerinin kullanıldığını düşünmeleri “Bu gurubu ben mi taşıyacağım?” gibi olumsuz düşüncelerin ortaya çıkması söz konusu yöntemin olumsuz yönleri arasında gösterilebilir (Açıkgöz, 1992, 2016).

Başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin grupta ön plana çıkararak daha etkin çalışmaları ve öğrenme etkinliklerinde daha fazla yararlanarak kendi bilgi ve becerisini geliştirmesine rağmen başarı düzeyi düşük öğrencilerin ise tamamen geride kalmaları gibi olumsuz durumlarla da karşılaşmaktadır (Özkal, 2000). Yine iş birlikli öğrenme yönteminde grubu meydana getiren üyelerin sorumlulukları bulunmakla birlikte başarılı öğrencilerin görece akademik başarı düzeyi düşük öğrencilerin düşüncelerini dikkate almamaları da grup içinde sorumlulukların karışmasına neden olabilir (Dönmez & Gündoğdu, 2018; Uçar, 2014). Yine öğrenci mevcudunun fazla olduğu kalabalık sınıflarda iş birlikli öğrenme yönteminin uygulanmasının zorluğu söz konusu yöntemin sınırlılıkları arasında gösterilmektedir.

Öğrencilerden bazıları içe dönük kişilik özelliklerine sahiptir ve öğrenme etkinlikleri sırasında iletişime girmekten uzak durmayı, bireysel olarak öğrenme etkinliklerine katılmayı tercih edebilirler. Yine sınıf içinde gürültü problemi yaşanması hem sınıf içinde öğrenme etkinliklerinde bulunan öğrencileri rahatsız edebilir hem de diğer dersliklerde devam eden öğrenim faaliyetlerini olumsuz etkileyebilir (Kagan & Kagan, 2009). Görüldüğü üzere her ne kadar grupta çalışmayı teşvik ederek öğrencilerin sosyalleşmesini, iletişim becerisini, üst düzey düşünme becerilerini geliştirse de iş birlikli öğrenme yönteminin de bahsi geçen hususlara ilişkin çeşitli sınırlılıkları söz konusudur.

### **İş Birlikli Öğrenme Yönteminde Kullanılan Teknikler**

İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi küçük farklılıklarla da olsa birbirinden farklı tekniklerle uygulanmaktadır. Kullanılan tekniklerin ortak özelliği, iş birliğine dayalı öğrenmenin temel ilkelerine sıkı sıkıya bağlı olunmasıdır. Söz konusu yöntem kapsamında farklı tekniklerin uygulanmasının nedenleri arasında uygulama sürecinin daha etkili geçirilmesine yönelik bazı kritik değişikliklere ihtiyaç duyulması, konu içeriği, öğrenci yaş grubu ve sınıfın fiziki koşullarının farklılığı gösterilmektedir (Sucuoğlu, 2003).

İş birliği öğrenme yönteminde işe koşulan teknikler, grup çalışmaları, grup üyelerinin görev ve sorumluluklarının belirlenmesi, grup ödülleri ve grup rekabeti gibi hususlarda

farklılık göstermektedir. Aşağıda ilköğretim kademesinde sıklıkla tercih edilen iş birlikli öğrenme teknikleri açıklanmıştır.

### ***Birlikte Öğrenme Tekniği***

Minnesota Üniversitesinde görevli David Johnson ve Roger Johnson tarafından geliştirilen birlikte öğrenme tekniğinde oluşturulan grupların 2-6 kişiden meydana gelmesi ve grup içi öğrenci dağılımının heterojen nitelikte olması önem taşımaktadır. Grupların her birine bir ödev/proje verilir. Grup üyeleri ne şekilde bir rol izleyeceklerini kendileri karar verirler. Grup üyeleri yaptıkları çalışmaya ilişkin bir sunum hazırlarlar. Yapılan sunum sonunda grup üyelerinin artı ve eksi yönleri değerlendirilir (Açıkgöz, 1992). Öğrencilerin dayanışma ve iş birliği içinde devam ettirdikleri öğrenme etkinliklerinde her öğrencinin bireysel olarak aldığı puanların toplamı grup puanını oluşturmaktadır. Grupların başarı düzeylerine göre ödüller verilir, bir gruptaki her bir öğrenciye aynı ödül verilir. Rekabetçi bir zihniyet yerine iş birliği esaslı etkinlikler yer almaktadır. Gruplar arası bir yarışma durumu söz konusu olmakla birlikte grup içinde iş birliği ve dayanışma hâkimdir (Kılıç, 2013).

Öğrenme etkinliği sürecinde grup üyeleri arasında olumlu karşılıklı bağımlılık (iş birliği) teşvik edici etkileşime neden olmakta iken karşılıklı bağımlılığın olmadığı bireysel çabalar ise herhangi bir etkileşim fırsatı sunmaz. Öğrenme etkinliklerinde öncelikli amaç iş birliği olsa da belirli sınırlar dâhilinde rekabetçi, yarışması ve kişisel gayretler yararlı olabilir. Rekabet, herhangi bir konu içeriği öğretiminde teşvik edici ve dikkat çekici bir süreç anahtarı olarak kullanılabilir (Johnson & Johnson, 2009, 2018). Slavin (1990) ile Johnson vd., (2018) birlikte öğrenme tekniğinin uygulanması sürecine ilişkin işlem basamakları aşağıda gösterilmiştir:

1. Hedeflerin belirlenmesi: İş birliği ve akademik olmak üzere hedefler iki grupta toplanır.
2. Grup büyüklüğüne karar verme: Gruplar 2-6 kişiden oluşur. Grubun büyüklüğünü belirleyen malzeme sayısı, grubun büyüklüğü, grup üyelerinin yaş düzeyi gibi çeşitli etkenler söz konusudur. Grup içi üye sayısı arttıkça öğrencilerin iletişim kurma noktasında daha fazla sosyal beceriye sahip olmaları gerekmektedir.
3. Öğrencilerin Gruplara Ayrılması: Sınıfta bulunan öğrenciler cinsiyet, yetenek, sosyoekonomik düzey, özgeçmiş, öğrenme alanı yatkınlığı, akademik başarı puanı bireysel farklılıkları dikkate alınarak heterojen gruplar oluşturulur. Bu anlamda grupları öğrenci özelliklerini en ince ayrıntılarına kadar bilen öğretmenlerin oluşturması önem taşımaktadır.

4. Öğretim Malzemelerinin Planlanması: İş birliğine yeni başlamış gruplarda çalışma becerisi kazandırmak için gerçekleştirilir. Bu aşamada her grubu öğrenme malzemesinden bir parça verilerek öğrencilerin bunu paylaşması beklenir.
5. Grup Üyelerine Roller Verme: Bu aşamada belirlenen ortak hedefe ulaşmak için her öğrencinin sorumluluk alması gerekmektedir. Grup üyeleri kendilerine dağıtılan rollerin gereğini yerine getirirler. Bu roller denetleyici, malzemeci, yazıcı, özendirici, özetleyici gibi olabilir.
6. Akademik İşin Açıklanması: Öğrenme sürecine ilişkin hedefler açıkça belirlenmeli, öğrencilere neyin nasıl yapılacağı açıklanmalıdır.
7. Pozitif Amaç Bağımlılığının Oluşturulması: Öğrencilerin birbirinin başarısına muhtaç olma durumudur.
8. Bireysel Değerlendirme: Grup üyelerinin tamamının katkısını ortaya çıkarmak için gereklidir. Bu bağlamda gruptan seçilen bir öğrenciye öğrenme süreci ve etkinliklerine ilişkin sorular sorularak grup başarısı ölçülebilir.
9. Gruplar Arası İş birliğinin Sağlanması: Öğrenme sürecinin iş birliği temalı olduğu tüm öğrencilere yansıtılmalıdır. Bu bağlamda çalışmasını tamamlayan grup üyelerinin diğer gruplara yardımcı olması sağlanabilir.
10. Başarı için Gerekli Ölçütlerin Açıklanması: İş birliğine dayalı öğrenmelerde hedef odaklı ölçütlere bağlı değerlendirme yapılmalıdır. Diğer bir ifadeyle öğrenci çıktıları önceden belirlenmiş ölçütler çerçevesinde analiz edilir.

### ***Takım-Oyun-Turnuva Tekniği***

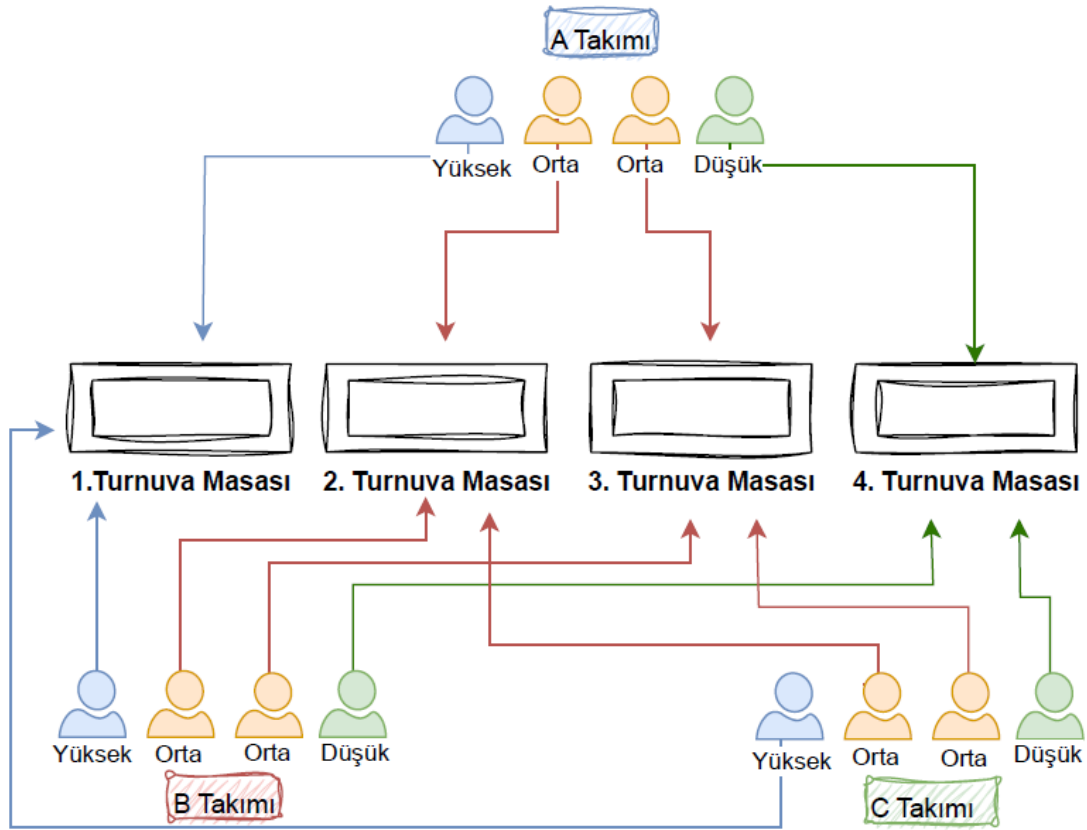
İş birliğine dayalı öğretim yönteminin bir diğer uygulama tekniği takım-oyun-turnuva, öğrencilerin karma gruplar oluşturarak birbirleriyle yarıştıkları bir tekniktir. Öğrenciler cinsiyet, yetenek ve yarışçı özellikleri göz önünde bulundurularak 3-5 kişilik gruplara ayrılır. Öğretmen, öğretimi yapılan konunun kazanımlarına yönelik bir anlatım gerçekleştirdikten sonra gruplara konuyla ilgili çeşitli materyaller dağıtır. Bu aşamada grup (takım) üyelerinin görevi turnuvada başarılı olmak için kendi üyelerini yarışa hazırlamaktır (Yılmaz & Sünbül, 2003).

Devam eden süreçte öğrenciler, konuyu kendi gruplarında iyice çalışırlar. Daha sonra öğrenciler kendi düzeylerine uygun olan diğer gruplardaki üç arkadaşlarıyla turnuva masalarında yarışır. Turnuva masalarındaki her grubu temsilen bir öğrenci yer alır. Her bir öğrencinin kendi turnuva masasında kazandığı puanlar, toplam grup puanına ilave edilir.

Turnuvayı takiben öğretmen başarılı grupları ve en iyi puanı alanları açıklayan bir kâğıt hazırlar. Gruplardaki elemanlar aynı kalmasına rağmen turnuva masalarındaki öğrenciler kazandıkları puana göre bir üst tura yükselirler (Slavin,1991). Bu tekniğin uygulanması ile öğrencilerin kendi içinde ilerlemelerine imkân verilir (Senemoğlu, 2003; Slavin, 2015).

Takım-oyun-turnuva tekniğinde öğrencilere yapılan iş bağlamında birbirlerine bağımlı değildirler. Bu nedenle bireysel yol izleyebilirler. Bununla birlikte ödülün gruba verilmesi nedeniyle ödül açısından grup üyeleri arasında bağımlılık vardır. Bu bağımlılık öğrencilerin öğrenme sırasında birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamaktadır. Söz konusu tekniğin uygulama şeması Şekil 3’te gösterilmektedir.

**Şekil 3. Takım-Oyun-Turnuva Tekniği Uygulama Şeması (Slavin, 1991)**



### ***Akademik Çelişki***

Akademik çelişki, öğrencilere eleştirel düşünme ve mantıklı çıkarımlara ulaşma yollarının kavratılmasında etkili olduğu düşünülen bir tekniktir. Akademik çelişki tekniğinde öğrenciler, dörder kişilik heterojen gruplara ayrılır. Bu gruplardan her biri kendi içinde iki gruba ayrılır. Amaç, çelişen bir konuda kendi içinde ikiye ayrılan grup üyelerinin tartışmasını sağlamaktır. Yanıtı kesin olmayan, tartışmaya açık bir problem durumunun üzerine iki tarafın fikir ileri sürmeleri istenir. Gruplar kendilerine sağlanan kitap, makale, araştırma raporu gibi materyallerin üzerinde çalışarak, kendi aralarında görüşü nasıl savunacaklarını planlamasını

yaparlar. Savundukları görüşün doğruluğunu kanıtlayacak gerekçeler hazırlarlar. Gruplar savundukları görüşün haklılığını kanıtlayacak argümanlar ileri sürerler. Devam eden süreçte her iki tarafı da ortak paydada buluşturacak bir karar üzerine odaklanılır. İki grubun kabul edeceği bir karar üzerinde anlaşılır. Öğrenciler kendi görüşlerini savunmaktan vazgeçip en iyi kanıtları özetleyip sentezleyerek bir anlaşmaya varırlar ve bir grup raporu hazırlarlar (Açıkgöz, 1992). Johnson ve Johnson (1988) göre bu teknik öğrencilerin düşünceleri ile çalışma sonuçları ve ortaya koydukları fikirler arasındaki farklılıkları belirleyerek, konuyla ilgili çelişkileri tespit eder ve çelişkileri kullanarak öğretimde yüksek verim almayı amaçlayan bir tekniktir. Kişilerde eleştirel ve rasyonel düşünme becerilerini geliştirerek farklı sonuçlar elde etmeyi amaçlar (Akt., Sevim & Varışoğlu, 2014). Akademik çelişki tekniğinde kazanan ya da kaybedenden ziyade öğrenmenin gerçekleşmesi amaçlanmalı ve sorgulanmalıdır.

Johnson ve Johnson'a (1998) göre akademik çelişki; öğrenci katılımını en üst düzeyde sağlayan, heyecan verici, ilgi çekici, dinamik ve güçlü bir teknik olmasına rağmen en az tercih edilen iş birlikli öğrenme yöntemi tekniği olarak dikkat çekmektedir. Akademik çelişkinin ne olduğunun tam anlaşılmasını, öğretmenlerin bu konuda yetersiz donanıma sahip olması, tartışma ilkelerinin tam olarak bilinmemesi gibi nedenlerden ötürü tercih edilmediği anlaşılmaktadır.

### ***Birlikte Sorulmuş Birlikte Öğrenelim Tekniği***

Açıkgöz (1992) tarafından geliştirilen birlikte sorulmuş birlikte öğrenelim tekniği 3-4 kişiden oluşan cinsiyet, akademik başarı, kapasite, ekonomik düzey gibi özellikleri çerçevesinde heterojen grupların meydana getirilmesine dayanmaktadır. Öğrenme sürecinin başında öğretmen her gruba bir okuma parçası verir grup üyeleri kendilerine verilen okuma parçasını okuyarak buna ilişkin sorular oluştururlar. Bu aşamada iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi açıkça görülmektedir. Hazırlanan sorular grup içinde postacı olarak belirlenen bir kişiye verilerek diğer gruplara gönderilir. Her grup kendilerine gelen soruları grupça cevaplandırarak sözcü aracılığıyla sınıfa duyurur (Açıkgöz, 1992). Değerlendirme etkinliği sürecinde öğrenciler bireysel olarak sınava tabi tutulmakla birlikte elde edilen puanlar grup olarak yazılır. (Yazman, 2013).

Birlikte sorulmuş birlikte öğrenelim tekniği her düzeyde ve her konu içeriği öğretiminde uygulanabilecek bir tekniktir. Bu tekniğin uygulanması sürecinde öğretmenin temel görevi rehberlik etmek, süreç sonunda öğrencilerin değerlendirmelerini öznel bakış açısından arındırılmış bir şekilde yapabilmektir (Açıkgöz, 2014).

## ***Grup Araştırması***

Sharan ve Sharan (1989) tarafından geliştirilen grup araştırması tekniğinde sosyal ve duyuşsal öğrenmeler ön plana çıkmaktadır. Küçük grupların oluşturulması esasına dayanan teknikte iletişim ve etkileşim temel niteliklerdir. Belirlenen konunun araştırma aşamaları olan planlama, uygulama, bilgiye ulaşma ve ulaşılan bilginin çözümlenmesi için öğrenciler kendileri çalışırlar. Öğretmen sadece konunun belirlenmesini sağlar, diğer aşamalarda öğrenciler arası iş birliği çok fazladır (Yazman, 2013).

Grup araştırması tekniği dört aşamada uygulanmaktadır. Birinci aşamada konu içeriği bölümlere ayrılarak her bir konu içeriği bir gruba verilir. İkinci aşamada gruplara dağıtılan konu içerikleri grup üyeleri arasında karşılıklı saygı, anlayış ve dayanışmayı etkin kılacak şekilde anlamlı alt bölümlere ayrılır. Sonraki adım grup üyelerinin planlama yapması, bilgilere ulaşması, sınıflandırması, analiz etmesi ve birlikte çalışma süreci başlar. Bu süreç öğrencilerin gruptaki diğer üyelerle iletişim ve etkileşim yoluyla bütünleşmeleri gibi çok yönlü bir ilişki ağını beraberinde getirmektedir. Dördüncü aşamada ise öğretmen, öğrencilere gerekli açıklama ve düzenlemeleri sağlayacak aktarmaları yapar (Dellalbaş, 2012; Bayrakçeken, 2015). Öğrenciler öğrenme etkinliğine ilişkin raporlarını hazırlayarak tüm sınıfa sunum gerçekleştirirler. Yine grup üyeleri adına konuyu sunan öğrenciler ayrıca değerlendirilerek elde edilen puan grup puanına yansıtılır.

İş birlikli öğrenme yöntemine has tekniklerden biri olan grup araştırması tekniği, öğrencilerin sorumluluk alarak hem bir işi paylaşmasını hem de grubun ortak değerlendirilmesi sürecine işaret etmektedir. Bu bağlamda grup üyeleri arasında iş bağımlılığının yanında ödüle ulaşma hususunda da bağımlılık söz konusudur.

### **Ayrılp Birleşme Tekniği (Jigsaw)**

İş birlikli öğrenme yönteminde yararlanılan öğretim tekniklerinden bir diğeri ayrılp birleşme olarak da adlandırılan jigsaw tekniğidir. Elliot Aronson ve çalışma arkadaşları tarafından 1978'de geliştirilen (Kagan & Kagan, 2009) jigsaw tekniği, ABD'de farklı etnik köken ve kültürlerden gelen insanları ortak bir potada eriterek aynı amaca ulaştırmak amacıyla tasarlanmıştır. Toplumların da yapboz parçaları gibi bir araya geldiğinde bir bütün oluşturduğunu ve yapbozu tamamlamak için iş birliğine ihtiyaç duyulduğu görüşünü benimsemiştir (Santrock, 2017).

Geçmişten günümüze çok uluslu devletler vatandaşlarını ortak kimlik çatısında toplamaya gayret etmişlerdir. 20. yüzyılın son çeyreğinde ABD'de ırk ayrımından kaynaklı çatışmalar toplumun her kesimini çözüm arayışına itmiştir. Aronson bu sorunun çözümünün

eğitimle sağlanacağını düşünerek jigsaw tekniğini geliştirmiştir. ABD’de jigsaw tekniğinin uygulanmasıyla öğrencilerin sınıf arkadaşlarına karşı önyargılarının azaldığı, sevgi ve şefkat duygularının yükseldiği, okulda şiddet olaylarının sayısında azalma olduğu tespit edilmiştir. Rekabetçi Amerikan toplumunun bir yansıması olan sınıflardaki rekabetçi eğitim uygulamalarına oranla jigsawın öğrencilerin akademik başarısını, iş birliğini ve öz güvenini arttırdığı görülmüştür (Aronson vd., 1978’den Akt., Dilek, 2024). Jigsaw tekniği iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi kapsamında en çok tercih edilen öğrenme tekniği olarak ön plana çıkmaktadır.

Öğrencilerin gruplara ayrılarak öğrenme faaliyetlerinde bulunduğu jigsaw tekniği, grup üyelerinden birinin üzerinde uzmanlaştığı bir konuyu diğer grup üyelerine öğretmeye çalışması temeline dayanmaktadır. Öğrenciler arasında iş birliği ve dayanışmayı geliştirmek üzere öğrenciler arasında görev dağılımı yoluyla ortak başarı hedefini gerçekleştirmek için ile sürülen yapboz (jigsaw) tekniği, bir grubu oluşturan tüm öğrencilerin öğrenme sorumluluğu üstlenmesini kapsamaktadır. Buna göre öğrenciler ana gruplar ve yapboz grupları olmak üzere iki farklı çalışırlar. Sürecin başında tüm öğrenciler ana gruplara ayrılır (Doymuş, 2008). Ana gruplar da bir yapboz gibi parçalara ayrılır ve öğrenciler bu şekilde oluşturulan yapboz gruplarına katılır. Bu yapboz grupları, aynı konuyu tartışmak üzere bir araya gelen farklı ana grup üyelerinden oluşur. Öğrenciler bir jigsaw grubundaki konuyu öğrendikten sonra ana gruplarına geri dönerler ve öğrendikleri bilgileri kendi ana grup üleriyle paylaşırlar (Şengül ve Katrancı, 2014).

### ***Jigsaw Tekniğinin Uygulama Aşaması***

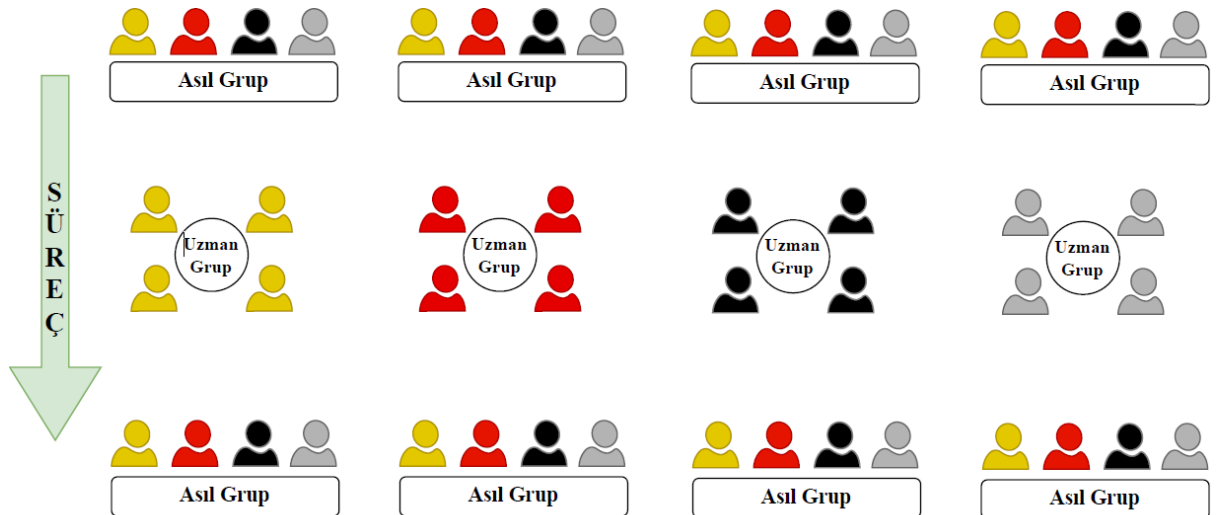
Aronson vd.ne (1978) göre jigsaw yönteminin uygulanması süreci 10 aşamada gerçekleşmektedir (Akt., Seyhan, 2017).

1. Öncelikle öğrenciler 4-6 kişiden oluşan jigsaw gruplarına ayrılır.
2. Grup üyelerinin seçimiyle her grup içinde bir lider belirlenir. Demokratik yollarla seçilmesi önem taşımaktadır.
3. Ders konusu 5 ya da 6 proje konusuna ya da üniteye bölünür.
4. Öğrencilerin her birine konunun bir bölümü verilerek tüm öğrencilerin kendi konusu üzerinde çalıştığından emin olunur (Önemli husus: aynı gruptaki öğrencilerin tamamına aynı konu başlığı verilmez. Diğer bir ifadeyle A grubundaki 1. öğrenci romanlar konusunu, yine aynı gruptaki 2. öğrenci hikâyeler konusunu 3. öğrenci şiirler konusunu alabilir.)

5. Grup üyelerine kendi konularını en az iki defa okumaya yetecek kadar süre verilir.
6. Jigsaw gruplarından aynı konuyu almış öğrenciler bir araya getirilir ve geçici uzman grupları oluşturulur. Bu uzman gruplardaki öğrencilere konularının ana noktalarını tartışmaları ve kendi jigsaw gruplarına sunum hazırlamaları için gereken zaman verilir.
7. Öğrenciler uzman gruplarından ayrılarak tekrar jigsaw gruplarına döndürülür.
8. Her bir öğrenciden kendi konusunu grubuna sunması sağlanır Gruptaki diğer öğrenciler konusunu anlatan uzmanlara soru sormaları için teşvik edilir.
9. Öğretmenler süreci gözlemleyerek grupları kontrol etmelidir. Herhangi bir grupta sorun yaşıyorsa müdahale edilir baskın olan üyelere karşı müdahale görevini grup liderinin üstlenmesi en uygundur. Grup liderine verilen talimatlar diğer üyelere gizli olarak belirtilir.
10. Uygulamanın sonunda konu hakkında öğrencilere test verilir. Bu sayede öğrenciler bu uygulamaların sadece eğlence ve oyun değil gerçekten gerekli olduğuna inanacaklardır.

Görüldüğü üzere jigsaw tekniğinde öğretmen konumunda bulunan kişi sürecin merkezinde yer almamakla birlikte yalnızca süreci yönlendiren gerektiğinde rehberlik eden bir rolde bulunmaktadır. Şekil 4’te jigsaw tekniği uygulama şeması gösterilmektedir.

**Şekil 4. Jigsaw Tekniği Uygulama Şeması (Dilek, 2024)**



Alan yazını taraması sonucunda jigsaw tekniğinin Jigsaw I, Jigsaw II, Jigsaw III ve Jigsaw IV olmak üzere 4 şekilde uygulandığı tespit edilmekle birlikte söz konusu 4 teknik birbirine oldukça benzer içeriktedir. Bunun dışında Ters Jigsaw ve Konu Jigsawı tekniği

olarak iki farklı şekilde uygulandığı da görülmüştür. Aşağıda söz konusu uygulama teknikleri ayrı ayrı açıklanmaya çalışılmıştır.

### ***Ters Jigsaw Tekniği***

Timothy Hedeem tarafından 2003'te geliştirilen Ters Jigsaw tekniğinde de öğrenciler jigsaw tekniğinde olduğu gibi gruplara ayrılmasıyla süreç başlatılır. Öğretmen yine bu teknikte de rehber görevi üstlenmektedir. Öğrencilerin uzman gruplarda öğrenilen bilgileri grup arkadaşlarına anlatma zorunluluğu bulunmakla birlikte bu tekniği jigsawdan ayıran en önemli husus, öğrencilerin uzman gruplarında gerçekleştirdiği çalışmalarla uzmanlaştıktan sonra kendi asıl gruplarına dönmeden önce uzmanlaştıkları konuyla ilgili tüm sınıfa sunum yapmalarıdır. Böylelikle öğrenciler uzmanlaştığı konuyu anlatarak kalıcı öğrenmenin mümkün kılınacağı ve yoğun iletişim ve etkileşime fırsat tanınacağı düşünülmektedir (Özdemir, 2014). Ters Jigsaw tekniği üç aşamada gerçekleştirilmektedir:

1. Teknikle ilgili çalışma öncesi bir öğrenci seçilir ve öğrencinin konuları sunması sağlanır. Öğrenciler karma gruplar hâlinde bir problemi tartışmak üzere toplanır. Oluşturulan gruplardaki üyelerin her birine bir konu verilir ve tartışma başlatılır.
2. Üyeler uzman gruba geldiklerinde elde ettikleri sonuçları karşılaştırarak benzer ve farklı yönleri ortaya çıkarılması suretiyle buna yönelik bir rapor hazırlanır.
3. Sınıftaki tüm öğrenciler gruplardan bağımsız olarak toplanır ve süreci başında seçilen grup üyesi ortaya çıkarılan raporu sınıftaki öğrencilerin tamamı önünde okur. Öğretmenin öğretimi gerçekleştirilen konu içeriğini genel özet yapıp önemli hususları vurgulamasıyla süreç sonlandırılır (Hedeem, 2003).

### ***Konu Jigsawı Tekniği***

İş birlikli öğrenme yönteminde yararlanılan jigsaw tekniğinin en son üretilen versiyonu olarak Doymuş (2007) ortaya konulan Konu Jigsawı tekniği, diğer uygulama örneklerine göre birtakım farklılıklar içermektedir. Diğer uygulama süreçlerinde olduğu gibi bu jigsaw tekniğinde de öğrenciler öncelikle gruplara ayrılır. Grup içindeki öğrencilerin her birine farklı bir konu verilerek öğrenciler konu üzerinde okuma, anlama ve kavrama çalışması yürütürler. Bu bağlamda düşünüldüğünde jigsaw öğrenme yönteminde bireysel olarak başlayıp grup etkileşimine evirilen bir öğrenme süreci yaşanmaktadır. Devam eden süreçte ana gruptaki öğrenciler sırayla sınıfın tamamına sunumlar yaparlar. Ana gruptaki sunumların tamamlanmasıyla birlikte her gruptan iki ya da üç öğrenci seçilerek tüm konularla ilgili jigsaw grupları oluşturulur. Oluşturulan jigsaw gruplarındaki öğrenciler konu üzerinde tekrar

tartışarak konuyu detaylıca analiz ederler ve bir sunum raporu hazırlarlar. Hazırlanan süreç çıktısı tüm grup üyelerinin katılımıyla sınıfa özet şekilde tekrar sunulur. Çalışmalar tamamlandıktan sonra öğrenciler çalışma performansları ışığında bireysel olarak değerlendirilir (Bayrakçeken vd., 2015; Doymuş, 2007; Yazman, 2013).

Konu Jigsawı tekniğinin uygulanması 4 aşamada gerçekleşmektedir:

1. Sınıf mevcudu dikkate alınarak 2 ile 6 öğrenciden oluşan gruplar oluşturulur. Grupların heterojen olmasına dikkat edilmelidir.
2. İkinci adımda ilgili konu içeriği grup sayısı göz önünde bulundurularak bölümlere ayrılır.
3. Bu aşamada gruplardan iki ya da üç öğrenci seçilerek yeni gruplar oluşturulur. Öğrenciler birleştirilen gruplarda alt konulara çalışırlar. Çalışmaların tamamlanmasından sonra birleştirilmiş bu gruplar yer değiştirirler ve değişen gruplar yeni alt konuları öğrendikten sonra bütün gruplar birleştirilir. Grupların birleşme işleminin devamında verilen konulara tekrar çalışırlar. Öğrenme sürecinin tamamlanmasıyla birlikte her grubun sunucusu üniteyi özetler.
4. Uygulamanın son basamağında değerlendirme etkinlikleri yer alır. Ölçme değerlendirme süreci modül test, çoktan seçmeli test ya da mülakat şeklinde gerçekleştirilir. Modül testte öğrenciler bireysel değerlendirmeye tabi tutulur ve açık uçlu maddeler aracılığıyla veriler toplanır. Çoktan seçmeli test de yine bireysel değerlendirme kapsamındadır ve bu ölçme aracında ünitenin tamamını kapsayan yapı geçerliliği aranır. Mülakat yoluyla ölçme değerlendirmenin yapıldığı uygulamada ise rastgele seçilen iki öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilir. Bu görüşmelerde öğrencilere alt konu başlıklarına ilişkin sorular yöneltilir. Test sonuçları hem bireysel hem de grup başarısı olarak kabul edilir. Başarılı olan grup üyeleri ödüllendirilir (Doymuş, 2022).

Görüldüğü üzere Konu Jigsawı tekniği birçok açıdan jigsawın diğer uygulama tekniklerinden farklılık göstermektedir. Söz konusu teknik, öğrencilerde kalıcı öğrenmenin sağlanmasına önemli ölçüde katkı sunmasına rağmen tekniğim uygulama aşaması diğer uygulamalara nispeten daha karmaşık ve zaman alıcıdır. Dolayısıyla sınıf mevcudu yüksek kalabalık sınıflarda Konu Jigsawı tekniğinin uygulanması pek mümkün görünmemektedir.

## İlgili Literatür Taraması

İlgili alan yazını incelendiğinde iş birlikli öğrenme yöntemi ve bu yöntemin çeşitli uygulama tekniklerine ilişkin çok sayıda çalışmanın gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. İlgili araştırmalar ilişkin bulgular şu şekildedir:

Gürbüz vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen “Çevre eğitiminde jigsaw tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve öğrencilerin bu tekniğe ilişkin görüşleri” başlıklı çalışma öğrencilerin çevre eğitimi dersi akademik başarı puanları üzerinde kullanılan öğretim tekniğinin anlamlı bir etkinin olup olmadığının tespitine yöneliktir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada kontrol grubu öğrencileri geleneksel yöntem ve tekniklerle deney grubu öğrencileri ise jigsaw tekniği ile öğrenme süreci geçirmiştir. 7 haftalık uygulama süreci sonrasında deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Başka bir anlatımla akademik başarı puanı üzerinde kullanılan öğretim yöntemi istatistiki olarak anlamlı etki oluşturamamıştır. Bununla birlikte sıra ortalama puanları incelendiğinde ise deney grubu öğrencilerinin daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerine başvurulmuş ve deneysel işleme katılan öğrencilerin olumlu geribildirimlerde buldukları gözlenmiştir. Jigsaw tekniği üzerine gerçekleştirilen bir diğer çalışmada Uyanık (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Gürbüz (2012)’e de atıfta bulunulan çalışmada iş birlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw tekniğinin fen bilgisi derslerindeki öğrenci başarısı, tutum ve kalıcılık üzerinde etkisinin olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. 2014-2015 öğretim yılında 62 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışma, ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanmış nicel bir araştırmadır. Uygulama sürecinin 6 hafta sürdüğü araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı, kalıcılık ve tutum puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Diğer bir ifadeyle öğrenme etkinliklerinde jigsaw tekniğinin kullanıldığı uygulama sürecinin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve tutumları üzerinde anlamlı fark oluşturacak bir etkisi söz konusu değildir. Görüldüğü üzere her iki çalışmada da jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmamıştır. Benzer şekilde jigsaw tekniğinin yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelendiği Dönmez (2017)’in gerçekleştirdiği araştırmada ayrıca söz konusu tekniğin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ve öz düzenleme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanmış nicel araştırma, 56 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı düzeyleri, derse yönelik tutumları, öz-

düzenleme becerileri ve kalıcılık testi puanları ile kontrol grubu puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle jigsaw tekniği öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları, tutum ve öz-düzenleme becerileri üzerinde olumlu etki meydana getirmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen bir diğer araştırma Türköz (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Konu Jigsawı ve rol oynama teknikleri hem ayrı hem de söz konusu iki teknik birleştirilerek bilişsel ve duyuşsal değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının ve duyuşsal özelliklerinin değişiminin incelenmesi için yarı deneysel araştırma deseni, araştırma örnekleme için amaçsal örneklem kullanılmıştır. Çalışma grubunun 115 öğrenciden oluştuğu araştırmada Konu Jigsawı ve rol oynama tekniği birleştirilerek uygulanmıştır. Araştırma “insanda üreme, büyüme ve gelişme” ünitesinde yürütülmüştür. Her bir alt ünite için ara testler uygulanmıştır. Bu başlıklar; “DNA ve genetik kod”, “mitoz”, “mayoz”, “insanda üreme, büyüme ve gelişme”, “ergenlik ve sağlık”tır. Öğrenci gruplarına ön bilgi, son bilgi, kalıcılık ve kavramsal anlama testleri yapılmıştır. Öz değerlendirme, yöntem tutum, grup değerlendirme, öz liderlik, iletişim anketleri ve öğrenci yöntem görüş formu uygulanarak çalışma tamamlanmıştır. Tekniklerin akademik başarı ve kavramsal anlamada istatistiksel olarak etkileri tespit edilmemesine rağmen akademik başarı, kavramsal anlama ve sosyal ilişkilerin gelişmesinde olumlu etkilere sahip olduğu kanaatine ulaşılmıştır. Tekniklerin birleştirilmesi hâlindeyse akademik başarının daha fazla arttığı, kavramların daha iyi öğrenildiği ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olduğu kanaatine ulaşılmıştır. Ayrıca tekniklerin kendilerine has olumlu ve olumsuz özelliklerinin birleştirilmiş teknikte daha fazla ortaya çıktığı da tespit edilmiştir. Uygulanan tekniklerin başarılı olduğu ve birleştirilmelerininse öğrenmeyi sağlamada ve akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin, öğretmenleri ve kendileri arasındaki iletişim becerilerinin motivasyonlarını etkilediği ve bunun sınıf içerisinde yapılan çalışmalara yansıtıldığıdır. Ayrıca TEOG sınavının öğrencileri olumsuz etkilediği ve öğrencilerin streslerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Konu Jigsawı tekniği üzerine yapılan bir diğer çalışma Doymuş (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışmada öncelikle iş birlikli öğrenme modellerine ilişkin alan yazını kapsamlı şekilde incelenmiştir. Ayrıca eğitim ortamlarında iş birlikli öğrenmede yaygın olarak kullanılan çeşitli yöntemlere de değinilmiştir. Çalışmada Konu Jigsawı tekniğini diğer jigsaw tekniklerinden farklı kılan ayırt edici özellikleri vurgulanmıştır. Araştırma, Konu Jigsawı uygulamasının dört ana aşamaya ayrılmasıyla jigsaw yöntemini uygulamanın pratik yönlerini araştırmıştır. Bu aşamalar iş birlikli öğrenme gruplarının oluşturulmasını, alt konuların belirlenmesini, alt konuların pekiştirilmesini ve değerlendirme sürecini kapsamaktadır. Bu aşamaların her biri ayrıntılı olarak açıklanmış ve anlayışı geliştirmek için şematik bir gösterile sunulmuştur.

Çalışma, araştırmacılara jigsaw sürecinden ne beklmeleri gerektiği konusunda somut rehberlik sağlamak ve adım adım talimatlar sunmak için pratik bir örnek uygulama sağlamıştır. Sonuç bölümü, iş birliğine dayalı Konu Jigsawı tekniğinin uygulanması sırasında araştırmacıların akılda tutması gereken önemli hususların ayrıntılı bir taslağını sunmuştur. Jigsaw tekniklerinden bir diğeri olan Jigsaw II üzerine Baş'ın (2009) gerçekleştirdiği araştırma, İngilizce derslerinde iş birlikli öğrenme yöntemleri incelemiştir. Araştırma, Jigsaw II tekniğinin altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde akademik performansları, dersle ilgili tutumları ve bilgilerinin kalıcılığı üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu, Konya'da bir ilkokula devam eden 20'si deney grubunda, 20'si kontrol grubunda olmak üzere 40 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, başarı testi ve tutum ölçeği aracılığıyla toplanmış olup, uygulama dört hafta sürmüş ve haftada toplam dört saat gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin akademik performansı, derse ilişkin tutumları ve bilgiyi akılda tutma açısından Jigsaw II tekniğini kullanan deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmıştır. Yine Jigsaw II tekniğini kullanan araştırmacı Shaaban (2006) çalışmasında Jigsaw II tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve kelime bilgisi üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya deney grubunda 22, kontrol grubunda 22 olmak üzere toplam 44 öğrenci katılmıştır. Çalışma, kontrol gruplu deneysel bir tasarım izledi ve toplam 80 saat olmak üzere sekiz hafta boyunca gerçekleştirildi. Deney grubundaki öğrencilere Jigsaw II tekniğine dayalı eğitim verilirken, kontrol grubundaki öğrencilere önceden belirlenmiş bir ders planına göre beş aşamalı okuma materyalleri kullanılarak eğitim verildi. Bulgular, deney grubunda uygulanan Jigsaw II tekniğinin, kontrol grubunda kullanılan geleneksel ders planına kıyasla öğrencilerin okuma motivasyonunu önemli ölçüde artırdığını ortaya çıkarmıştır. Ancak okuduğunu anlama ve kelime dağarcığını geliştirme açısından anlamlı bir fark yaratmadığı vurgulanmıştır. Yine bu konu doğrultusunda Putri (2013), çalışmasında Jigsaw II tekniğini statik görsel yardımlarla birleştirmenin yedinci sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığının geliştirilmesi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma toplam 32 öğrenciyi kapsamakta olup eylem araştırması desenini benimsemiştir. Öğrenci görüşlerini toplamak için gözlem formu, görüşme formu, anket, test gibi çeşitli araçlardan yararlanılmıştır. Araştırma, her biri dört aşamayı kapsayan iki döngü hâlinde yapılandırılmıştır: planlama, eylem, gözlem ve yansıma. Başlangıçta bir ön test uygulandı. Daha sonra, her aşamanın tamamlanmasının ardından öğrenciler, öğretim için hedeflenen belirli kelime kelimeleri için tasarlanmış biçimlendirici testler aldılar. Her iki döngü de bu prosedürü takip etti ve müdahalenin sonunda son bir testle sonuçlanmıştır. Bulgular, statik görsel yardımcılarının ve Jigsaw II

tekninin eş zamanlı kullanımının öğrencilerin kelime dağarcığını etkili bir şekilde geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci (uygulama) ve analizi açıklanmaya çalışılmıştır.

#### Araştırmanın Modeli

Altıncı sınıf Türkçe dersinde Konu Jigsawı tekniği kullanımının öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarına, Türkçe dersi tutum ve motivasyon düzeylerine etkisinin araştırıldığı bu çalışma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanan nicel bir araştırmadır. Ön test-son test kontrol gruplu model, yansız atama ile oluşturulmuş birden çok grup kullanılması ve grupların yansız atama ile oluşturulmasına dayanmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında uygulama öncesi ve sonrasında ölçme işlemi uygulanır. Deneme modelinin, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi sürecinin kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılarak uygulama sonuçlarının izlenmesiyle gerçekleştiği ifade edilmektedir (Can, 2013; Karasar, 2012).

Ön test-son test kontrol gruplu deneme modelinin; deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesinde araştırmayı istatistiksel olarak güçlendiren, elde edilen bulguların neden-sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirilebilmesine olanak sağlayan ve sosyal bilimlerde sıklıkla başvurulan güçlü bir desen olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2023). Yapılan araştırmanın deneysel deseni Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** *Araştırma Deseni*

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	DBABT	X1	DBABT
	TDTÖ		TDTÖ
	TDMÖ		TDMÖ
Kontrol	DBABT	X2	DBABT
	TDTÖ		TDTÖ
	TDMÖ		TDMÖ

DBABT: Dil Bilgisi Başarı Testi

TDTÖ: Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

TDMÖ: Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği

X1: Konu Jigsawı Öğretim Tekniğine Dayalı Öğretim

X2: Program Merkezli Öğretim

## Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye ilçesinde bulunan Hilalkent 125. Yıl Ortaokulunda öğrenim görmekte olan iki farklı sınıftaki 70 öğrenciden oluşmaktadır. Rastgele atama yöntemiyle grupların belirlendiği çalışmada 6/F sınıfı öğrencileri Konu Jigsawı tekniğinin uygulandığı deney grubunu, 6/A sınıfı öğrencileri ise program merkezli öğretim gerçekleştirildiği kontrol grubunu oluşturmaktadır. Katılımcılara ait cinsiyet dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** *Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri*

Grup	Cinsiyet	F	%
Deney	Erkek	17	48,5
	Kız	18	51,5
Kontrol	Erkek	16	45,8
	Kız	19	54,2

Tablo 2’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları birbirine oldukça yakın olmakla birlikte her iki grupta kız öğrencilerin erkek öğrencilerden sayıca fazla olduğu anlaşılmaktadır.

### ***Deney ve Kontrol Gruplarının Denklik Durumu***

Araştırma öncesinde deney ve kontrol gruplarının denklik durumlarının belirlenmesi amacıyla ölçme araçları her iki grupta yer alan katılımcılara uygulanmıştır. İlişkisiz örneklem için yapılan t-testi sonucunda hiçbir uygulama yapılmadan önce deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı puanları, Türkçe dersi tutum ve motivasyon puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı puanları, Türkçe dersi tutum ve motivasyon puanları arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı ( $p>0.05$ ) bulgusuna ulaşılmıştır. Buna ilişkin ayrıntılı açıklamalar bulgular ve yorum kısmında tablolar üzerinden tartışılmıştır.

Ulaşılan sonuç, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki deneysel süreçten bağımsız olarak akademik başarılarının birbirine yakın düzeyde olduğunu göstermektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma verileri; “Dil Bilgisi Başarı Testi”, “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ve “Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği” ölçme araçları aracılığıyla toplanmıştır.

### *Dil Bilgisi Başarı Testi*

Araştırmada kullanılan Dil Bilgisi Başarı Testi, altıncı sınıf öğrencilerinin 2. dönem dil bilgisi başarı düzeylerini uygulama öncesi ve uygulama sonrası belirleyebilmek için uygulanmıştır. Uygulanan bu test, “Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünün hazırlamış olduğu kazanım testleri ve değerlendirme sınavlarından alınan 25 sorudan (isim tamlamaları 4 soru, sıfatlar 4 soru, zamirler 5 soru, edatlar 4 soru, bağlaçlar 4 soru ve ünlemler 4 soru) oluşturulmuştur. Soruların hangi yıl hangi sınavlardan alındığı Ek 1.de verilen Dil Bilgisi Başarı Testi’nde belirtilmiştir. Ölçme aracında yer alan maddelerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri MEB’in ilgili birimleri tarafından yapılmış olmakla birlikte test, çalışma gruplarından önce bu konuları bir yıl öncesinde görmüş, aynı okulda öğrenim görmekte olan rastgele olarak belirlenmiş 53 kişiden oluşan yedinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve ITEMAN programı aracılığıyla madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri analiz edilmiştir. Ulaşılan veriler Tablo 3’te gösterilmiştir. Ön denemenin yedinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmesinin nedeni bu öğrencilerin altıncı sınıfta Dil Bilgisi Başarı Testi’ndeki konuları öğrenmiş olmalarıdır.

**Tablo 3.** *Akademik Başarı Testi Ön Uygulama Madde Analizi Tablosu*

Madde No	Madde Güçlük İndeksi (Pj)	Ayırt Edicilik Gücü (Rjx)
1.	.71	.31
2.	.76	.44
3.	.60	.30
4.	.60	.35
5.	.54	.31
6.	.50	.49
7.	.70	.48
8.	.50	.39
9.	.55	.47
10.	.70	.36
11.	.65	.49
12.	.57	.44
13.	.38	.37
14.	.61	.47
15.	.60	.52
16.	.65	.41
17.	.61	.33
18.	.63	.31
19.	.56	.28*
20.	.41	.35
21.	.51	.38
22.	.53	.36
23.	.64	.43
24.	.57	.37
25.	.61	.46

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmacı tarafından toplanan veriler, tek bir belge altında toplanarak analize hazır hâle getirilmiştir. Madde analizinde Pj (madde güçlüğü) ve Rjx (madde ayırt ediciliği) hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre 25 maddenin madde güçlük indeksi ortalaması 0.58 olarak bulunmuştur. Madde güçlük indeksi değerinin 0.90'a yaklaştıktıça maddenin/maddelerin kolaylaştığı 0.10'a yaklaştıktıça da madde/maddelerin zorlaştığı (Atılgan vd., 2009; Büyüköztürk vd., 2022) düşünöldüğünde testte bulunan maddelerin ne zor ne kolay olan 0.50 değerine yakın olduğu görölmektedir. Yine testte bulunan 25 maddenin madde ayırıcılık gücünün ortalama değeri 0.39,6 olarak tespit edilmiştir. Bir ölçme aracındaki maddenin, ayırıcılık gücü değerinin 0.30'dan yukarı olması o maddenin testte kalması için yeterlidir (Büyüköztürk vd., 2022; 122; Atılgan vd., 2009). Yalnızca 19. maddenin ayırt edicilik endeksinin .28 olduğu görölmekle birlikte gerek kabul edilen uyum değerlerin çok altında olmaması gerekse testin bütönlüğünün bozulmaması amacıyla testten çıkarılmamıştır. Yine güvenilirlik analizleri çerçevesinde 25 maddenin KR-20 değeri 0.78,5 olarak ölçölmüştür. Büyüköztürk (2011) tarafından bir ölçme aracı için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olmasının güvenilirlik için yeterli olduğu ifade edilmektedir. 25 maddenin kazanımlara göre dağılımlı Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** *Dil Bilgisi Başarı Testindeki Soruların Kazanımlara Göre Dağılımlı*

Kazanımlar	Sorular
T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	1,2,3,4
T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	5,6,7,8
T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına katkısını açıklar.	13,14,15,16,17,18,19,20,22,23,24,25
T.6.3.12.Zamirlerin metnin anlamına katkısını açıklar.	9,10,11,12,21
Toplam	25

Akademik başarı testi hazırlanırken ayrıca Bloom Taksonomisi göz önünde bulundurulmuştur. Hazırlanan dil bilgisi başarı testindeki kazanımlar bilişsel öğrenme basamaklarına göre Tablo 5'te görölmektedir.

**Tablo 5. Dil Bilgisi Başarı Testindeki Soruların Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı**

Kazanımlar	Bloom Taksonomisine göre Madde Dağılımları						Toplam Madde Sayısı
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Sentez	
T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.		1	1	1	1		8
T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	1	1		1		1	8
T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına katkısını açıklar.	2	3	1	3	1	2	12
T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına katkısını açıklar.	1	2		2			5
Toplam	4	7	2	7	2	3	25

Tablo 5’te öğretim sürecine ilişkin kazanımlar Bloom taksonomisine uygun bir şekilde sınıflandırılmıştır. Buna göre ölçme aracında kullanılan maddelerin ağırlıklı olarak kavrama ve analiz basamaklarını içerdiği söylenebilir.

### ***Türkçe Dersi Tutum Ölçeği***

Bu çalışmada öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarının ölçülmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (MEB EARGED) hazırladığı ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yayımlanan (MEB, 2006) Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ) kullanılmıştır. 20 maddeden oluşan Türkçe Dersi Tutum Ölçeği için olumlu maddelerde tamamen katılıyorum 5 puan, katılıyorum için 4 puan, kararsızım için 3 puan, katılmıyorum için 2 puan, hiç katılmıyorum için 1 puan verilmiştir. Olumsuz maddelerde ise tamamen katılıyorum için 1 puan, katılıyorum için 2 puan, kararsızım için 3 puan, katılmıyorum için 4 puan, hiç katılmıyorum için 5 puan verilerek öğrencini tutum toplam puanı belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerden 12 tanesi olumlu, 8 tanesi ise olumsuz ifade içermektedir. Ölçme aracına ilişkin MEB’in ilgili birimlerince güvenilirlik analizleri yapılmış olmakla birlikte uygulama öncesinde katılımcılardan bağımsız olarak rastgele yöntemle seçilmiş 53 yedinci sınıf öğrencisinden elde edilen verilere göre

testin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.85 olarak ölçülmüştür. Büyüköztürk'e (2011) göre ölçme aracı için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması güvenilirlik için yeterlidir. Tavşancıl (2010) ise 0.80 ve 1 arasında iç tutarlılık katsayısına sahip ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu belirtmektedir.

### ***Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği***

Katılımcıların uygulama öncesinden uygulama sonrasına Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının ne düzeyde değiştiğini tespit etmek amacıyla Arslan ve Taşgın (2019) tarafından geliştirilen Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. 45 maddeden oluşan ölçme aracı içsel motivasyon, hedef motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmaz üzere toplam 4 faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilerin toplam motivasyon puanları üzerinden analizler gerçekleştirilecek olup ayrı ayrı faktör puanlarına bakılmayacaktır. Ölçme aracındaki 28 madde olumlu, 17 madde ise olumsuz önermelere dayanmaktadır. Olumlu maddeler için 5 puan “tamamen katılıyorum” 1 puan “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde puanlanmakta iken olumsuz maddeler tersi yönde puanlama yapılmıştır. Güvenirlik analizleri çerçevesinde ölçme aracının motivasyonsuzluk alt boyutu Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.97, içsel motivasyon ve hedef motivasyon faktörü .89, dışsal motivasyon faktörü Cronbach alfa değeri 0.86 olarak ölçülmüştür. Ölçme aracının bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayısı diğer bir ifadeyle güvenilirlik katsayısı ise .95 değerindedir. Deney ve kontrol gruplarından bağımsız 53 katılımcı (7. sınıf öğrencisi) ile gerçekleştirilen çalışmada ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise 0.84 olarak ölçülmüştür. .70 ve üzeri olması ölçeğin güvenilirliği için yeterlidir (Atılğan, 2009; Büyüköztürk, 2011).

### **Deneyisel Uygulama**

Araştırma kapsamında MEB'in ön gördüğü öğretim programına göre 8 hafta boyunca ve toplam 16 ders saati sürecince kontrol grubuna program merkezli öğretim, deney grubuyla da Konu Jigsawı tekniği merkezli öğretim gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Konu Jigsawı tekniğine dayalı öğretim uygulanmadan önce oluşturulan dil bilgisi başarı testi ile Türkçe dersi tutum ve motivasyon ölçekleri ön test olarak uygulanmıştır. Süreç sonunda da deney ve kontrol gruplarındaki değişimi analiz etmek için aynı ölçme araçları son test olarak uygulanmıştır. Konu Jigsawı tekniğine dayalı ders planlarında hedeflenen kazanımlara ulaşmak amacıyla alt konu başlıkları ve gruplar oluşturulmuştur.

Yapılan araştırma kapsamında dil bilgisi konularının öğretimi sürecinde öğrenciler 5'li 6 üyeden 1'i ise 5 üyeden oluşmak üzere gruplara ayrılmıştır. Öğrencilerin dil bilgisi başarıları

ön testinden aldıkları puanlar çerçevesinde grup üyelerinin heterojen dağılımına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin aldıkları puanlar düşük, orta ve yüksek olmak üzere 3 kategoriye ayrılmış ve her grupta her seviyeden ikişer öğrencinin olması sağlanmıştır.

Grupların oluşturulması aşaması tamamlandıktan sonra grup aidiyetinin (kimlik bağımlılığı) oluşması için uygulayıcı tarafından grup isimlerinin belirlenerek bir grup başkanının ve bir susturucunun seçilmesi istenmiştir. Uygulayıcı tarafından grup başkanı seçilecek öğrencide liderlik, arkadaşlarını motive edebilme, ortak amaçlar için grubu bir arada tutabilme gibi yeteneklerin aranması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Susturucu görevindeki grup üyesinin grup içinde gürültü oluşmasını önleyebilecek, ses şiddetinin diğer grupları rahatsız etmeyecek şekilde sürdürülmesini sağlayabilecek yeterliliklere sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Yine öğretmen tarafından grup üyelerinin birbirleriyle iletişim ve etkileşimde bulunmalarının önemi üzerinde durularak bireysel başarıdan ziyade grup başarısının önemine vurgu yapılmıştır. Asıl jigsaw grupların dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** *Konu Jigsawı Tekniğine Göre Asıl Grupların Dağılımı*

Grup	Grup Üyeleri
Asıl 1	KÖ1, EÖ1, KÖ2, EÖ2, KÖ3, EÖ3
Asıl 2	EÖ4, EÖ5, KÖ4, KÖ5, KÖ6, EÖ6
Asıl 3	KÖ7, KÖ8, KÖ9, EÖ7, EÖ8, EÖ9
Asıl 4	KÖ10, EÖ10, KÖ11, EÖ11, KÖ12, EÖ12
Asıl 5	KÖ13, KÖ16, EÖ16, EÖ17, KÖ14
Asıl 6	KÖ15, KÖ17, EÖ13, EÖ14, EÖ15, KÖ18

Tablo 6’da görüldüğü üzere Konu Jigsawı gruplarının oluşturulmasında grup üyelerinin akademik başarı puanlarına göre heterojen bir dağılım olmasına dikkat edilmekle birlikte cinsiyetleri açısından ise homojen bir dağılımın olmasına özen gösterilmiştir. Gruplar oluşturulduktan sonra grup üyelerinin kendi aralarında bir başkan seçmeleri ve grup adını belirlemeleri sağlanmıştır. Devam eden süreçte kendi içinde alt başlılara ayrılan 6 kazanıma ilişkin konu içerikleri grup başkanlarına dağıtmış her grup başkanı da bu kazanımlara ait konu içeriklerini grup üyeleri arasında paylaşmıştır. Böylelikle her bir grup üyesinin bir kazanıma ait konu içeriği hakkında uzlaşması sağlanmıştır. Öğrencilerden kendilerine verilen konuya hazırlanmaları istenmiştir. Dağıtılan konuya hazırlanan her bir grup üyesi, Konu Jigsawı tekniğine göre diğer gruplarda aynı konuyu alan grup üyeleriyle bir araya gelerek uzman (jigsaw) grupları oluşturulmuştur. Konu Jigsawı uzman grubu dağılımları Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7. Konu Jigsawı Tekniğine Göre Uzman Grupların Dağılımı**

Grup	Uzmanlık konusu/kazanımı	Grup Üyeleri
Uzman 1	İsim tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	KÖ3, KÖ6, EÖ8, KÖ12, KÖ14, EÖ15
Uzman 2	Sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	KÖ1, EÖ4, KÖ7, KÖ10, KÖ13, KÖ15
Uzman 3	Edatların metnin anlamına katkısını açıklar.	KÖ8, EÖ1, EÖ5, EÖ10, KÖ13, KÖ15,
Uzman 4	Bağlaçların metnin anlamına katkısını açıklar.	EÖ2, KÖ5, EÖ7, EÖ11, EÖ17, EÖ14
Uzman 5	Ünlemlerin metnin anlamına katkısını açıklar.	KÖ2, KÖ4, KÖ9, KÖ11, EÖ16, EÖ13
Uzman 6	Zamirlerin metnin anlamına katkısını açıklar.	EÖ3, EÖ6, KÖ18, EÖ9, EÖ12

Tablo 7’de görüldüğü üzere her bir öğrencinin uzman gruplarda bir konu/kazanım üzerine uzmanlaşmaları amacıyla çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin ilk dört haftası grupların belirlenmesi grup üyelerinin kendi gruplarında çalışmalar yaptıktan sonra uzman gruplara geçmeleri ve aynı konuyu alan diğer üyelerle çalışmaları şeklinde devam etmiştir. Dördüncü haftada öğretmen tarafından gerçekleştirilen küçük bir değerlendirme etkinliğiyle uzman grupların ilerleyişleri ve konuya ne düzeyde hâkim oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Değerlendirme sonuçlarından hareketle eksik görülen konuların tekrarı yapılmış, böylelikle öğrencilerin eksik öğrenmelerinin önüne geçilmiştir. Dördüncü hafta itibarıyla uzman grupların çalışmaları tamamlanmıştır ve beşinci haftada uzman gruplardaki üyelerin tamamı asıl gruplarına dönerek kendi grupları üyelerine uzmanlaştıkları konuyu öğretmek için rapor hazırlayıp sunumlar yapmışlardır. Gruptaki öğrenciler konuyu tam olarak anlayana kadar anlatım devam etmiştir. Konu Jigsawı tekniğine dayalı öğretimin uygulama adımları Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8. Konu Jigsawı Tekniğine Dayalı Öğretimin Uygulama Süreci**

Aşama	Konu/Kazanım/Uygulama	Süre
Hazırlık	Oturma düzeni ve sıraların yerleştirilmesi	1 ders saati
Ön test	DBABT, TDTÖ ve TDMÖ	1 ders saati
Grup Oluşturma	Akademik başarı olarak heterojen, cinsiyet olarak homojen dağılım	1 ders saati
Yöntem Tanıtım	Konu Jigsawı’nın ne olduğu ve sürecin nasıl işleyeceği	1 ders saati
Grup Aidiyet Duygusunun Yerleştirilmesi	Grup sorumluluğu	1 ders saati
Ders 1	İsim tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar	4 ders saati

Ders 2	Sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar	4 ders saati
Ders 3	Zamirlerin metnin anlamına katkısını açıklar	4 ders saati
Ders 4	Edatların, bağlaçların ve ünlemlerin metnin anlamına katkısını açıklar	4 ders saati
Son test	DBABT, TDTÖ ve TDMÖ	1 ders saati

Tablo 8’de Konu Jigsawı öğretim tekniğine dayalı deneysel sürecin uygulama adımları ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

### Verilerin Analizi

Nicel araştırma yöntemlerine dayalı çalışmanın verileri IBM SPSS 27.00 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler bilgisayar programına aktarıldıktan sonra parametrik ya da nonparametrik testlerden hangisinin uygulanacağını belirlemek amacıyla dağılımın normalliği ve varyans homojenliği anlamlılık durumları analiz edilmiştir. Bu bağlamda Levene testi ve katılımcı sayısı 30’un üzerinde olduğu için ( $n>30$ ) Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Yine dağılımın normalliğinin bir diğer göstergesi olan skewness (çarpıklık) kurtosis (basıklık) değerleri analizine başvurulmuştur. Yapılan analizler neticesinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında bir değer sahip olması ve Levene’s testi ile Kolmogorov-Smirnov testlerinin anlamlı olmaması ( $p>.05$ ) nedeniyle parametrik test tekniklerinden yararlanılmıştır. Normallik testine ilişkin analiz sonuçları tablolastırılarak bulgular ve yorumlar kısmında detaylı şekilde sunulmuştur. Parametrik testler kapsamında ilişkili ve ilişkisiz t-testi, tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi ile tutum, motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere korelasyon analizine yer verilmiştir.

### Süreç

**1. Aşama:** Dersin öğrenme materyali olan dil bilgisi konuları dikkate alınarak öğrenciler birinci dönem not ortalamaları gözetilerek 5’i altışar 1’i beşer kişiden oluşan 6 gruba ayrılmıştır. Gruplardaki her bir öğrenciye ele alınan dil bilgisi konusunun bir alt başlığı verilmiş ve gereken araştırmaları/çalışmaları yapması için gereken süre tanınmıştır.

**2. Aşama:** Öğrenciler kendilerine verilen alt başlıkları, kendilerine verilen süre içerisinde araştırarak bir rapor hâline getirmişlerdir. Kendilerine verilen konuları araştırıp araştırmadıklarının anlaşılabilmesi için gruplardan rastgele seçilen öğrencilerinden hazırlamış oldukları raporları sunmaları istenmiştir.

**3. Aşama:** Bu aşamada uzman gruplar oluşturulmuştur. Her uzman grupta bulunan öğrencilerin alt başlıkta uzmanlaşması sağlanmıştır. Konuyu açıklığa kavuşturmaya çalışan bu uzman grupları, konuyu arkadaşlarına nasıl öğreteceklerini de planladıkları birer rapor hazırlamışlar; ikinci aşamada olduğu gibi bu aşamada da gruplardan rastgele seçilen öğrencilerinden hazırladıkları bu raporları sunmaları istenmiştir

**4. Aşama:** Uzman gruplardaki çalışmalarını tamamlayan öğrenciler bu aşamada tekrar başlangıçtaki (asıl) gruplarına geri dönmüşlerdir. Asıl gruplarına geri dönen öğrenciler araştırmalarını ve öğrendiklerini karşılıklı olarak diğer grup üyeleriyle paylaşarak uzman oldukları alt başlıkları birbirlerine öğretmeye çalışmışlardır. Öğrenciler konunun tamamını beraber çalıştıktan sonra öğrendiklerini özet raporlar şeklinde düzenleyip sınıfa sunmuşlardır. Konu ile ilgili tartışmalar da yapıldıktan sonra bu aşama da tamamlanmıştır.

**5. Aşama:** Bu aşamada dil bilgisi konularından her bir alt başlık için ayrı soruların olduğu ve bütün öğrencilerin katılacağı bir sınav hazırlanmıştır. Öğrenciler sınava bireysel olarak katılmışlar ve sınav sonrası yapılan değerlendirmeler de bireysel yapılmıştır. Değerlendirmeler sonucunda dil bilgisi konularıyla ilgili eksiklikleri olduğu tespit edilen öğrenciler gruplarına eksiklerini tamamlamak üzere tekrar gönderilmiştir. Grubunda yeniden çalışarak eksiklerini tamamlayan öğrenci, grubundaki arkadaşlarıyla birlikte zayıf olduğu alt başlıklardan tekrar sınav yapılmış ve yine bireysel olarak değerlendirilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan ulaşılan bulgular ve bulgulara dayalı yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve yorumlar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ulaşılan verilere göre ele alınmıştır.

#### **Konu Jigsawı Tekniğinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarı Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Elde Edilen Bulgular**

Araştırmanın ilk aşamasında “deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Dil Bilgisi Başarı Testi puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı” hipotezinin doğrulanması amacıyla gerekli analizler yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle dağılımın normalliği ve varyansların homojenliğinin test edilmesine yönelik normallik testleri sonuçları incelenmiştir.

**Tablo 9.** *Grupların Dil Bilgisi Başarı Testi Ön Test Puanlarının Normalliği için Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları*

Gruplar	İstatistik	Sd	p	Çarpıklık	Basıklık
Deney	.110	35	.534	.176	-.545
Kontrol	.099	35	.976	.109	-.460

$p < .05$

Parametrik testlerde ön koşul olarak varyansların homojenliği ve dağılımın normalliğinin sağlanması gerekmektedir. Grup sayısının 30’dan büyük olduğu durumlarda ( $n > 30$ ) Kolmogorov-Smirnov grup sayısının 30’dan küçük olduğu durumlarda ise Shapiro-Wilk normallik testlerinin uygulanması gerekmektedir (Atılğan vd., 2009; Field, 2013). Grup sayısının 30’dan büyük olduğu bu çalışmada dağılımın normalliği için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda deney gurubu katılımcılarına ait verilerin [ $D_{(35)}=.110; p > .05$ ] ve kontrol grubuna ait verilerin [ $D_{(35)}=.099; p > .05$ ] normal dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olduğunun bir diğer göstergesi olan skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin -2 ile +2 arasında olması gerektiği belirtilmektedir (Can, 2013; Field, 2013). Tablo 9’da görüldüğü üzere deney grubu skewness (.176) ve kurtosis (-.545) ve kontrol grubu skewness (.109) ve kurtosis (-.460) değerlerinin

kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yine varyansların homojen dağılıp dağılmadığını tespiti için yapılan Levene testinin anlamlı olmaması [ $L_{(1-68)}=,542$ ;  $p>.05$ ] parametrik test tekniklerinden yararlanılmasını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda ulaşılan verilere yönelik yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.** *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısı Ön Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Deney	35	36,34	13,51	68	.680	.499
Kontrol	35	34,28	11,73			

$p<0.05$

Tablo 10 incelendiğinde dil bilgisi konularının öğretiminde Konu Jigsawı tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=36,34$ ; program merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi aritmetik ortalama puanlarının  $\bar{X}=34,28$  olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgu, iki grup arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını ( $t_{(68)}=.680$ ;  $p>.05$ ) göstermektedir. Katılımcıların grup değişkeni ayırt etmeksizin dil bilgisi başarı ön test puanlarının farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yine aritmetik ortalama puanların birbirine oldukça yakın değerde olması uygulama öncesince birbirlerine yakın akademik başarı düzeylerinde olduklarını göstermektedir.

Konu Jigsawı tekniğine dayalı öğretim süreci sonunda deney gurubu öğrencileri ile program merkezli öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespiti için uygulanacak testlere karar vermek amacıyla dağılımın normalliği ve varyansların homojenliği analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgulara ilişkin sonuçlar Tablo 11’da gösterilmiştir.

**Tablo 11.** *Grupların Dil Bilgisi Başarı Testi Son Test Puanlarının Normalliği için Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları*

Gruplar	İstatistik	sd	p	Skewness	Kurtosis
Deney	.116	35	.200	.172	-.877
Kontrol	.145	35	.061	.344	-.1120

$p<.05$

Katılımcıların dil bilgisi başarı son test puanları üzerinde parametrik testlerin uygulanması amacıyla dağılımın normalliğinin analizi kapsamında gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre deney gurubu katılımcılarına ait verilerin

[ $D_{(35)}=.116;p>.05$ ] ve kontrol grubuna ait verilerin [ $D_{(35)}=.145;p>.05$ ] normal dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olduğunun bir diğer göstergesi olan skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin -2 ile + 2 arasında olması gerektiği belirtilmektedir (Field, 2013; Can, 2013). Tablo 11’de görüldüğü üzere deney grubu skewness (.172) ve kurtosis (-.877) ve kontrol grubu skewness (.344) ve kurtosis (-.1120) değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yine varyansların homojen dağılıp dağılmadığını tespiti için yapılan Levene’s testinin anlamlı olmaması [ $L_{(1-68)}=3,142;p>.05$ ] parametrik test tekniklerinden yararlanılmasını gerekli kılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı puanlarının ayrı ayrı ilişkili t-testi yapılması yerine hem % 95 güven aralığındaki hata payının en aza indirilmesi hem de uygulama sürecinin bir bütün olarak görülmesinin sağlanması amacıyla tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi (two way ANOVA for repeated measures) uygulanmıştır.

**Tablo 12.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarı Testi Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	35	36.34	13.51	35	62.40	19.23
Kontrol	35	34.28	11.73	35	53.71	23.7

Tablo 12’de deney ve kontrol grubu öğrencilerin dil bilgisi başarı testine yönelik ön uygulama ve son uygulama puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmektedir. Konu Jigsawı tekniğinin uyguladığı deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ön test aritmetik ortalama puanı  $\bar{X} = 36.34$  iken deney sonrasında  $\bar{X} = 62.40$ ’a yükselmiştir. Program merkezli öğretime katılan kontrol grubu öğrencilerinin aynı puanları sırasıyla 34.28 ve 53.71 olarak ölçülmüştür. Buna göre, iş birlikli öğrenme yöntemine dayalı uygulanan Konu Jigsawı tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı puanlarında daha yüksek oranda artış gözlenirken, program merkezli yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı puanlarında nispeten düşük düzeyde bir artış gözlemlendiği söylenebilir. İki ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin dil bilgisi başarı testi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında meydana gelen söz konusu değişmelerin anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir.

**Tablo 13.** Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarı Puanlarına İlişkin Ön Test Son Test Çift Yönlü Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Gruplararası	12165.08	69			
Grup (Deney-Kontrol)	504.91	1	504.914	2.945	.042
Hata	11660.17	68	171.473		
Gruplar içi	10356.31	70			
Ölçüm	36206.629	1	36206.629	63.889	.000
Ölçüm * Grup	768.914	1	768.914	1.357	.248
Hata	38536.457	68	566.713		
Toplam	42512.95	139			

P<.05

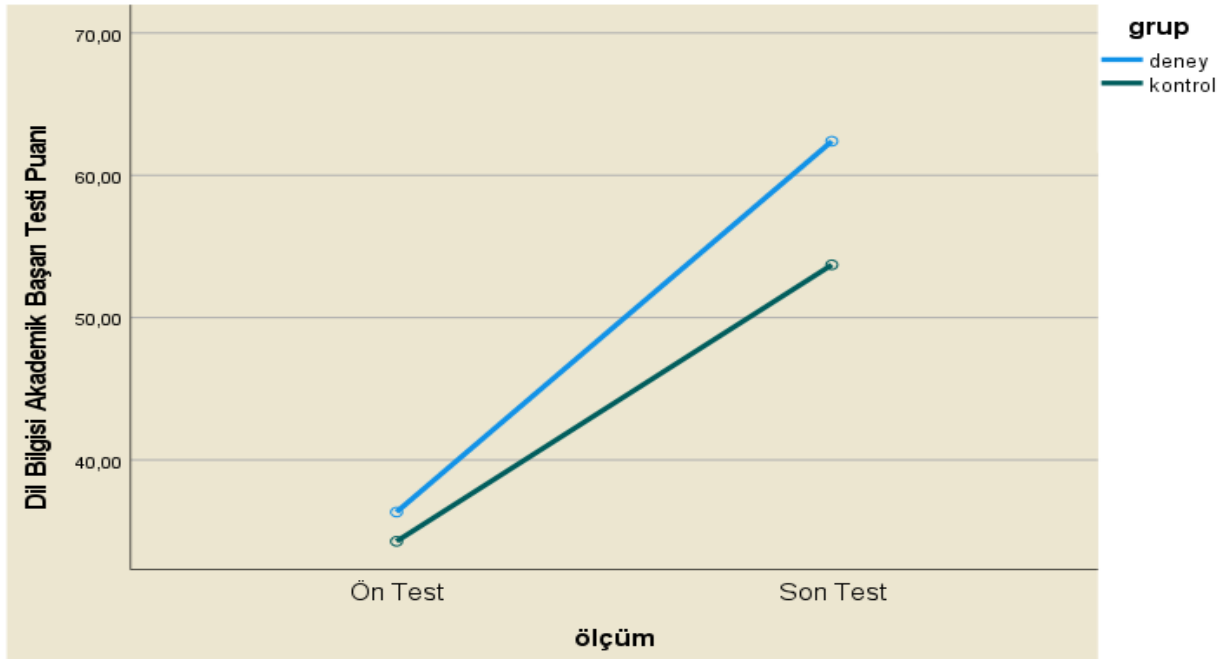
Tablo 13 incelendiğinde Konu Jigsawı tekniğine göre öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileriyle öğretim programının gerektirdiği doğrultuda ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı puanları grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık [ $F_{(1-68)}=2.945$ ;  $p<.05$ ] göstermiştir. Bu bulgu, ölçüm ayırımı yapmaksızın öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarının değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle ölçümlerden bağımsız olarak yalnızca grup puanları temel alınarak yapılan değerlendirmede öğrencilerin başarı puanlarında farklılaşma söz konusudur.

Öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları ölçüme (ön test-son test) göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [ $F_{(1-68)}=63.889$ ;  $p<.05$ ]. Ulaşılan bulgu, öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarının grup ayırımı yapmaksızın uygulanan öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Başka bir anlatımla aritmetik ortalama puanlar da dikkate alındığında gerek deney grubu gerekse kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı puanlarının ön testten son testte istatistiki olarak anlamlı şekilde değiştiği söylenebilir.

İki ayrı deneysel işleme katılan öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarının deney öncesinden deney sonrasına anlamlı farklılık göstermediği yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin dil bilgisi başarı puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı [ $F_{(1-68)}=1.357$ ;  $p>.05$ ] bulunmuştur. Bu bulgu, Konu Jigsawı tekniğine dayalı öğretim yaklaşımı ve program merkezli öğretime katılmanın öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını değiştirmede farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle son test puanları dikkate alındığında öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Yine deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları üzerinde yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonucunun da anlamlı çıkmaması

( $t_{(68)}=1.683$ ;  $p>.05$ ) yapılan analiz sonucunu desteklemektedir. Diğer taraftan aritmetik ortalama puanlara bakılarak bir değerlendirme yapıldığında ise deney grubu öğrencilerinin son test aritmetik ortalama puanlarının ( $\bar{x}=62.40$ ) kontrol grubu öğrencileri son test aritmetik ortalama puanlarından ( $\bar{x}=53.71$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları üzerinde Konu Jigsawı tekniğinin program merkezli öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalarda (Akçöltekin, 2013; Antekin, 2019; Arslan, 2021; Artut & Tarım, 2007; Pandya, 2011; Türköz, 2018) iş birlikli öğrenme yöntemlerinden biri olan jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki yaptığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin deneysel uygulama öncesinden uygulama sonrasına dil bilgisi başarı puanlarında meydana gelen değişimin gösterildiği diyagram Şekil 5'te sunulmuştur.

**Şekil 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarı Testi Puanlarını Gösteren Diyagram**



Şekil 5'te görülen bulgular, deney grubu öğrencilerine uygulanan Konu Jigsawı tekniğine dayalı öğretim ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan program merkezli öğretimin öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını arttırmada farklı düzeyde etki yaptıklarını göstermektedir. Buna göre her iki gruptaki öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarında deney öncesinden deney sonrasına bir artış meydana geldiği gözlenmekle birlikte deney grubu öğrencilerinin puanlarındaki artış daha fazla olmuştur.

## Konu Jigsawı Tekniğinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Tutum Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları (ön test uygulaması) arasında anlamlı farklılık olmadığı” hipotezinin doğrulanması amacıyla gerekli analizler yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle dağılımın normalliği ve varyansların homojenliği test edilmiştir.

**Tablo 14.** Grupların Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Normalliği için Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Gruplar	İstatistik	Sd	p	Skewness	Kurtosis
Deney	.142	35	.073	-.1186	.1940
Kontrol	.199	35	.086	-.1693	.1855

Katılımcıların Türkçe dersi tutum ön test puanları üzerinde parametrik testlerin uygulanması amacıyla dağılımın normalliğinin analizi kapsamında gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre deney grubu katılımcılarına ait verilerin [ $D_{(35)}=.142$ ;  $p>.05$ ] ve kontrol grubuna ait verilerin [ $D_{(35)}=.199$ ;  $p>.05$ ] normal dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olduğunun bir diğer göstergesi olan skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin -2 ile + 2 arasında olması gerektiği belirtilmektedir (Field, 2013; Can, 2013). Tablo 14’te görüldüğü üzere deney grubu skewness (-.1186) ve kurtosis (01940) ve kontrol grubu skewness (-.1693) ve kurtosis (.1855) değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yine varyansların homojen dağılıp dağılmadığını tespiti için yapılan Levene’s testinin anlamlı olmaması [ $L_{(1-68)}=5.665$ ;  $p>.05$ ] parametrik test tekniklerinden yararlanılmasını gerekli kılmıştır. Elde edilen veriler üzerinden yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

**Tablo 15.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Deney	35	83,80	12,95	68	-.210	.834
Kontrol	35	84,37	9,58			

$p<.05$

Tablo 15 incelendiğinde Konu Jigsawı tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi Türkçe dersi tutum ölçeği aritmetik ortalama puanlarının  $\bar{X}=83,80$ ; program merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutum ölçeği aritmetik ortalama puanlarının  $\bar{X}=84,37$  olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuç, iki grup arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını ( $t_{(68)}=-.210$ ;  $p>.05$ ) göstermektedir. Ulaşılan bulgu, katılımcıların grup değişkeni ayırt etmeksizin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği ön test puanlarının farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yine

aritmetik ortalama puanların birbirine oldukça yakın değerde olması uygulama öncesinde derse yönelik tutumlarının denk olduğunu göstermektedir. Ayrıca herhangi bir uygulamadan bağımsız olarak öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çok yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ulaşılan bulgu, Türkçe dersinin öğrencilerden tarafından sevilen bir ders olduğunu göstermektedir. Bu durumun nedenleri üzerinde öğretim programı içeriği, konu içeriği ya öğretmen faktörünün etkili olduğu düşünülmektedir.

Konu Jigsawı tekniğine dayalı öğretim süreci sonunda deney gurubu öğrencileri ile program merkezli öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespiti için uygulanacak testlere karar vermek amacıyla dağılımın normalliği ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Ulaşılan bulgulara ilişkin sonuçlar Tablo 16’da gösterilmiştir.

**Tablo 16.** *Grupların Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Normalliği için Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları*

Gruplar	İstatistik	sd	p	Skewness	Kurtosis
Deney	.152	35	.193	-.667	-.365
Kontrol	.175	35	.091	-.1501	-.1856

P<.05

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutum ölçeği son test puanları üzerinde parametrik testlerin uygulanması amacıyla dağılımın normalliğinin analizi kapsamında gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre deney gurubu katılımcılarına ait verilerin [ $D_{(35)}=.152$ ;  $p>.05$ ] ve kontrol grubuna ait verilerin [ $D_{(35)}=.175$ ;  $p>.05$ ] normal dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olduğunun bir diğer göstergesi olan skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri incelendiğinde Tablo 16’da görüldüğü üzere deney grubu skewness (-.667) ve kurtosis (-.365) değerleri ile kontrol grubu skewness (-.1501) ve kurtosis (-.1856) değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yine varyansların homojen dağılıp dağılmadığını tespiti için yapılan Levene’s testinin anlamlı olmaması [ $L_{(1,68)}=1.433$ ;  $p>.05$ ] parametrik test tekniklerinden yararlanılmasını gerekli kılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesinden deney sonrasına Türkçe dersine yönelik tutum puanlarında meydana gelen değişimin analiz edilmesinde tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi (two way ANOVA for repeated measures) testinden yararlanılmıştır.

**Tablo 17.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S
Deney	35	83,80	12,95	35	84,40	10,08
Kontrol	35	84,37	9,58	35	83,97	9,82

Tablo 17’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmektedir. Konu Jigsawı tekniğinin uyguladığı deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ön test tutum toplam puanı aritmetik ortalaması  $\bar{x}=83,80$  iken uygulama sonunda bu değer  $\bar{x}=84,40$ ’a yükselmiştir. Program merkezli öğretime katılan kontrol grubu öğrencilerinin aynı puanları sırasıyla  $\bar{x}=84,37$  ve  $\bar{x}=83,97$  olarak ölçülmüştür. Buna göre, iş birlikli öğrenme yöntemine dayalı Konu Jigsawı tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutum puanlarında bir artış meydana geldiği görülmekle birlikte kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanlarında 0.4 puan değerinde düşme olmuştur. Elde edilen fark değerinin katılımcının anlık psikolojisine bağlı cevaplarından kaynaklandığı söylenebilir. İki ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin Türkçe dersi tutum puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında meydana gelen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

**Tablo 18.** Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Ön Test-Son Test Çift Yönlü Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	9887,922	69			
Grup (Deney-Kontrol)	.179	1	.179	.001	.972
Hata	9887,743	68	145,408		
Gruplar içi	12451,224	70			
Ölçüm	.350	1	.350	.004	.949
Ölçüm * Grup	8,750	1	8,750	.105	.747
Hata	5687,400	68	83,638		
Toplam	21256,061	139			

p<.05

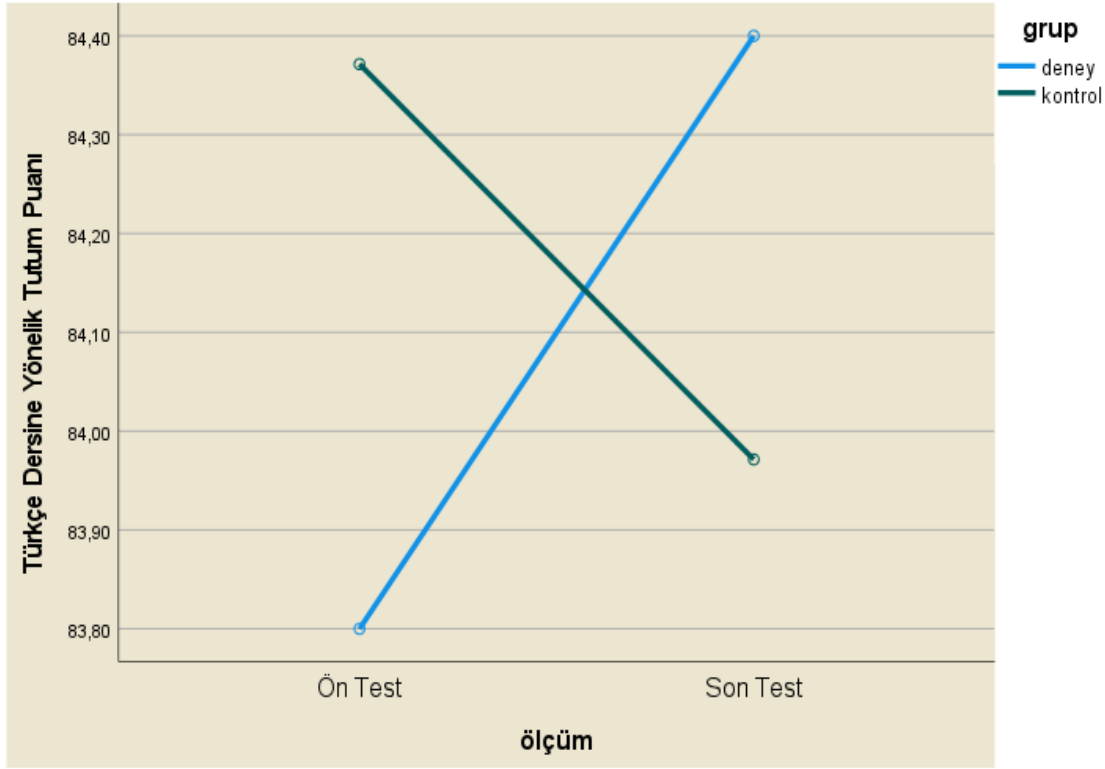
Tablo 18 incelendiğinde Konu Jigsawı tekniğine göre öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileriyle öğretim programının gerektirdiği doğrultuda ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test Türkçe dersi tutum puanları arasında grup değişkenine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı [ $F_{(1-68)}=.001$ ;  $p>.05$ ] tespit edilmiştir. Bu bulgu, ölçüm ayrımı yapmaksızın öğrencilerin Türkçe dersi tutum puanlarının değişmediği şeklinde

yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle ölçümlerden bağımsız olarak öğrencilerin Türkçe dersi tutum puanlarında bir değişim meydana gelmemiştir. Aritmetik ortalama puanlardan da anlaşılacağı üzere grupların ön test ve son test puanları birbirine oldukça yakındır.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ölçüme (ön test-son test) göre anlamlı bir farklılık göstermediği [ $F_{(1-68)}=.004;p>.05$ ] tespit edilmiştir. Bu bulgu öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının grup ayrımı yapmaksızın uygulanan öğretim modeline bağlı olarak değişmediği şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle Türkçe dersinde Konu Jigsawı tekniğinin uygulanması ya da program merkezli öğretim yaklaşımına dayalı sürecin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etki doğurmadığını göstermektedir.

Konu Jigsawı tekniği ve program merkezli öğretim olmak üzere iki ayrı deneysel işleme katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının deney öncesinden deney sonrasına anlamlı farklılık göstermediği yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı [ $F_{(1-68)}=.105;p>.05$ ] bulunmuştur. Bu bulgu, Konu Jigsawı tekniğine dayalı öğretim yaklaşımı ve program merkezli öğretime katılmanın öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını değiştirmede farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle tutum son test puanları dikkate alındığında öğrencilerin derse yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Yine deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği son test puanları üzerinde yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonucunun ( $p=.858$ ) da anlamlı çıkmaması ( $t_{(68)}=.180;p>.05$ ) yapılan analiz sonucunu desteklemektedir. Diğer taraftan aritmetik ortalama puanlarına bakılarak bir değerlendirme yapıldığında ise deney grubu öğrencilerinin son test aritmetik ortalama puanlarının ( $\bar{x}=84,40$ ) kontrol grubu öğrencileri son test aritmetik ortalama puanlarından ( $\bar{x}=83,97$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde Konu Jigsawı tekniğinin program merkezli öğretime göre nispeten etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin deneysel uygulama öncesinden uygulama sonrasına Türkçe dersine yönelik tutum puanlarında meydana gelen değişimin gösterildiği diyagram Şekil 6'da sunulmuştur.

**Şekil 6.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Puanlarını Gösteren Diyagram



Şekil 6’da sunulan bulgular, deney grubu öğrencilerine uygulanan Konu Jigsawı tekniğine dayalı öğretim ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan program merkezli öğretimin öğrencilerin Türkçe dersi tutum puanları üzerinde farklı etkileri olduğunu göstermektedir. Öncelikle deney grubu öğrencilerine ait tutum puanları incelendiğinde ön testten ( $\bar{x}=83,80$ ) son testte ( $\bar{x}=84,40$ ) tutum puanlarının yükseldiği görülmektedir. Oransal olarak az bir artış meydana gelse de öğrencilerin tutumlarının artmasında Konu Jigsawı tekniği etkili olmuştur. Diğer taraftan kontrol grubu öğrencilerin tutum puanlarında ise ön testten ( $\bar{x}=84,37$ ) son teste ( $\bar{x}=83,97$ ) azalma meydana gelmiştir. Söz konusu azalma oldukça düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Ölçme aracının güvenilirlik analizlerinde %95 güven aralığında sonuçlar verdiği baz alındığında iki ölçüm arasındaki 0.40 değerindeki fark, %2’lik hata payı kapsamında değerlendirilmektedir. Sonuç olarak kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik tutum düzeyleri değişmezken deney grubu öğrencilerinin tutumlarında yükselme meydana gelmiştir.

### **Konu Jigsawı Tekniğinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Elde Edilen Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde “deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon puanları (ön test uygulaması) arasında anlamlı farklılık

olmadığı” hipotezinin doğrulanması amacıyla gerekli analizler yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle dağılımın normalliği ve varyansların homojenliği test edilmiştir.

**Tablo 19.** *Grupların Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği Ön Test Puanlarının Normalliği İçin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları*

Gruplar	İstatistik	sd	p	Skewness	Kurtosis
Deney	.125	35	.181	-.934	.528
Kontrol	.165	35	.095	-.1059	.981

Tablo 19’da katılımcıların Türkçe dersi tutum ölçeği ön test puanları üzerinde parametrik testlerin uygulanması amacıyla dağılımın normalliğinin analizi kapsamında gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları gösterilmektedir. Buna göre deney grubu katılımcılarına ait verilerin [ $D_{(35)}=.125$ ;  $p>.05$ ] ve kontrol grubuna ait verilerin [ $D_{(35)}=.095$ ;  $p>.05$ ] normal dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olduğunun bir diğer göstergesi olan skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin -2 ile + 2 arasında olması gerektiği (Field, 2013; Can, 2013) temel alındığında Tablo 19’da görüldüğü üzere deney grubu skewness (-.934) ve kurtosis (.528) ve kontrol grubu skewness (-.1693) ve kurtosis (.1855) değerlerinin uyum değerleri içinde olduğu anlaşılmaktadır. Yine varyansların homojenliğine ilişkin gerçekleştirilen Levene’s testi sonuçlarının ( $p=.209$ ) anlamlı olmadığı [ $L_{(1-68)}=1,610$ ;  $p>.05$ ] bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla parametrik testlerin ön koşulu olarak gösterilen varyansların homojenliği ve dağılımın normalliği varsayımlarının sağlandığı görülmektedir. Bu kapsamda elde edilen veriler üzerinden yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

**Tablo 20.** *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği Ön Test Puanlarının Farksızlığı için T-Testi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Deney	35	193,94	25,43	68	-.000	.100
Kontrol	35	193,94	21,39			

$p<0.05$

Tablo 20 incelendiğinde Konu Jigsawı tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi Türkçe dersi motivasyon ölçeği aritmetik ortalama puanlarının  $\bar{x}=193,94$ ; program merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi motivasyon ölçeği aritmetik ortalama puanlarının da  $\bar{x}=193,94$  olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuç, iki grup arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını ( $t_{(68)}=-.000$ ;  $p>.05$ ) göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin grup değişkeni ayırt etmeksizin Türkçe dersi motivasyon ölçeği ön test puanlarının farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yine aritmetik ortalama puanların birbirine denk olması, uygulama öncesinde derse yönelik motivasyon düzeylerinin aynı olduğunu göstermektedir. Ayrıca herhangi bir uygulamadan

bağımsız olarak öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının çok yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Testten alınabilecek en yüksek puanın 225 olduğu göz dikkate alındığında katılımcıların elde ettiği ortalama 193 puan bu durumu desteklemektedir. Motivasyon kavramının bir kişinin davranışlarını belirleyen ve yönlendiren, onu harekete geçiren ve hedeflerine ulaşmasına yardımcı olan bir süreç (Arslan, 2021) olduğundan hareketle öğrencilerin Türkçe dersinde başarılı olma güdülerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Sınav odaklı eğitim sistemimizde Türkçe dersinin temel derslerden biri olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin bu derse yönelik dışsal motivasyonlarının kaynağı anlaşılmaktadır.

Konu Jigsawı tekniğine dayalı öğretim süreci sonunda deney grubu öğrencileri ile program merkezli öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine motivasyon puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespiti için uygulanacak testlere karar vermek amacıyla dağılımın normalliği ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Ulaşılan bulgulara ilişkin sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

**Tablo 21.** *Grupların Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği Son Test Puanlarının Normalliği için Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları*

Gruplar	İstatistik	sd	p	Skewness	Kurtosis
Deney	.152	35	.068	-.608	-.318
Kontrol	.175	35	.085	-.1136	.898

P<.05

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi motivasyon ölçeği son test puanları üzerinde yapılacak analizlerin parametrik mi nonparametrik mi olacağının tespiti amacıyla normallik testleri uygulanmıştır. Bu kapsamda uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre deney grubu katılımcılarına ait verilerin [ $D_{(35)}=.152;p>.05$ ] ve kontrol grubuna ait verilerin [ $D_{(35)}=.175;p>.05$ ] normal dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olduğunun bir diğer göstergesi olan skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri incelendiğinde Tablo 21’de görüldüğü üzere deney grubu skewness (-.608) ve kurtosis (-.318) değerleri ile kontrol grubu skewness (-.1136) ve kurtosis (.898) değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yine varyansların homojen dağılıp dağılmadığını tespiti için yapılan Levene testi yapılmıştır. Test sonucu elde edilen değerin (p=.608) anlamlı olmadığını [ $L(1-68)=.271;p>.05$ ] tespiti parametrik test tekniklerinden yararlanılmasını gerekli kılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesinden deney sonrasına Türkçe dersine yönelik motivasyon puanlarında meydana gelen değişimin analiz edilmesinde tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi (two way ANOVA for repeated measures) testinden yararlanılmıştır.

**Tablo 22.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S
Deney	35	193.9429	25.43	35	198.06	19.63
Kontrol	35	193.9429	21.39	35	192.89	23.29

Tablo 22’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi motivasyonlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmektedir. Konu Jigsawı tekniğinin uyguladığı deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ön test motivasyon ölçeği toplam puanı aritmetik ortalaması  $\bar{x}=193,94$  iken uygulama sonunda bu değer  $\bar{x}=198,06$ ’ya yükselmiştir. Program merkezli öğretime katılan kontrol grubu öğrencilerinin aynı puanları sırasıyla  $\bar{x}=193,94$  ve  $\bar{x}=192,89$  olarak ölçülmüştür. Buna göre, Konu Jigsawı tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersi motivasyon puanlarında bir artış meydana geldiği görülmekle birlikte kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanlarında 1.05 puan değerinde azalma meydana gelmiştir. Elde edilen fark değerinin ölçme aracının güvenirlik çalışmasında belirtildiği üzere %5 hata payı kapsamında gerçekleştiği ve ölçeğin %95 güven aralığına sahip olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyon puanları değişmez iken deney grubu öğrencilerin derse yönelik motivasyon düzeylerinde artış olduğu anlaşılmaktadır. İki ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin Türkçe dersi motivasyon puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında meydana gelen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 23’te gösterilmiştir.

**Tablo 23.** Öğrencilerin Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği Puanlarına İlişkin Ön Test Son Test Çift Yönlü Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	35343,487	69			
Grup (Deney-Kontrol)	234,007	1	234,007	.453	.503
Hata	35109,486	68	516,316		
Gruplar içi	98556,561	70			
Ölçüm	81,779	1	81,779	,164	.687
Ölçüm * Grup	234,007	1	234,007	,468	.496
Hata	34001,714	68	500,025		
Toplam	133899,51	139			

P<.05

Tablo 23 incelendiğinde Konu Jigsawı tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileriyle öğretim programının gerektirdiği doğrultuda ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test Türkçe dersi motivasyon puanları arasında grup değişkenine

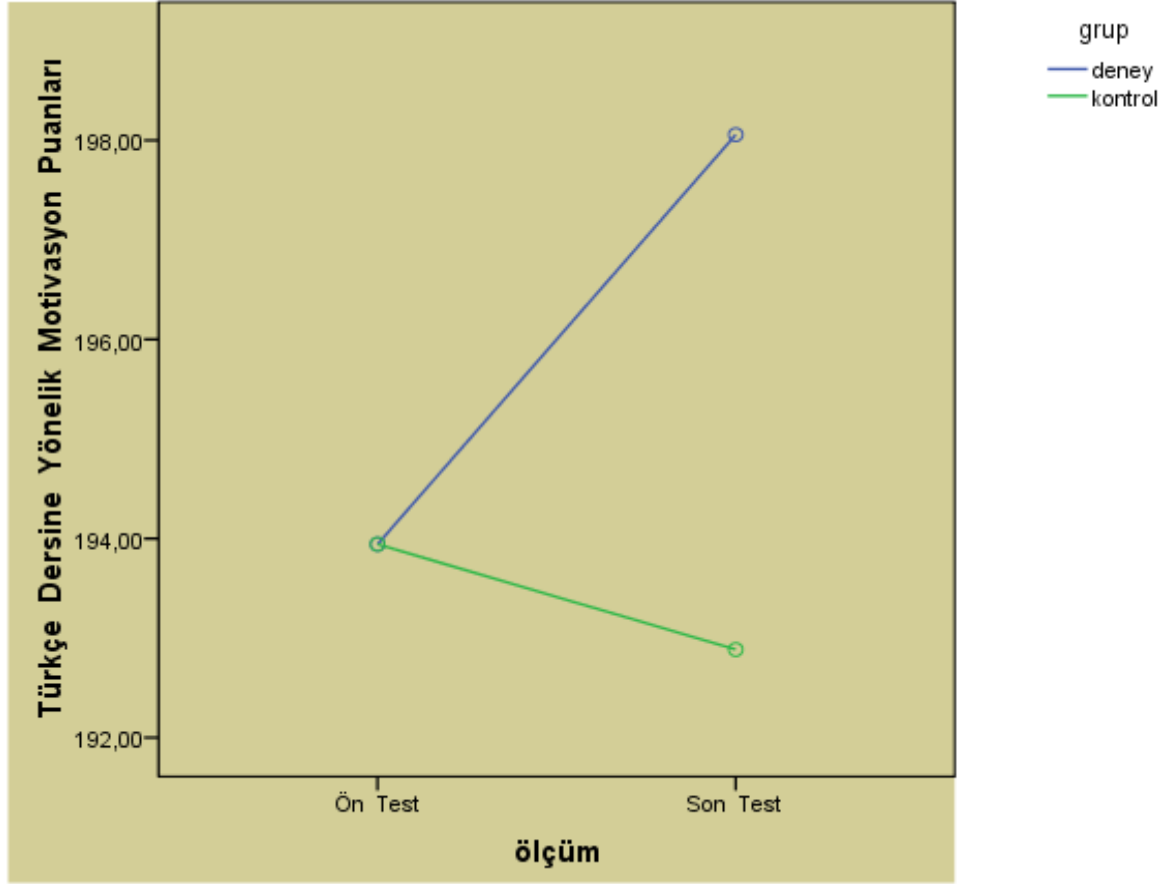
göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı [ $F_{(1-68)}=.453$ ;  $p>.05$ ] tespit edilmiştir. Bu bulgu, ölçüm ayırımı yapmaksızın öğrencilerin Türkçe dersi motivasyon puanlarının değişmediği şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle ölçümlerden bağımsız olarak öğrencilerin derse yönelik motivasyon düzeylerinde bir değişim meydana gelmemiştir. Bununla birlikte Konu Jigsawı tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin iki ölçüm arası Türkçe dersine yönelik motivasyon puanlarında yükselme meydana gelmiştir. Sonuç olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyon puanları arasındaki farkın grup değişkeni bazında istatistiki olarak anlamlı bulunmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon puanlarının ölçüme (ön test-son test) göre anlamlı bir farklılık göstermediği [ $F_{(1-68)}=.164$ ;  $p>.05$ ] tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin Türkçe dersi motivasyon düzeylerinin grup ayırımı yapmaksızın uygulanan öğretim modeline bağlı olarak değişmediği şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle Türkçe dersinde Konu Jigsawı tekniğinin uygulanması ya da program merkezli öğretim yaklaşımına dayalı sürecin öğrencilerin derse yönelik motivasyonları üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı söylenebilir.

Konu Jigsawı tekniği ve program merkezli öğretim olmak üzere iki ayrı deneysel işleme katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon puanlarının deney öncesinden deney sonrasına anlamlı farklılık göstermediği yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin Türkçe dersine yönelik motivasyon puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı [ $F_{(1-68)}=.468$ ;  $p>.05$ ] bulunmuştur. Bu bulgu, Konu Jigsawı tekniğine dayalı öğretim yaklaşımı ve program merkezli öğretime katılmanın öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarını değiştirmede farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle motivasyon ölçeği son test puanları dikkate alındığında öğrencilerin derse yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Yine deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği son test puanları üzerinde yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi ( $p=.319$ ) sonucunun da anlamlı çıkmaması ( $t_{(68)}=1.004$ ;  $p>.05$ ) yapılan analiz sonucunu desteklemektedir. Diğer taraftan aritmetik ortalama puanlara bakılarak bir değerlendirme yapıldığında ise deney grubu öğrencilerinin son test aritmetik ortalama puanlarının ( $\bar{x}=198.06$ ) kontrol grubu öğrencileri son test aritmetik ortalama puanlarından ( $\bar{x}=192.89$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonları üzerinde Konu Jigsawı tekniğinin program merkezli öğretime göre istatistiki olarak anlamlı farklılık oluşturmaya da nispeten etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin deneysel uygulama

öncesinden uygulama sonrasına Türkçe dersine yönelik motivasyon puanlarında meydana gelen değişimin gösterildiği diyagram Şekil 7’de sunulmuştur.

**Şekil 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği Puanlarını Gösteren Diyagram**



Şekil 7’de sunulan bulgular, deney grubu öğrencilerine uygulanan Konu Jigsawı tekniğine dayalı öğretim ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan program merkezli öğretimin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon puanları üzerinde farklı etkiler doğurduğunu göstermektedir. Öncelikle deney grubu öğrencilerine ait motivasyon puanları incelendiğinde ön testten ( $\bar{x}=193.94$ ) son teste ( $\bar{x}=198.06$ ) motivasyon puanlarının yükseldiği görülmektedir. Ulaşılan bulgu, öğrencilerin Türkçe dersi motivasyon puanlarının artmasında Konu Jigsawı tekniğinin etkisini açıklamaktadır. Diğer taraftan kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon puanlarında ise ön testten ( $\bar{x}=193.94$ ) son teste ( $\bar{x}=192.89$ ) azalma meydana gelmiştir. Söz konusu motivasyon azalması oldukça düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Ölçme aracının güvenilirlik analizlerinde %95 güven aralığında sonuçlar verdiği temel alındığında iki ölçüm arasındaki 1.05 değerindeki fark, %2’lik hata payı kapsamında değerlendirilmektedir. Sonuç olarak kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik motivasyon düzeyleri değişmezken deney grubu öğrencilerinin motivasyonlarında yükselme meydana gelmiştir. Elde edilen bulgu, Türkçe derslerinde farklı öğretim yöntem ve

tekniklerinden yararlanmanın öğrencilerin motivasyon düzeylerine olumlu etki yaptığını göstermektedir. Diğer taraftan 45 maddelik Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeğinden alınabilecek maksimum puanın 225 olduğu düşünüldüğünde katılımcıların derse yönelik motivasyonlarının %88 düzeyinde olduğu tespit edilmiş olmakla birlikte bu oranın oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

### **Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon, Tutum ve Dil Bilgisi Başarı Testi Puanları Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde Konu Jigsawı tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutum ve motivasyon ölçeği ile dil bilgisi başarı testi puanları (son test) arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda öncelikle üç ölçme aracından elde edilen son test puanları arasındaki korelasyon değerleri (Tablo 24) ikinci olarak da başarı testinden alınan puanlar kontrol altında tutulduğunda Türkçe dersi tutum ve motivasyon puanları arasındaki korelasyon değerleri (Tablo 25) incelenmiştir.

**Tablo 24.** *Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutum, Motivasyon ve Dil Bilgisi Başarı Testi Son Test Puanlarının Korelasyon Değeri*

		Dil Bilgisi Başarı	Türkçe Dersi Tutum	Türkçe Dersi Motivasyon
Dil Bilgisi Başarı	Pearson Correlation	1	.356*	.673**
	Sig. (2-tailed)		.035	.021
	N	70	70	70
Türkçe Dersi Tutum	Pearson Correlation	.356*	1	.236*
	Sig. (2-tailed)	.035		.050
	N	70	70	70
Türkçe Dersi Motivasyon	Pearson Correlation	.673**	.236*	1
	Sig. (2-tailed)	.021	.050	
	N	70	70	70

p<0.05

Tablo 24'e göre öğrencilerin Türkçe dersi motivasyon ölçeği, Türkçe Dersi Tutum Ölçeği ve Dil Bilgisi Başarı Testi ölçme araçlarından aldıkları puanlar arasında çeşitli düzeylerde negatif ve pozitif yönde ilişki söz konusudur. Bu bağlamda deney grubu katılımcılarına ait dil bilgisi başarı testi son test puanı ile Türkçe dersi tutum ölçeği son test puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ( $r = .356$ ;  $p < .05$ ) ilişki tespit edilmiştir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ( $r^2 = .126$ ) dil bilgisi başarı puanlarındaki toplam varyansın %12'sinin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puanlarından ya da Türkçe dersine yönelik tutum puanlarındaki değişkenliğin %12'sinin dil bilgisi başarı

testi puanlarından kaynaklandığı söylenebilir. Tutum ile akademik başarı arasındaki doğrusal ilişkiye yönelik elde edilen bulgu, öğrencilerin tutum düzeylerinin olumlu olduğu ölçüde akademik başarı seviyesinin de yükseldiğini göstermektedir. Yapılan çeşitli araştırma sonuçlarıyla (Aslan, 2014; Dönmez ve Gündoğdu, 2018; Çayır, 2021; Arslan, 2021; Sevim, 2023) ulaşılan bulgunun desteklendiği görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı puanları ile Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki ( $r = .673$ ;  $p < .05$ ) tespit edilmiştir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ( $r^2 = .452$ ) dil bilgisi başarı puanlarındaki toplam varyansın %45'inin Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği puanlarından ya da Türkçe dersine yönelik motivasyon puanlarındaki değişkenliğin %45'inin dil bilgisi başarı testi puanlarından kaynaklandığı söylenebilir. Görüldüğü üzere öğrencilerin motivasyon puanları ile dil bilgisi başarı testi puanları arasında doğrusal bir ilişki söz konusudur. Buna göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin yükselmesi öğrenmeye ve başarıya yönelik kendilerini harekete geçiren motivasyon düzeylerinin yükselmesini sağlamaktadır. Dilek (2024), Arslan (2021) ve Durna (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da motivasyon düzeyi ile akademik başarı puanı arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç ilgili alan yazınındaki araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puanları ile Türkçe dersine yönelik motivasyon puanları arasındaki ilişki incelenmiş ve buna göre tutum puanları ile motivasyon puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ( $r = .236$ ;  $p = .05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ( $r^2 = .056$ ) Türkçe dersi puanlarındaki toplam varyansın %6'sının Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği puanlarından kaynaklandığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle Türkçe dersine yönelik motivasyon puanlarındaki değişkenliğin %6'sının Türkçe dersi tutum puanlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı testi puanları kontrol altında tutulduğunda Türkçe dersine yönelik tutum ve motivasyon puanları arasındaki ilişkinin incelendiği kısmi korelasyon analizi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 25 ve Tablo 26'da sunulmuştur.

**Tablo 25.** Katılımcıların Dil Bilgisi Başarı Testi ve Türkçe Dersi Tutum ile Türkçe Dersi Motivasyon Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçme Araçları	N	$\bar{X}$	S
Türkçe Dersi Tutum Ölçeği	35	84,4000	10,08552
Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği	35	198,0571	19,63182

Ölçme Araçları	N	$\bar{x}$	S
Türkçe Dersi Tutum Ölçeği	35	84,4000	10,08552
Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği	35	198,0571	19,63182
Dil Bilgisi Başarı Testi	35	62,4000	19,23722

**Tablo 26.** Dil Bilgisi Başarı Testi Puanları Kontrol Edildiğinde Katılımcıların Türkçe Dersi Tutum Puanları İle Türkçe Dersi Motivasyon Puanlarının Korelasyon Değerleri

Kontrol Değişkenleri		Tutum Puanı	Motivasyon Puanı
Dil bilgisi başarı	Türkçe dersi tutum	Correlation	1,000
		Significance (2-tailed)	.
		Df	0
Türkçe dersi motivasyon		Correlation	.114
		Significance (2-tailed)	.519
		Df	32

p<0.05

Öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları kontrol edildiğinde (sabit tutulduğunda) Türkçe dersi tutum puanları ile Türkçe dersi motivasyon puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ( $r=.114$ ;  $p>.05$ ). Buna göre Tablo 26'daki verilerde Türkçe dersine yönelik tutum ile motivasyon arasındaki nispeten yüksek düzeydeki ilişkinin dil bilgisi başarı testi puanları sabit tutulduğunda zayıfladığı görülmektedir. Diğer taraftan değişkenlerin birbiri üzerinde açıkladıkları varyans %13'tür. Yani Türkçe dersine yönelik motivasyonun %13'ü Türkçe dersine yönelik tutumdan kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları kontrol altında tutulduğunda motivasyon ve tutum arasındaki ilişkinin güç kaybetmesi öğrencilerin gerek tutum gerekse motivasyonlarının başarı odaklı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan ulaşılan bulgular ve yorumlar ilgili alan yazınıyla karşılaştırılarak sonuç ve tartışma yapılmış, ayrıca bu araştırmada yararlanılan Konu Jigsawı öğretim tekniği ilgili olarak bundan sonra yapılacak çalışmalara rehber olabilecek birtakım öneriler dile getirilmiştir.

İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden biri olan Konu Jigsawı tekniğinin altıncı sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarı puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum ve motivasyonları üzerindeki etkisinin incelenmeye çalışıldığı bu araştırma kapsamında aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Ulaşılan bulgulara göre deney ve kontrol grubuna mensup katılımcıların dil bilgisi başarı testinden aldıkları ön test puanlarının denk olduğu tespit edilmiştir. Ön test puanları kovaryete edilerek dil bilgisi başarı testi son test puanları üzerinden uygulan kovaryans ( $p=.114$ ) analizi (ANCOVA) ve tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi (two way ANOVA for repeated measures) sonuçlarına göre uygulanan Konu Jigsawı tekniğinin öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı [ $F_{(1-68)}=2.564$ ;  $p>.05$ ] tespit edilmiştir. Bununla birlikte son test aritmetik ortalama puanları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında ise deney grubuna uygulanan Konu Jigsawı tekniğinin program merkezli öğretime oranla dil bilgisi başarı puanlarını daha fazla yükselttiği görülmektedir. Ulaşılan sonuç, Konu Jigsawı tekniğine dayalı öğretimin program merkezli öğretimden farklı olması, öğrencilerin iletişim ve etkileşime dayalı grupla iş birliği yaparak öğrenme fırsatı bulmaları, düşüncelerini özgürce ifade etmeleri, yardımlaşma ve sorumluluk alma değerinin farkına varmaları, öğrenme sürecinde arkadaşları tarafından cesaretlendirilmeleri gibi faktörlerle açıklanabilir. Türköz (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Konu Jigsawı tekniğinin akademik başarı üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Bunun dışında ilgili alan yazınında Eilks (2005), Shaaban (2006) Lai ve Wu (2006), Doymuş ve Şimşek (2007), Erdöl (2023), Şentürk (2020), Arslan ve Yanpar Şahin (2006), Şahin Buzludağ (2010), Koçyiğit (2018), Çevik (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da jigsaw tekniğinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmasa da öğrencilerin akademik başarı puanlarına olumlu etki yaptığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer taraftan Gürbüz (2012), Zainuddin (2015), Uyanık (2016), Dönmez (2017) Türköz (2018), Doymuş (2022), Baş (2009), Hayatına ve Fajrina (2018), Bilgin ve Geban (2004), Putri

(2013), Johnson vd. (2000), Türkmen (2023), Dilek (2024), Güngör, (2018), Tarım, (2007), Christina ve Kristin, 2016 Arslan (2021) tarafından yapılan çalışmalarda ise uygulanan jigsaw tekniğinin akademik başarı üzerindeki etkisinin istatistiki olarak anlamlı sonuçlar doğurduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde araştırma bulgularının alan yazınındaki çalışma sonuçlarından bir kısmıyla örtüştüğü görülmekle birlikte sonuçların alan yazınıyla farklılaştığı çalışmaların olduğu da söylenebilir. Araştırmalar arasındaki söz konusu farklılaşmanın uygulayıcıdan, konu içeriğinden, deney ortamının uygunsuzluğu ya da fiziksel donanım eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse karşı tutumlarına ilişkin ön test uygulanmış ortaya çıkan sonuca göre her iki gruptaki katılımcıların ön test puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmadan ulaşılan bir diğer bulgu, Konu Jigsawı tekniğinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olamamasına rağmen söz konusu tekniğin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin program merkezli öğretim yaklaşımına uygun şekilde ders işlenen kontrol grubu öğrencilerine nispeten derse yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği sonucudur. Buna göre yapılan çeşitli araştırmalarda (Antekin, 2019; Çevik, 2021; Durna 2019; Jack, 2015; Güzelsarı, 2018; Şentürk, 2020; Uyanık, 2016) uygulanan tekniğin katılımcıların derse yönelik tutumlarına olumlu etki etse de istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla ulaşılan sonucun alan yazınındaki benzer çalışma sonuçlarıyla örtüştüğü gözlenmektedir. Diğer taraftan yapılan Altıparmak ve Nakiboğlu (2002), Hevedanlı vd. (2005), Dilek (2024), Deringöl vd. (2021), Demir (2012), Yalman ve Çiftçi (2019), Çevik (2021), Dönmez (2017), Holiday (2000), Zakari vd. (2010) tarafından yapılan çalışmalarda ise uygulanan tekniğin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarının ilgili alan yazınındaki kimi çalışmalar tarafından desteklendiği görülmekle birlikte bir kısım araştırma sonucu ile ayrılmaktadır. Bununla birlikte kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puanları aritmetik ortalaması ön test ve son testte farklılık göstermemesine (öyle ki 0.40 puan gerilemesine rağmen) Konu Jigsawı tekniğine dayalı öğretimin gerçekleştiği deney grubu öğrencilerinin derse karşı tutumlarında yükselme söz konusudur. Buna göre program merkezli öğretimin monotonluğu karşısında grupla iş birliği içinde öğrenme sürecinin öğrenciyi merkeze alarak aktif öğrenmeye yol açtığı, öğrencilerden araştırma, sunum, birlikte çalışma gibi etkinlikler aracılığıyla derse karşı tutumlarının arttığı söylenebilir.

Konu Jigsawı tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile program merkezli öğretime dayalı kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde Türkçe dersine yönelik

motivasyon düzeylerinin  $\bar{x}=193,94$  değerinde birbirine eşit olduğu tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında ise ölçeğin hata payı kapsamına dâhil edilebilecek düzeyde kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon puanlarında azalma meydana gelmesine karşın deney grubu öğrencilerinin motivasyon düzeylerinde yükselme meydana gelmiştir. Bununla birlikte uygulanan tekniğin deney grubu öğrencilerinin derse yönelik motivasyonlarına etkisi istatistiki olarak anlamlı bulunamamıştır. İlgili alan yazınındaki çeşitli araştırmalarda (Arslan, 20221; Dianawati, 2020; Hayatina & Fajrina, 2018) benzer sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte jigsaw tekniğinin öğrencilerin motivasyonu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etki oluşturduğunu belirten çalışmalar (Doğru & Ünlü, 2012; Rachman, 2017; Wardani, 2015; Yıldız vd., 2017; Yudha vd., 2018; Yusnidar, 2018; Yüksel 2017) da bulunmaktadır. Bunların dışında iş birlikli öğrenme yöntemi üzerine yapılan çeşitli araştırmalarda iş birliği yönteminin geleneksel yöntemlere göre iletişim ve etkileşimi arttırdığı (Doymuş & şimşek, 2007; Gürbüz vd., 2012; Slavin, 1990) demokratik bakış açısı kazanma ve çeşitli sosyal becerilerin geliştirilmesine katkı sağladığı (Dilek, 2024; Dönmez, 2017; Gömleksiz, 1993; Holiday, 2001; Johnson & Johnson, 1998; Keçe, 2013, 2024; Yazman, 2013) tespit edilmiştir.

Motivasyon üzerine yapılan deneysel çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde iş birliğine dayalı öğrenme yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin motivasyon düzeylerine olumlu etki ettiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte motivasyon, akademik başarı ve tutum puanlarının birlikte hareket ettiği gözlenmiştir. Grupla öğrenme modelinde öğrencilerin diğer tekniklere göre ders içinde daha aktif olması, iş birliği ve iletişim temelinde yardımlaşma becerisinin gelişimi, derse odaklanma üzerinde etkili olduğu ve bunun neticesinde akademik başarı düzeylerinde artış olduğu anlaşılmaktadır. Akademik başarı puanındaki artış da öğrencinin derse yönelik motivasyonunu etkilemektedir. Buna ilişkin yapılan çalışmada (Wolters, 1999) öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yaratıcılık, araştırma, öğrenme, herhangi bir işe başlama ve devam ettirme, akademik başarı gibi alanlarda etkili olduğu belirtilmektedir. Yine Ryan ve Deci (2000) motivasyon kavramının bireyi bir işe yönelik harekete geçiren ilk adım olduğunu dile getirmekle birlikte öğrencinin akademik başarı düzeyi üzerinde belirleyici etkisine vurgu yapmaktadır. Saraçoğlu ve Kahya (2018) motivasyonun akademik başarı düzeyine olumlu etkisinin yanında sorgulama, analiz, sentez ve değerlendirme, analitik ve yaratıcı düşünme gibi üst bilişsel becerilerinin gelişimine katkısını belirtmektedir. Bu bağlamda Arslan (2021) da akademik başarıyı elde etme ve ulaşılan başarının sürdürülebilir kılınması hususunda motivasyon düzeyinin yadsınamaz etkisine dikkat çekmektedir. Bu çalışmada da görüldüğü üzere uygulanan Konu Jigsawı tekniği

öğrencilerin hem akademik başarı puanı hem de derse yönelik motivasyon düzeylerini olumlu etkilemektedir.

Araştırma kapsamında deney grubu öğrencilerin son test dil bilgisi başarı testi puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum ve motivasyon puanları arasındaki ilişki incelenmiş ve akademik başarı ile tutum arasında orta düzeyde pozitif, akademik başarı ile motivasyon arasında ise yüksek düzeyde pozitif, tutum ile motivasyon arasındaki ise düşük düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir. Buna göre her üç alanında senkronize hareket ettiği birbirini etkiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkinin yüksek olması önemli bir bulgu olarak dikkat çekmektedir. Bu kapsamda ilgili alan yazını incelendiğinde tutum, motivasyon ve akademik başarının aynı doğrultuda hareket ettiğini gösteren çalışmalara (Arslan, 2021; Antekin, 2019; Aydın, 2017; Aytan, 2016; Durna, 2019; Gökçe, 2020, Ryan & Deci, 2000; Saraçoğlu & Kahya, 2018; Tan, 2021; Wolter, 1999) rastlanılmaktadır. Dolayısıyla yapılan çalışmalardan ulaşılan sonuçlar da göz önünde bulundurularak bir değerlendirme yapıldığında öğrencilerin akademik başarıları üzerinde derse yönelik tutum ve motivasyonlarının yüksek tutulması önem taşımaktadır. Başka bir anlatımla akademik anlamda başarıya giden yolda öğrencilerin öncelikle derse yönelik olumlu tutum ve yüksek motivasyona sahip olmaları gerekmektedir.

### Öneriler

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmada ortaokul altıncı sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Başka bir çalışmada, ilkokul, lise ya da yükseköğretimde yer alan öğrencilerle ve diğer konular üzerinde çalışılabilir.
- Okullarda iş birlikli yöntemlerin daha etkin ve verimli kullanımı için öğretmenlere bu yöntemlerle ilgili hizmet içi kurslar verilebilir.
- Tekniğin uygulandığı deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ders başarısı ve derse karşı tutumlarının araştırmacı tarafından etkilenmemesi için araştırmacının deney ve kontrol grubu öğrencileriyle daha önceden ders işlememiş olması daha net sonuçlar ortaya çıkarabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikçi öğrenme kuram araştırma uygulama*. Uğurel.
- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif öğrenme*. Biliş
- Açıkgöz, K. Ü. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Eğitim Dünyası.
- Akar Vural, R. (2016). Bertolt Brecht'in öğretici oyunlarının "eğitimde drama" ve "sahneleme" yöntemleri temelinde hazırlanan iki farklı programın ortaöğretim hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 131-148.
- Aksoy, G., & Gürbüz, F. (2012). İşbirlikli öğrenme yönteminin 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2012, 1(1), 24-31.
- Antekin, S. Ç. (2019). *Türkçe dil bilgisi öğretiminde jigsaw IV tekniğinin akademik başarıya, Türkçe dersine karşı tutuma ve biliş ötesi farkındalığa etkisi* (Tez No. 598376) [Yüksek lisans tezi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, A. (2021). *Türkçe öğretim programında iş birlikli öğretim yönteminin akademik başarıya, öğrenme motivasyonuna, tutum ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 664234) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, A., & Engin, A. O. (2021). İşbirlikli öğretim yönteminin Türkçe dersinde akademik başarı, motivasyon ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 205-227.
- Arslan, A., & Taşgın, A. (2019). Ortaokul öğrencileri için "Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği" geliştirme çalışması. *The Journal of Computer and Education Research*, 7(4), 228-249.
- Arslan, A., & Yanpar Şahin, T. (2006). Oluşturmacı (constructivist) yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenmenin ilköğretim sosyal bilgiler dersindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 22-32.
- Arslan, A., & Zengin, R. (2015). The effect of cooperative learning method on the academic success of students on science teaching laboratory lesson. *International Journal of Education and Research*, 3(12): 41-52.
- Artut, D. P., & Tarım, K. (2007). The effectiveness of jigsaw II on prospective elementary school teachers. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 129-141.
- Aslan, S. (2014). *Bilgisayar destekli öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının tutum ve akademik başarılarına etkisi* (Tez No. 363089) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atılgan, H., Kan, H., & Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Melisa.
- Aydın, A. (2017). *Eğitim ortamlarındaki fiziksel değişkenlerin nesnelere interneti uygulaması kullanılarak öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No. 463100) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Aydın, A. G. (2020). *Jigsaw tekniğinin hemşirelik öğrencilerinin psikomotor beceri düzeyleri, akademik başarıları ve bilginin kalıcılığı üzerine etkisi* (Tez No. 638447) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aytan, N. (2016). "Türkçe dersi tutum ölçeği" geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 535-546.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2015). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Pegem Akademi.
- Bilgin, İ., & Geban, Ö. (2004). İşbirlikli öğrenme yöntemi ve cinsiyetin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine karşı tutumlarına, fen bilgisi öğretimi dersindeki başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 9-18.
- Buzludağ, P. (2010). *6. Sınıf fen ve teknoloji derdi "Canlılarda üreme, büyüme ve gelişme" ünitesinin iş birlikli öğrenmeyle (jigsaw tekniği) öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* (Tez No. 259185) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Pegem Akademi.
- Charlesworth, R. (1996). *Understanding child development*. Delmar.
- Christina, L. V., & Kristin, F. (2016). Efektivitas model pembelajaran tipe group investigation (GI) dan cooperative integrated reading and composition (CIRC) dalam meningkatkan kreativitas berpikir kritis dan hasil belajar ips siswa kelas 4. *Scholaria: Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan*, 6(3), 217-230.
- Cooper, J., Prescott, S., Cook, L., Smith, L., Mueck, R., & Cuseo, J. (1984). Cooperative learning and college instruction-effective use of student learning teams. *California State University Foundation Publication*, 41-65.
- Çayır, M. (2021). *Oyunlaştırma yaklaşımının Türkçe dersi okuma ve yazma becerilerine yönelik tutum ve akademik başarıya etkisi* (Tez No. 670052) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi-Amasya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çeçen, M. A., & Mete, G. (2011). 8. Sınıflarda dil bilgisi etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Elektronik Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 47-62.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y., & Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 155-185.
- Çelikkaya, T. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5.sınıf örneği)* (Tez No. 340001) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çevik, E. (2021). *Jigsaw II tekniğinin 9. sınıf coğrafya dersinde öğrencilerin başarılarına ve derse yönelik tutumlarına* (Tez No. 675047) [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Dellalbaş, O., & Soylu, Y. (2012). Jigsaw ve grup araştırması tekniklerinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik derslerindeki akademik başarısına etkisi. *International Journal of Social Science*, 5(7), 229-245.
- Demiral, S. (2012). *Jigsaw tekniğinin kümeler ve önermeler konusunun öğretiminde öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Tez No. 325797) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., & Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri*. Şafak.
- Deringöl, Y., Zengin, A. N., & Öztürk, S. (2021). The effect of jigsaw II technique on mathematic attitudes and constructive learning. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 10(2), 344-360. ERIC database. (EJ1334963)
- Derman, S. (2008). *Dil bilgisi öğretiminde metinlerin seçimi üzerine bir araştırma (7. sınıf)* (Tez No. 235267) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dianawati, N. (2020). Modifying think pair share (TPS) based on cooperative integrated reading composition (CIRC) to improve students' reading skill and students' motivation. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 10(3), 24-32.
- Dilek, O. (2024). *Sosyal bilgiler dersinde galeri yürüyüşü ve jigsaw II'nin kullanımı: çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 848488) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, A., Uçar, S., & Şimşek, Ü. (2015). Jigsaw tekniğinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersi "yer kabuğu nelerden oluşur?" ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 416-432.
- Doğru, M., & Ünlü, S. (2012). Jigsaw IV tekniği kullanımının fen öğretiminde öğrencilerin motivasyon, fen kaygısı ve akademik başarılarına etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2(2), 57-66.
- Doymuş, K. (2008). Teaching chemical bonding through jigsaw cooperative learning. *Research in Science ve Technological Education*, 26(1), 47-57.
- Doymuş, K. (2022). Application of subject jigsaw technique in educational research. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(56) 411-416. <http://doi.org/10.31576/smryj.1383>
- Doymuş, K. & Şimşek, Ü. (2007). Kimyasal bağların öğretilmesinde jigsaw tekniğinin etkisi ve bu teknik hakkında öğrenci görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 173(1), 231-243.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: işbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83.
- Dömez, B. (2017). *7. sınıf Türkçe dersinde ayrılıp birleşme tekniği (jigsaw) kullanımının akademik başarı, öz-düzenleme becerisi, tutum, erışı ve bilginin kalıcılığına etkisi*. (Tez No. 472220) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dönmez, B., & Gündoğdu, K. (2018). 7. sınıf Türkçe dersinde ayrılıp birleşme tekniği (jigsaw) kullanımının akademik başarı, öz-düzenleme becerisi, tutum, erışı ve bilginin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 959-983.

- Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö., & Efe, H. A. (2008). *İşbirlikli öğrenme teori ve uygulama*. Eflatun.
- Eilks, I. (2005). Experiences and reflections about teaching atomic structure in a jigsaw classroom in lower secondary school chemistry lesson. *Journal of Chemical Education*, 82, 313-319.
- Ekinci, N. (2022). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (ss. 93-109). Pegem Akademi.
- Eraslan, M. (1999). *İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin kalıp hazırlama, giyim uygulama teknikleri 1. dersi kapsamındaki psikomotor öğrenme düzeyleri üzerine etkisi* (Tez No. 81821) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (ss. 234). Pegem Akademi.
- Erdöl, H. (2023). *İşbirlikli öğrenme modellerinden jigsaw tekniği ile uzaktan yapılan çatışma çözümü eğitiminin hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme eleştirel düşünme ve çatışma çözme becerisine etkisi* (Tez No. 790178) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eroğlu, D., & Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Ertürk, S. (2018). *Eğitimde program geliştirme*. Edge Akademi.
- Fer, S., & Cırık İ. (2014). Temel kavramlar. S. Fer (Ed). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Anı.
- Fidan, N. (1999). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Sage.
- Gökçe, A. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi* (Tez No. 629025) [Yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi-Yozgat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi* (Tez No. 32135) [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gömlüksiz, M. (1997). *Kubaşık öğrenme*. Baki Kitap.
- Gündoğdu, K., Aytacı, B., Aydoğan, R., & Yıldırım, C. (2015). Öğretmen yeterlikleri alanında yazılan makalelerin içerik analizi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 30-43.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşım ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güngör, A., & Açıkgöz, K. Ü. (2006). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 355-378.
- Güngör, Z. Y. (2018). Using the cooperative learning for teaching idioms on French foreign language students. *European Journal of Education Studies*. 5(8), 143-164.
- Gürbüz, H., Çakmak, M., & Derman, M. (2012). *Çevre eğitiminde jigsaw tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve öğrencilerin bu tekniğe ilişkin görüşleri*. X.

Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi: 27-30 Haziran 2012, Bildiri Özetleri (s. 54), Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Güzelsarı, B. (2018). *Jigsaw II tekniğinin 9.sınıf öğrencilerinin ısı ve sıcaklık ünitesini anlamalarına ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 526703) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hayatina, M., & Fajrina, S. A. (2018). Cooperative integrated reading composition to improve pupils' reading comprehension achievement and motivation. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers and Teacher Education*, 8(2), 29-37.
- Hedeen, T. (2003). The reverse jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology*, 31(3), 325-332.
- İşman, M. (2021). *Eğitime giriş*. Pegem Akademi.
- Jack, L. M. (2015). *An analysis of the implementation and the effect of jigsaw and think-pair-share cooperative learning strategies on ninth grade students' achievement in algebra I*. (Publication No. 3689597) [Master's thesis, Southern University and Agricultural and Mechanical College, South Carolina]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <http://www.jstor.org>.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The Foundation for active learning. S. M. (Ed), in *Active Learning* (pp. 59-70). DOI: 10.5772/intechopen.81086
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works? *Taylor & Francis*, 30(4), 25-35.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*, ASHE-ERIC <https://eric.ed.gov/?id=ED343465>
- Kagan S., & Kagan M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Kagan.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kardaş, M. N., & Cemal, S. (2015). İş birlikli öğrenme tekniklerinin Türkçe öğretiminde başarı, tutum ve uygulamalara yönelik öğrenci görüşleriyle ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30).
- Keçe, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde yararlanılan sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine etkisi* (Tez No. 333488) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, A. (2021.). *Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 669066) [Yüksek Lisans Tezi Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, M. A. (2013). *Jigsaw tekniğinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi* (Tez No. 354675) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lejik, M., & Wyvill, M. (2001). A survey of methods of deriving individual grades from group assessments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 267-291.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2019). *Türkçe öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı

- Mert, O., Albayrak, F., & Serin, N. (2013). Çeviri çocuk kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 58-73.
- Nakiboğlu, C. (2001). Maddenin yapısı ünitesinin iş birlikli öğrenme yöntemi kullanılarak kimya öğretmen adaylarına öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 131-143.
- Orlich, D., Hader, R., Callahan, R., Trevisan, M., & Brown, A. (2004). *A guide to effective instruction*. Houghton Mifflin Company.
- Öz, Z. D. (2022). 2019 Türkçe öğretim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi (Tez No. 752316) [Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi – Kilis]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özatalay, H. (2007). *İlköğretim I. kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin durum çalışması* (Tez No. 210290) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2014). *Yabancı dil öğretiminde öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinin üniversite öğrencilerinin başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 361921) [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özkal, N. (2000). *İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri* (Tez No. 99725) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Pegem Akademi.
- Pandya, S. (2011). Interactive effect of co-operative learning model and learning goal of student on academic achievement of students in mathematics. *Mevlâna International Journal of Education*, 1(2), 27-34.
- Pritchard, A. (2015). *Ways of learning learning theories and learning styles in the classroom* (Çev. M. Çevikbaş). Nobel.
- Rachmah, D. N. (2017). Effects of Jigsaw learning method on students' self-efficacy and motivation to learn. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 6(3), 1-9.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Salend, S. J., Gordon, J., & Lopez, K. (2002). Evaluating cooperative teaching teams. *Intervention in School and Clinic*, 37, 195-201,
- Santrock, J. W. (2011). *Educational psychology*. McGraw-Hill.
- Saraçoğlu, M., & Kahyaoğlu, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama becerileri algılarının, merak, motivasyon ve tutum açısından incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 6(12), 358-376.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Gazi.
- Senita, J. (2008). The use of concept maps to evaluate critical thinking in the clinical setting. *Teaching and Learning in Nursing*, 3(1), 6-10.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı.

- Sevim, F. (2023). *Bilim merkezinde gerçekleştirilen fen bilimleri etkinliklerinin öğrencilerin tutum ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 824393) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sevim, O., & Varışoğlu, B. (2014). Akademik çelişki tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının kavram öğrenme başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 229-247.
- Seyhan, A. (2017). *Jigsaw yöntemi'nin lise 9. sınıf tarih dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde etkisi* (Tez No. 463307) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-313.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342.
- Slavin, R. E. (1991). *Student team learning: A Practical guide to cooperative learning*. National Education Assn. ERIC database. (ED339518).
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education*, 43(1), 5-14.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning: theory, research and practice*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sucuoğlu, H. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yüklenme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve iş birlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri* (Tez No. 128146) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şengül, S., & Katrancı, Y. (2014). Effects of jigsaw technique on mathematics self-efficacy perceptions of seventh grade primary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 333-338.
- Şentürk, Ü. (2020). *Fen eğitiminde 'jigsaw' tekniğinin öğrenci başarısı ve derse karşı tutuma etkisi* (Tez No. 621165) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tan, Y. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine ilişkin tutumları ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 666575) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taşdemir, A. (2004). *Fen bilgisi öğretmenliği kimya laboratuvarı dersinde çözümler konusunun öğrenilmesinde iş birlikli öğrenme yönteminin etkileri* (Tez No. 190374) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Nobel.
- Tekeli Kaya, M. (2023). *Türkçe eğitiminde uzaktan eğitimin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi başarılarına etkisi ve öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri* (Tez No. 831594) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türkmen, R. (2023). *Jigsaw tekniğinin 10.sınıf coğrafya dersinde yer alan su kaynakları konusunun öğretiminde akademik başarıya etkisi* (Tez No. 828964) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Uçar, S. (2014). *Jigsaw tekniğinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersi “Yer kabuğu nelerden oluşu?” ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi* (Tez No. 381530) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uyanık, G. (2016). Birleştirme tekniğine dayalı fen bilimleri öğretiminin tutum, akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 120-134.
- Wardani, D. T. (2015). Pengaruh pembelajaran kooperatif tipe STAD (student teams achievement divisions) dan jigsaw terhadap prestasi belajar ekonomi ditinjau dari motivasi belajar siswa tahun ajaran 2014/2015. *EQUILIBRIUM: Jurnal Ilmiah Ekonomi dan Pembelajarannya*, 3(2), 105-112.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281–300.
- Yavaş, K. R. (2023). *Youtube videolarının Türkçe eğitimi açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi: Tedx Türkiye örneği* (Tez No. 336924) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yazman, İ. (2013). *İşbirlikli jigsaw tekniği ve 5E modeliyle öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde ‘yayları tanıyalım’ ile ‘iş ve enerji’ konularındaki başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi* (Tez No. 785517) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi-Kars]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yenice, N., & Saraçoğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 162-173.
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *Uluslararası Tolum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2169-2226.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü., & Yüksel, F. (2017). The effect of jigsaw-integrated problem based learning method on students' motivation towards science learning, social skills and attitude towards school. *Kastamonu Education Journal*, 25(5), 1957-1978.
- Yudha, N. P., Ramadhan, S., & Manaf, N. A. (2018). The differences between students' writing narrative with cooperative learning model of CIRC and Jigsaw by considering motivation of class VII smp negeri 28 padang. *Lingua Didaktika: Jurnal Bahasa dan Pembelajaran Bahasa*, 8(1), 39-51.
- Yusnidar, Y. (2018). Meningkatkan motivasi dan aktivitas belajar siswa di kelas VII. C MTsN Paninjauan dengan menggunakan model pembelajaran kooperatif tipe Jigsaw. *Bioedukasi*, 9(2), 173-180.
- Yüksel, S. (2017). *Scratch programı öğretiminde ayrılıp birleşme tekniği kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumuna akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 472231) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zainuddin, Z. (2015). The effect of cooperative integrated reading and composition technique on students' reading descriptive text achievement. *English Language Teaching*, 8(5), 11-21.
- Zengin, A. Y., & Zengin, N. (2012). *Özel öğretim yöntemleri III*. Töre Baskı Merkezi.

**Ek 1: Dil Bilgisi Başarı Testi**

**SORU 1. “Sıcak” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat görevinde kullanılmıştır?** (MEB Kazanım kavrama testi)

- A) Sıcaklar bastırmadan memlekete gidelim.
- B) Bu sıcak yemek, dolaba konur mu hiç!
- C) Geçen hafta Burdur’da hava çok sıcakmış.
- D) Ütünün fişini çekmeme rağmen tabanı sıcaktı.

**SORU 2. Aşağıdaki dizelerin hangisinde ismi niteleyen bir sözcük kullanılmıştır?** (MEB Kazanım kavrama testi)

- A) Boşa bağlanmamış bülbül gülüne
- B) Kar koysan köz olur aşkın külüne
- C) Şaştım kara bahtın tahammülüne
- D) Taşa çalsam ezilmiyor Mihriban

**SORU 3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yay ayraç içinde verilen sıfat türü yoktur?** (MEB Kazanım kavrama testi)

- A) Bu alana belediye park yapacaktı. (İşaret sıfatı)
- B) İki gün sonra okullar kapanacak. (Sayı sıfatı)
- C) Dünyada herkesin derdi başkaymış. (Belgisiz sıfat)
- D) Nasıl bir gömlek giymek istersin? (Soru sıfatı)

**SORU 4. Aşağıdakilerin hangisinde “yalnız” sözcüğü sıfat olarak kullanılmıştır?** (MEB Kazanım kavrama testi)

- A) Seninle gelirim yalnız yürüyerek gideceğiz.
- B) Koskoca binada birden yalnız kalıvermişim.
- C) Tepedeki yalnız ağaç, yapraklarını dökmüştü.
- D) Beni yalnız sen anladın şu koskoca dünyada.

**SORU 5. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili tamlamalardan hangisi isim tamlamasıdır?** (PYBS 2019)

- A) Kaçak avcılar yüzünden birçok hayvanın soyu tükenmek üzere.
- B) Çadır kampına önümüzdeki yaz tatilinde ailemle gideceğim.
- C) Gölün içindeki sazlıklarda yüzlerce kurbağa hep bir ağızdan şarkı söylüyordu.
- D) Yağmur ormanlarında büyülü bir dünya sizleri bekliyor.

**SORU 6. Aşağıdaki altı çizili tamlamalardan hangisi farklıdır? ?** (PYBS 2016)

- A) Matbaanın icadıyla çok sayıda kitap basılmaya başlandı.
- B) Yazıda karşımıza çıkan her noktalama işareti bize bir tür uyarıdır.
- C) Uyu yakaldığımdan kurum otobüsünü kaçırdım.
- D) Şehir efsanelerini büyük bir zevkle dinlemek isterdim.

**SORU 7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı bir isim tamlaması kullanılmıştır?** (PYBS 2015)

- A) Elmanın irisini pazarda daha kolay buluyordu.
- B) Havanın kapallığı yağmurun yağacağını gösteriyordu.
- C) Bu mevsimde dağ yürüyüşü yapmak çok keyifli olur.
- D) Çöplerin kokusu neredeyse buradan hissediliyordu.

**SORU 8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde belirtili isim tamlaması vardır? (PYBS 2004)**

- A) Bahçe duvarı bakımsızlıktan yıkılmıştı.
- B) Kapının kilidi hâlâ onarılmamıştı.
- C) Van kedisi sevimli bir hayvandır.
- D) Bu konuda belediye başkanı yetkilidir.

**SORU 9. Aşağıdakilerin hangisinde yay ayraç içinde verilen zamir türünün örneği yoktur? (MEB Kazanım kavrama testi)**

- A) Akşam, yemeğe size geleceğiz. (Kişi zamiri)
- B) Kâğıtları yere değil, şuraya atın. (Belgisiz zamir)
- C) Bu saatte arayan kimmiş? (Soru zamiri)
- D) O kalem Ali'nin, ötekini alabilirsin. (İşaret zamiri)

- I. Bu dünyadan gider olduk
- II. Kalanlara selam olsun
- III. Bizim için hayır dua
- IV. Kılanlara selam olsun

**SORU 10 Numaralanmış dizelerin hangisinde ismin yerini tutan bir sözcük kullanılmıştır? (MEB Kazanım kavrama testi)**

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

**SORU 11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ismin yerine kullanılmış bir sözcük yoktur? (MEB Kazanım kavrama testi)**

- A) Yaklaşık otuz yıldır şurada yaşıyorlar.
- B) Arkadaşlarımdan bazıları yaz tatilinde kursa gidiyor.
- C) Birçoğumuz hayatın sadece olumlu yanlarını görürüz.
- D) Bu dostluğu hiçbir fırtına kolay kolay sarsamaz.

**SORU 12. İnsan isimlerinin yerini tutan zamirlere kişi zamiri denir. Buna göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde kişi zamiri yoktur? (MEB Kazanım kavrama testi)**

- A) Onları hemen kitaplığa koysan iyi olur.
- B) Toplantıya onun yerine katılabilirim.
- C) Benim kopyam imiş meğer şu dünya.
- D) Öğrencilere bu imkânı siz verdiniz.

**SORU 13. “Ah” ünlemi aşağıdakilerin hangisinde cümleye “özlem” anlamı katmıştır? (PYBS 2018)**

- A) Ah, farkında olmadan ayağımı taşa çarptım!
- B) Ah, yazın yediğimiz o güzel dondurma olsaydı şimdi!
- C) Ah, ben böyle bir hatayı nasıl yaparım?
- D) Ah bu yaramaz çocuklar, bir elime geçirirsem onları!

**SORU 14. “Gibi” edatı aşağıdakilerin hangisinde cümleye tahmin anlamı katmıştır? (PYBS 2019)**

- A) Onu uyardığım gibi amirine de şikâyet ettim.
- B) Evi temizleyip çiçek gibi yapmış bizim çocuklar.
- C) Bu sene bahçemizdeki ağaçlar iyi ürün verecek gibi.
- D) Balyozu vurdukları gibi evin duvarlarını yerle bir ettiler.

**SORU 15. “Yalnız” sözcüğü, aşağıdaki cümlelerin hangisinde bağlaç görevindedir? (PYBS 2002)**

- A) Yaşlı adam, ormandaki evde yalnız oturuyor.
- B) Aradığın kitabı yalnız kütüphanede bulabilirsin.
- C) Ülkemiz yalnız tarımda değil, sanayide de gelişmiştir.
- D) Geziye katılıyorum, yalnız erken dönmek koşuluyla.

**SORU 16. “ile” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı bir görevde kullanılmıştır? (PYBS 2006)**

- A) Yarın arkadaşları ile sinemaya gidecek.
- B) Geziye, annesi ile babası da katılmış.
- C) Her gün okulun işleri ile uğraşiyor.
- D) Bugün işe kendi arabası ile gitmiş.

**SORU 17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “ah” sözcüğü ünlem görevinde kullanılmamıştır? (MEB Kazanım kavrama testi)**

- A) Ah, kolumu bahçenin demir kapısına çarptım!
- B) Ah ah, nerede kaldı güzelim gençlik yıllarım!
- C) Ah aldık boş yere; tüh, ona haksızlık etmişiz!
- D) Ah, şimdi bir dere kenarında olmak vardı!

- I. Sofrada sadece çorba ve ekmeğ vardı.
- II. Arabaya atladık ve yola çıktık.
- III. Kayın ve ardıç en sevdiğim ağaçlardır.
- IV. Bahar geldi ve tüm çayırları kuş sesleri kapladı.

**SORU 18. Numaralanmış cümlelerin hangilerinde “ve” bağlacı cümleleri bağlamak için kullanılmıştır? (MEB Kazanım kavrama testi)**

- A) I ve III
- B) I ve IV
- C) II ve III
- D) II ve IV

**SORU 19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “ile”nin işlevi diğerlerinden farklıdır? (MEB Kazanım kavrama testi)**

- A) Ankara’ya tren ile geldik.
- B) Hediyeni posta ile gönderdik.
- C) Yarışmayı başarı ile bitirdi.
- D) Bavul ile çantayı ben taşıyayım.

- Oh, sonunda tüm işlerimi bitirdim!
- Of, burada bir hafta daha kalamam ben!
- Tüh, yanıma para almayı unutmuşum!
- Vah vah, bu çocuklara kim yardım edecek?

**SORU 20. Aşağıdakilerden hangisi, bu cümlelerde yer alan ünlemlerin cümlelere kattığı anlamlardan biri değildir? (MEB Kazanım kavrama testi)**

- A) Üzülme
- B) Sıkılma
- C) Rahatlama
- D) Şaşırma

Bu yolda herkes bir ey delikanlı  
Diriler şerefli, ölüler şanlı  
Yurt için dövüşen başı dumanlı  
Her zaman bu şandan, o şana gider.

**SORU 21. Bu dizelerde aşağıdakilerden hangisi yoktur? (MEB Kazanım kavrama testi)**

A) Edat B) Bağlaç C) Ünlem D) Zamir

**SORU 22. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “doğru” sözcüğü edat görevinde kullanılmıştır? (MEB Kazanım kavrama testi)**

A) Odadaki çiçekleri yaza doğru balkona çıkardım.  
B) Doğruyu söyleyen insan her zaman kazanır.  
C) Doğru zamanda doğru işler yapmayı başardık.  
D) Hepimiz eğri oturup doğru konuşmalıyız.

> Edat, cümleye benzetme anlamı katmıştır.  
> Bağlaç, eş görevli sözcükleri birbirine bağlamıştır.  
> Ünlem, seslenme bildirmektedir.

**SORU 23. Aşağıdaki dizelerin hangisinde, bu durumlardan herhangi birinin örneği yoktur? (MEB Kazanım kavrama testi)**

A) Kükremiş sel gibiyim, bendimi çiğner, aşarım.  
B) Bir bayrak dalgalanmak için rüzgâr bekliyor.  
C) Dalgalan sen de şafaklar gibi ey şanlı hilal!  
D) Ateşten ve köpükten sıyırdım ellerimi.

**SORU 24. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bağlaç yoktur? (PYBS 2000)**

A) Bu sorunun yanıtını ben de biliyordum.  
B) Koşuşturmadan öyle yoruldum ki anlatamam.  
C) Sergilenen el sanatları ve tablolar göz kamaştırıyordu.  
D) Televizyon ile geniş kitlelere ulaşılabilir.

**SORU 25. Aşağıda yay ayraçla belirtilen yerlerin hangisine düşüncenin yönüne göre “ama” bağlacı getirilemez? (SBS 2010)**

A) Çavdarlar başaklanmış (...) başakları henüz tamamıyla dolmamıştı.  
B) Çok yorgun görünüyordu (...) ısrarla yürümeye devam ediyordu.  
C) Gerçi gün boyu balık avlayamadım (...) keyfim yerinde.  
D) Kardeş gibi geçiniyoruz (...) aynı duyguları paylaşıyoruz.

Ek 2: Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği						
İFADELER		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Dinleme becerimi geliştirmek için dinleme etkinliklerine katılıyorum.					
2.	Türkçe dersini sevdiğim için konuşma etkinliklerini zevkle katılıyorum.					
3.	Okuduğum metinleri doğru anlamak için okuma kurallarını öğrenmek istiyorum.					
4.	Okuduğum metinleri doğru anlamak için okuma yöntemlerini öğrenmek istiyorum.					
5.	Dilbilgisi kurallarına uygun yazı yazabilmek için yazım kurallarını öğrenmek istiyorum.					
6.	Etkili konuşma yapabilmek için konuşma kurallarını öğrenmek istiyorum.					
7.	Etkili konuşma yapabilmek için konuşma yöntemlerini öğrenmek istiyorum.					
8.	Öğrenmemi olumlu etkilediği için dinleme kurallarını öğrenmek istiyorum.					
9.	Türkçe dersinde kendimi mutlu hissettiğim için derse etkin katılıyorum.					
10.	Türkçe dersindeki konuları sevdiğim için öğretmenin söylediklerini takip ediyorum.					
11.	Türkçe dersi etkinliklerini sevdiğim için derse etkin katılıyorum.					
12.	Türkçe dersini sevdiğim için ders saatinin artırılmasını istiyorum.					
13.	Türkçe dersin önemli olduğu için ders saatinin artırılmasını istiyorum.					
14.	Türkçe dersini sevdiğim için sınıfta en önde oturmak istiyorum.					
15.	Türkçe dersinde başarılı olmak için ders başlamadan önce derse yönelik hazırlık yapıyorum.					
16.	Türkçe dersinde başarılı olmak için planlı çalışıyorum.					
17.	Türkçe dersinde öğrendiklerimin kalıcı olması için dersten sonra konu tekrarı yapıyorum.					
18.	Türkçe dersinde başarılı olmak için derste öğrendiğim konuyla ilgili soru çözüyorum.					
19.	Türkçe dersindeki konular önemli olduğu için öğrenmek istiyorum.					
20.	Türkçe dersinde yüksek not almak için öğretmeni dikkatli dinliyorum.					
21.	Ailemi mutlu etmek için Türkçe dersinde başarılı olmak istiyorum.					
22.	Öğretmenin takdirini kazanmak için Türkçe dersinden yüksek not almak istiyorum.					
23.	Arkadaşlarıma örnek gösterilmek için Türkçe dersinden yüksek not almak istiyorum.					
24.	Öğrendiğim bilgiler diğer derslerdeki başarıyı etkilediği için Türkçe dersini takip ediyorum.					
25.	Türkçe sınavlarında yüksek not almak için yazma kurallarını öğrenmek istiyorum.					
26.	Türkçe sınavlarında yüksek not almak için okuma kurallarını öğrenmek istiyorum.					
27.	Öğretmenimi çok sevdiğim için Türkçe dersinde başarılı olmak istiyorum.					
28.	Türkçe dersinden aldığım sınav notu yılsonu başarı ortalamamı etkilediği için dersi dikkatli takip ediyorum.					
29.	Yanlış cevap verdiğimde arkadaşlarım benimle alay edeceği için Türkçe dersini takip etmiyorum.					
30.	Önemsiz olduğu için Türkçe dersini takip etmiyorum.					
31.	Boşa zaman harcadığımı düşündüğüm için Türkçe dersini takip etmiyorum.					
32.	Sevmediğim için Türkçe dersini takip etmiyorum.					
33.	Sıkıcı olduğu için Türkçe dersini takip etmiyorum.					
34.	Yüksek not almam gereksiz olduğu için Türkçe dersini takip etmiyorum.					
35.	Başka dersleri daha çok sevdiğim için Türkçe dersini takip etmiyorum.					
36.	Türkçe dersindeki okuma etkinliklerine gereksiz bulduğum için katılmıyorum.					
37.	Türkçe dersindeki yazma etkinliklerini gereksiz bulduğum için yapmıyorum.					
38.	Türkçe dersindeki konuşma etkinliklerine gereksiz bulduğum için katılmıyorum.					
39.	Türkçe dersindeki dinleme etkinliklerine gereksiz bulduğum için katılmıyorum.					
40.	Türkçe dersini sevmediğim için okula gelmek istemiyorum.					
41.	Türkçe öğretmenimi sevmediğim için derse etkin katılmıyorum.					
42.	Gelecekte bana yararlı olmayacağı için Türkçe dersini takip etmiyorum.					
43.	Türkçe dersini sevmediğim için ödevlerini yapmıyorum.					
44.	Öğretilen bilgiler gereksiz olduğu için Türkçe dersini takip etmiyorum.					
45.	Türkçe dersinde sürekli uyukum geldiği için dersi takip etmiyorum.					

### Ek 3: Türkçe Dersine Karşı Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizlerin Türkçe dersine yönelik görüşlerinizi almak amacı ile hazırlanmıştır. Her cümleyi

dikkatle okuduktan sonra **DERECELER** sütunundaki seçeneklerden size **en yakın** olanını

(X) ile işaretleyiniz.

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

## Ek 4: İzin

T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-36648235-605.01-96925752  
Konu : Uygulama İzni (Adem DİLEK)  
(Burak AKPINAR)

16.02.2024

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 12.02.2024 tarihli ve E.2400053697 sayılı yazınız.  
b) 12.02.2024 tarihli ve E.2400051885 sayılı yazınız.

İlgi (a)'da kayıtlı yazınız doğrultusunda; Üniversiteniz Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Burak AKPINAR tarafından 20.02.2024-20.06.2024 tarihleri arasında Müdürlüğünüze bağlı anadolu ve spor liselerinde eğitim gören öğrencilere yönelik yapılması planlanan; *"Spor Lisesi ile Anadolu Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin İnternet Bağımlılığı ile Saldırganlık Düzeylerinin Karşılaştırılması"* adlı uygulama çalışması ile,

İlgi (b)'de kayıtlı yazınız doğrultusunda; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Adem DİLEK tarafından 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde Yakutiye ilçesine bağlı Hilalkent 125.Yıl Ortaokulunda *"Konu Jigsawı Tekniğinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarılarına, Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi"* adlı uygulama çalışmasının kabulüne ilişkin 15/02/2024 tarihli ve E.96817694 sayılı Valilik Onayı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerini rica ederim.

Yakup YILDIZ  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Onayı ve Ekleri (2 adet dosya)

Bilgi: 3-Merkez İlçe Kaymakamlığına  
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Muratpaşa Mah Yönetim Cad. Hükümet Konağı İl MEM KAT:3

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: H.TEMEL

Telefon No : 0 (442) 234 48 00

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

E-Posta: [arge25@meb.gov.tr](mailto:arge25@meb.gov.tr)

İnternet Adresi: [erzurummemb@meb.gov.tr](mailto:erzurummemb@meb.gov.tr)

Faks:442351032

KeP Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1c13-250a-36d1-8a02-7669 kodu ile teyit edilebilir.





## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Adem DİLEK

Doğum Yeri ve Tarihi:

### Öğrenim Bilgileri

İlköğretim:

Ortaöğretim:

Lisans:

### Çalıştığı Kurumlar

1

2