

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL İKİNCİ SINIFTA İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN
ÖĞRENCİLERİN KELİME HAZİNESİ GELİŞİMİNE VE TÜRKÇE DERSİNE
YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUĞBA TANRIVERDİ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. ERGÜN ÖZTÜRK

Haziran 2019

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL İKİNCİ SINIFTA İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN
ÖĞRENCİLERİN KELİME HAZİNESİ GELİŞİMİNE VE TÜRKÇE DERSİNE
YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUĞBA TANRIVERDİ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. ERGÜN ÖZTÜRK

Haziran 2019

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada;

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişikimde bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

18.06/2019

Tuğba TANRIVERDİ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'İlkokul İkinci Sınıfta İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Kelime Hazinesi Gelişimine ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi' başlıklı bu yüksek lisans tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ  (İmza)

Üye (Danışman) Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK  (İmza)

Üye Dr. Öğr. Üyesi Ebru UZUNKOL  (İmza)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

01.08.2019



Prof. Dr. Ömer Faruk YUTKUN

Enstitü Müdürü V.

ÖN SÖZ

İşbirliği, insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Hiç kimse hayatın farklı alanlarındaki birçok iş ve işlemin altından kendi başına kalkamaz. Başka insanlardan muhakkak yardım alır. Gerektiğinde kendisi de başka insanlara yardım eder. İşbirliği bu bakımdan insan hayatına yerleşmiş, onu çeşitli yönlerden sarmalamış durumdadır.

İşbirliğinin eğitimdeki yansıması, işbirlikli öğrenme yöntemidir. Araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinin gelişimini etkileyip etkilemediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğuna bakılmıştır.

Araştırmanın uygulamalarına başlanılmadan önce deney grubundaki öğrencilere, işbirliği içerisinde çalışma kültürü ve zamanı verimli kullanma alışkanlığı kazandırmak için yapılan ön çalışmalar, deney grubundaki öğrencilerin katıldığı uygulamaların sağlıklı bir şekilde yapılmasına yardımcı olmuştur.

Araştırma süresince bana destek veren, yol gösteren ve beni cesaretlendiren danışman hocam Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK'e (Erciyes Üniversitesi) teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam süresince görüşlerine başvurduğum ve bana her konuda yardımcı olan Abdullah DAĞTAŞ'a (Safalı Ortaokulu) çok teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulamalarının kendi sınıfını ilgilendiren kısmını, önem vererek yapan Figen KÖÇ'e (Akçaova İlkokulu) ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulamalarının kendi sınıfımı ilgilendiren kısmını, sorunsuz bir şekilde tamamlamamı sağlayan öğrencilerime teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak her zaman yanımda olan aileme teşekkür ederim.

Tuğba TANRIVERDİ

ÖZET

İLKOKUL İKİNCİ SINIFTA İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN KELİME HAZİNESİ GELİŞİMİNE VE TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Tuğba TANRIVERDİ, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK

Sakarya Üniversitesi, 2019.

Araştırmanın amacı, Türkçe derslerinde işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ile ders işlemenin, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinin gelişimi ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini belirlemektir.

Araştırma, nicel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Kocaeli ili Kandıra ilçesine bağlı iki mahalle ilkokulunda ikinci sınıf olarak eğitim gören 10'u deney ve 10'u kontrol grubu olmak üzere toplam 20 öğrenciden oluşmaktadır.

Deney grubunda araştırmanın bağımsız değişkeni, işbirliğine dayalı öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ile ders işlemeye karşılık gelen bir deney koşuludur. Kontrol grubunda araştırmanın bağımsız değişkeni, geleneksel öğretim yöntemi ile ders işlemeye karşılık gelen bir uygulama koşuludur. Her iki grupta, farklı ders işleme biçimlerinin kelime öğrenme başarısı ve Türkçe dersine yönelik tutum üzerindeki etkileri, araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu; öğretimi yapılan 30 kelime; kelimelerin geçtikleri metinler; etkinlik kâğıtları; bireysel ilerleme sınavları; kelimelerle ilgili çoktan seçmeli test sorularının bulunduğu başarı testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır.

8 haftalık uygulama sürecinin ilk haftasında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere başarı testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, ön test olarak uygulanmıştır. Sonraki 6 hafta 30 kelime, her hafta 5 kelime olmak üzere deney grubundaki öğrencilere, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ve kontrol grubundaki öğrencilere, geleneksel öğretim yöntemi doğrultusunda öğretilmeye çalışılmıştır. Uygulama sürecinin sekizinci haftasında

her iki gruptaki öğrencilere başarı testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri; frekans analizi ve çapraz tablo teknikleri ile parametrik olmayan testlerden Wilcoxon Sıra Sayıları Testi ve Mann-Whitney U Testi yardımıyla analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kelime öğrenme başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, deney grubundaki öğrencilerin kelime öğrenme başarıları açısından daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Türkçe dersine yönelik tutum noktasında; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutumlarının anlamlı bir artış göstermediği tespit edilmiştir. Ancak öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği, deney grubundaki öğrencilerin tutumlarının daha iyi bir durumda olmasını sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Kelime Hazinesi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri Tekniği, Geleneksel Öğretim Yöntemi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, İlkokul İkinci Sınıf

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF COOPERATIVE LEARNING METHOD ON THE DEVELOPMENT OF VOCABULARY AND TOWARDS TURKISH LECTURE IN ELEMENTARY SCHOOL SECOND YEAR

Tuğba TANRIVERDİ, Master's Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK

Sakarya University, 2019.

The purpose of the research is to determine the effects of student teams – success classes, which is a part of the collaborative learning methods, while teaching Turkish and to identify whether it has any effect on improving the vocabularies of the second grade elementary students while also seeing if it has any influence on their attitudes towards the classes.

The research is modelled to follow the quantitative approaches. Accordingly, on the research a pre-test/post-test quasi-experimental design control group is used. Study group of this research consists of a group of 10 experimental and 10 control students, in total 20 students in the 2016-2017 school year in the city of Kocaeli, Kandıra district based 2 quarter/village school's second year students.

The independent variable of the experimental group is an experimental provision corresponding to the student teams – success classes technique based on the collaborative learning in teaching the lessons. The independent variable of the control group is a provision corresponding to the traditional techniques while teaching lessons. The dependant variable of both groups is the effects of these different teaching methods on the success levels of the students while learning new words and their attitudes towards the Turkish lectures.

Data of the research is collected on; personal information forms, the 30 words that were taught, the texts those words appeared on, activity papers, personal improvement exams, a multiple choice exam about the words and the attitude scales towards the Turkish lectures.

In the first week of this 8 week-long research, the achievement test and the scale for the attitude towards Turkish lectures were applied to both groups as a pre-test. The following 6 weeks, the 30 selected words were attempted to be taught to the student 5 words every week by using the student teams – success classes method on the experimental group and

the traditional teaching methods on the control group. On the 8th week of the research, an achievement test and the scale of attitude towards Turkish lectures were re-applied as the post-test.

The research data was analysed using the frequency analysis and crosstab techniques while non-parametric tests were analysed using Wilcoxon ordinal numbers and Mann-Whitney U Test. At the end of the analysis, it is determined that the success of students of both groups have improved while the student teams – success classes method helped the experimental group to improve more in learning new words.

About the attitude towards the Turkish lectures, both the experimental and the control group students' attitudes hasn't shown any increase. However, the students on the experimental group using student teams – success classes method had better attitudes.

Keywords: Vocabulary, Collaborative Learning Method, Student Teams–Success Classes Technique, Traditional Education Methods, Attitudes towards Turkish Lectures, Second Grade Elementary

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	1
BÖLÜM I	2
GİRİŞ.....	2
1.1. Problem durumu	2
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi.....	4
1.3. Problem cümlesi	8
1.4. Alt problemler	8
1.5. Varsayımlar	9
1.6. Sınırlılıklar.....	9
1.7. Tanımlar	10
BÖLÜM II.....	11
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi.....	11
2.1.1. Kelime hazinesi ve önemi.....	11
2.1.2. İşbirlikli öğrenme yöntemi ve önemi.....	13
2.1.3. Öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği	14
2.1.4. Birlikte öğrenme tekniği.....	15
2.1.5. Takım-oyun-turnuva.....	16
2.1.6. Grup araştırması	16
2.1.7. Birleştirme (Jigsaw) tekniği.....	17
2.1.8. Türkçe dersine yönelik tutum	18
2.2. İlgili araştırmalar	19
2.2.1. Türkiye’de işbirlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar.....	20

2.2.2. Yurtdışında işbirlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar	22
2.2.3. Türkiye’de işbirlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar	25
2.3. Alanyazın taramasının sonuçları	26
BÖLÜM III.....	28
YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırmanın yöntemi	28
3.2. Çalışma grubu.....	30
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreci.....	31
3.3.1. Kişisel bilgi formu	31
3.3.2. Öğretimi yapılan kelimeler	31
3.3.3. Kelimelerin geçtiği metinler	33
3.3.4. Etkinlik kâğıtları	34
3.3.5. Bireysel ilerleme sınavları	34
3.3.6. Başarı testi	35
3.3.7. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği	35
3.3.8. Veri toplama süreçleri	36
3.4. Verilerin analizi	48
BÖLÜM IV	50
BULGULAR	50
4.1. Çalışma grubuna ilişkin bulgular.....	50
4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular	52
4.2.1. Başarı testi ve Türkçe dersine yönelik betimsel istatistikî bulgular	52
4.2.2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine ait ön test ve son test puanlarından elde edilen bulgular	53
4.2.3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine ait son test puanlarından elde edilen bulgular.....	56
BÖLÜM V.....	59
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	59
5.1. Sonuç ve tartışma	59
5.2. Öneriler.....	63
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	63
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	65
KAYNAKLAR.....	67
EKLER	80

ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ.....	123
----------------------------------	-----

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desenin Simgesel Görünümü.....	28
Tablo 2. Araştırmanın Bağımsız ve Bağımlı Değişkenleri.....	29
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetleriyle İlgili Demografik Bulgular.....	30
Tablo 4. Öğretimi Yapılan Kelimeler.....	32
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Birinci Dönemki Türkçe Dersi Karne Notlarının Karşılaştırılması.....	50
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testine Ait Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	51
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	51
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikî Bulgular.....	52
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	53
Tablo 10. Deney Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Sıra Sayıları Testi Sonuçları.....	54
Tablo 11. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Sıra Sayıları Testi Sonuçları.....	54
Tablo 12. Deney Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Toplam Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Sıra Sayıları Testi Sonuçları.....	55
Tablo 13. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Sıra Sayıları Testi Sonuçları.....	56
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testine Ait Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	56

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	57
--	----

FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf 1. Deney Grubundaki Öğrencilerin Uygulamalar Esnasındaki Çeşitli Fotoğrafları.....	47
Fotoğraf 2. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulamalar Esnasındaki Çeşitli Fotoğrafları.....	47

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Verilerin Toplanması Sürecine Başlanılmadan Önce Yapılan İşlemler.....	36
Şekil 2. Uygulama Sürecinin Özeti.....	38

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem durumu

Dil denilince akla çoğu zaman öncelikle iletişim gelir ve buna göre dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan iletişim aracı olarak tanımlanır. İletişimin gerçekleşmesinde ve amacına ulaşmasında dil elbette önemli bir yere sahiptir. Fakat dile daha çok iletişim açısından yaklaşmak, dilin esas işlevinin gözden kaçırılmasına sebep olabilir. İnsan akli, dili kullanarak işlerlik kazanır. Akarsu'nun (1998, s. 37) cümleleriyle söylenecek olursa "Dil, aklın organı, aynı zamanda kriterium'udur (ölçüt). Aklın yalnız organı değil, çünkü o zaman akıl kendi başına olur, dil de ikinci derecede kalırdı. Aynı zamanda ölçütüdür, yani düşüncelerimiz sürekli olarak dil içinde geçer, dille berraklaşır, dille gerçekleşirler. İçimizdeki bulanık kımıldanmaların söz dediğimiz kalıplar içinde kristalleşmesi ancak dille olur." Diğer bir ifadeyle düşünce ve duygularımız aklımızda dil sayesinde oluşur.

Duygu ve düşüncelerimizin aklımızda oluşma sürecinde en etkili olan dil birimlerinden biri, kelimelerdir. "Dil ile düşünce arasında, daha da özelden düşünce ile kelime arasında sıkı bir bağ vardır" (Karadağ, 2005, s. 24). "İnsan kelime ve kavramlarla düşünür, zihninde tasarladığı durumu sözcük veya söz öbekleriyle ifade eder" (Karatay, 2007, s. 144). Başka bir deyişle, insan; kelimelerin zihninde ortaya çıkardığı anlamları kullanarak düşünür, düşündüklerini kelimelerden faydalanarak bir eyleyiş biçimine dönüştürür. Eyleyiş biçiminin sonuçlarını, yine kelimeler aracılığıyla değerlendirir. Kendi varlığı ile diğer varlıkları ve bunların evrendeki yerini insana, kelimeler anlamlı kılar. Bir işleyiş hâlindeki hayatın sürekliliği içerisinde kelimeler, insanın en önemli açıklayıcıları, anlamlandırma güçleri ve iletişim araçlarıdır.

Araştırmalarda (Demir, 2006, s. 207-208; Pilav, 2008, s. İ-İİ), çocuklarımızın ve gençlerimizin kelime hazinesi bakımından "kelime fukarası" oldukları, bu nedenle kendilerini ifade edemedikleri, yazarken ve konuşurken 30-40 kelimeyle düşüncelerini anlatmaya çalıştıkları ve dönüp dönüp aynı cümleleri kurdukları ifade edilmektedir. Bir öğretmen olarak bu çalışmayı yapan araştırmacı da ilkokulda, benzer sorunlar ile karşılaşmaktadır. Özellikle ilkokulun üst sınıflarında, kelime hazinelerinin biraz daha gelişmiş olması beklenen öğrencilerin, yazılarında ve konuşmalarında çok az farklı kelime kullandıkları, duygu ve düşüncelerini benzer

kelimeler ile ifade ettikleri durumları sürekli görmektedir. Bahsedilen sorunlar, bu araştırmanın yapılma gerekçesini oluşturmaktadır.

Araştırmada, işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimi ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinin gelişimi ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğı tespit edilmeye çalışılmıştır.

İşbirlikli öğrenme süreçlerinin, öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimi ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini araştırmanın oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemi “öğrenci merkezli, derse katılımı artırıcı, uygulanması zor olmayan, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerini artırıcı yönde etki eden düşük maliyetli bir yöntemdir” (Aktaş, 2012, s. 31). İşbirlikli öğrenme yöntemi ile her öğrenciye soru sorma, cevaplama ve düşüncelerini açıklama fırsatı verilmektedir (Pınar, 2007). Öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri geliştirilmektedir (Bilgili, 2008). Öğrenciler, eleştirel düşünmeye teşvik edilmektedir (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2015). Öğrencilerin akademik başarıları, olumlu yönde etkilenmektedir (Cömert, 2011). Kendilerini, önemli ve değerli hissetmeleri sağlanabilmektedir.

Öğrenciler, kendilerine öğretilmeye çalışılan kelimeleri, işbirlikli öğrenme süreçlerinde daha etkili bir şekilde öğrenebilirler. Tek başlarıyken çoğu zaman bağlamdan çıkarma, sözlüğe bakma ve cümle kurma gibi alışkın oldukları yollarla öğrenmeye çalıştıkları kelimeleri, arkadaşlarıyla girdikleri işbirlikli öğrenme süreçlerinde, daha farklı bir şekilde öğrenmeye başlayabilirler. Önceki tekdüze kelime öğretimi süreçlerini bir yana bırakıp arkadaşlarıyla kelimelerin anlam ve kullanım değerleri hakkında konuşup tartışabildikleri, düşüncelerini paylaşabildikleri etkileşimli süreçler oluşturabilirler. Kelimeleri doğru öğrenme ve kullanma bakımından birbirlerine ayna görevi yapabilirler. Kendi başlarıyken çok daha uzun sürede tamamlayacakları kelime öğretimi etkinliklerini, işbirliği içerisindeyken daha kısa sürede ve daha verimli bir şekilde tamamlayabilirler. Birbirlerine, kelimeler hakkında sürekli bir şeyler katarak ilerleyebilirler. Böylece kelimeleri, zihinsel sözlüklerine (Güneş, 2013) daha anlamlı bir şekilde yerleştirebilirler. Kelime hazinelerini işlevsel bir doğrultuda geliştirebilirler veya genişletebilirler.

Bunun yanında işbirlikli öğrenme süreçleri, öğrencilere kelime öğretiminde faydalı olmayabilir. Onların, tek başlarıyken uğraştıkları kelime öğretimi süreçleri kadar işe

yaramayabilir. Öğrenciler, daha karışık ve yorucu bir kelime öğrenimi süreci içerisinde olabilirler. Kelimelere tam manasıyla odaklanamayabilirler. Öğrencilerin dikkatleri daha çabuk dağılabilir. Öğrenciler, kelimelerin anlam ve kullanım değerlerini yeterince öğrenemeyebilir ya da kendilerinden öğrenmeleri beklenen kelimeleri, kelime hazinelerine katamayabilirler.

Aynı zamanda, birçok araştırmada (Bölükbaş, 2010; Çörek, 2006; Erol, 2013; Göcen, 2011; H. Pehlivan, 1994; Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009) öğrencilerin derslere karşı tutumlarının olumlu ve olumsuz yönde olmasının derslerdeki başarılarında önemli bir rol oynayabildiği belirtilmektedir. Bu bakımdan işbirlikli öğrenme süreçleri, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde farklı etkilerde bulunabilir. Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlara sahip olan öğrencilerin tutumlarını daha fazla geliştirmelerini sağlayabilir. Aksine bu öğrencilerin tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilir ve Türkçe derslerine olan ilgilerinin azalmasına sebep olabilir. Bunun yanı sıra Türkçe dersine yönelik tutumları olumsuz olan öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde değiştirmelerine de katkıda bulunabilir.

Dolayısıyla işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimi ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini tespit etmek, işbirlikli öğrenme süreçlerinin Türkçe derslerinde nasıl bir yere sahip olduğunu gösterebilir. Özellikle Türkçe derslerindeki kelime öğretimi çalışmalarında, işbirlikli öğrenme süreçlerinden yararlanılıp yararlanılamayacağını ortaya koyabilir. Hem araştırmacılara hem de öğretmenlere bu konuda önemli katkılarda bulunabilir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Kurudayıoğlu'na (2005, s. 15) göre kelime hazinesinin genişliğinin, insanın okuduğunu ve dinlediğini anlamasındaki avantajlarının yanında akademik ve iş hayatındaki başarısında da büyük bir katkıya sahip olduğu yadsınamaz. Diğer bir ifadeyle kelime hazinesi “bireyin eğitim hayatında, sosyal yaşamında, karşılaştığı sorunları çözebilmesinden çevresindekilerle iletişimine kadar yaşam kalitesini etkileyen önemli bir unsurdur” (Göçer, 2015, s. 18). Birey, kelime hazinesinin genişliği oranında hayatındaki olay ve durumlara müdahale edebilmektedir. Kelime hazinesi geniş ise olay ve durumları etkili bir şekilde yönetebilmekte, dar ise bunları yönetmekte başarısız olabilmekte veya çeşitli sorunlar ile karşılaşabilmektedir.

Hayatını istediği doğrultuda düzenleyebilmesinde, kelime hazinesi önemli bir rol oynayabilmektedir.

“Ülkemizde özellikle gençlerin ve çocukların kendilerini ve düşüncelerini ifade etmekte zorlandıkları, gazete ve kitap okumadıkları, derslerinde başarısız oldukları, iletişim eksiklikleri yaşadıkları konusunda şikâyetler yaygınlaşmıştır” (Tosunoğlu, 1991, s. 1). Bu şikâyetlerden biri de öğrencilerimizin cumhuriyet döneminde yazılmış eserleri bile anlamadıklarıdır (Özalp, 2011). Şikâyetlerin sebebi, çocuk ve gençlerimizin ve genel olarak insanlarımızın kelime hazinelerinin gelişmemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Günümüzde bu durum, sık sık dile getirilmekte; pek çok kişi, insanlarımızın gündelik hayatta çok kısıtlı bir kelime kadrosu kullandığını ifade etmektedir (Kurudayıoğlu, 2005). Hatta “Bazı araştırmalar, gelişmiş ülkelere göre her kademedeki öğrencimizin kişisel kelime serveti bakımından çok geride kaldığını göstermektedir” (Demir, 2006, s. 207).

Prof. Dr. Tuncer Gülensoy, 29.01.2002 tarihinde Hürriyet gazetesinde yayımlanan bir yazıda, bu konuda şunları söylemektedir:

“Yaptığımız araştırmalarda özellikle kırsal kesimde insanların günlük sadece 40-50 kelime kullandığına şahit olduk. Sadece ana kelime sayısı 78 bin olan ve dünyanın en zengin dillerinden biri olma özelliğini taşıyan Türkçeyi, nüfusun çok büyük dilimi gerçek anlamda bilmiyor. Çünkü, bu büyük kitle ortalama 400 civarında kelime ile yetiniyor. Diğer kelimeler ise neredeyse hiç kullanılmadığı için adeta köreliyor. Bu nedenle ifade gücü azalan kişiler konuşmalarında (şey), (yani), (ııı) gibi ses taklitlerini hiç şık olmamasına karşın sıklıkla kullanıyorlar.”

Bu durum, okullarımızda kelime öğretimi çalışmalarına büyük bir önem vermemiz ve daha etkili yollarla kelime öğretimi yapmamız gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın yapılmasına duyulan ihtiyaç, bu gereklilikten kaynaklanmaktadır. Araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediği belirlenmek istenmiştir.

Araştırmanın, özellikle ilkokuldaki kelime öğretimi çalışmaları açısından önemli bir araştırma olduğu düşünülmektedir. S. Özdemir (2011, s. 146), işbirlikli öğrenme yönteminin başarılı bir yöntem olmasına rağmen ülkemizde yaygın bir şekilde kullanılmadığını, çünkü yöntemin yeteri kadar bilinmediğini ve öğretmenlerin; yöntemin önemi, anlamı, nasıl uygulanacağı ve uygulamada nelere dikkat edileceği noktasında bilgilerinin bulunmadığını veya bilgilerinin yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Bu bakımdan araştırma, işbirlikli öğrenme süreçlerinin ilkokuldaki kelime öğretimi çalışmalarında işe koşulup koşulamayacağını gösterebilir.

Yeni bir bakış açısı doğrultusunda kelime öğretimi yapılıp yapılamayacağını ortaya koyabilir.

İşbirlikli öğrenme yönteminin, ilköğretimden yetişkin eğitime kadar ve farklı alanlarda başarı, benlik saygısı, arkadaş ilişkileri, öğrenilenleri transfer etme ve güdü gibi öğrenmenin birçok unsuru üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu belirtilmektedir (Açıkgöz, 1992; Gömleksiz, 1993). Araştırma, belirtilen bu etkilerin kelime öğretiminde işe yarayıp yaramadığını ortaya çıkartabilir. Öğrencilerin, tek başlarıyken mi yoksa birbirleriyle işbirliği içerisindeyken mi daha iyi kelime öğrendiklerinin anlaşılmasını sağlayabilir. Böylece işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, ilkokuldaki kelime öğretimi çalışmaları açısından faydalı bir teknik olup olmadığı görülebilir.

Araştırmanın özgün bir araştırma olduğu söylenilebilir. Alanyazında, Türkçe eğitiminde ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla işbirlikli öğrenme yönteminin, kelime hazinesinin gelişimine etkilerini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Sadece Okur Akçay'ın (2014), anasınıfı öğrencilerinin zıt kavramları öğrenme başarılarında birlikte öğrenme tekniğinin etkilerini; Akın ve Kara'nın (2017) beşinci sınıf öğrencilerinin kelimedeki anlam konusundaki akademik başarılarında, birleştirme II tekniğinin etkili olup olmadığını ve Yıldırım'ın (2010) işbirlikli öğrenme yönteminin beşinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinin gelişimindeki etkisini inceledikleri üç çalışmanın bulunduğu tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla ve bu çalışmada işe koşulan işbirliğine dayalı öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğiyle yapılan bir çalışma bulunmamaktadır.

Ayrıca Başoğlu, Kaplan ve Okur (2014), ilkokuldaki kelime öğretimi üzerine yapılan 62 çalışmayı; benzer ve farklı yanları, kelime öğretimine katkıları ve yoğun olarak işledikleri başlıklar açısından incelemiştir. Kaldırım ve Tavşanlı (2018) ile Kardeş ve Cemal (2015) de Türkçe öğretiminde işbirlikli öğretim yöntemi üzerine yapılan çalışmaları meta analize tabi tutmuşlardır. Üç çalışmada incelemeye tabi tutulan çalışmaların, işbirlikli öğrenme yönteminin ilkokul öğrencilerinin kelime hazinelerini geliştirip geliştirmediğini araştıran çalışmalar olmadıkları görülmüştür.

Araştırmanın güncel bir araştırma olduğu ifade edilebilir. En başta, kelime öğretimi konusu gerek ana dili gerekse yabancı bir dili öğrenme açısından kendi başına bir güncellik değerine sahiptir. “Kelime öğretimi hem anadil hem de yabancı dil öğretiminin en önemli

yapı taşlarındandır” (Hazar, 2007, s. 40). “Hangi dilin öğretimi söz konusu olursa olsun amaç, hedef dilde öğrencileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde yetkin kılmaktır. Elbette bu becerilerdeki yetkinlik hedef dilin söz varlığına olan hâkimiyetle yakından ilişkilidir” (Balci ve Melanlıoğlu, 2016, s. 491). Hatta doğrudan bağlantılıdır.

Dil öğretiminin yanında, diğer dersler açısından da kelime öğretimi konusu, göz ardı edilemeyecek bir güncellik değeri taşımaktadır. Öğrencilerin kelime hazinelerinin genişliği, diğer derslerin konularını rahat bir şekilde anlayabilmelerinde oldukça etkilidir. Öğrencilerin, derslerdeki her bir konunun kendi anlam bağlamını sunan kelime ve kavramlarından başka bütün derslerin konularında ortak bir kullanım özelliği bulunan kelimeleri bilmeleri, derslerde anlatılanları öğrenebilmelerinde önemli bir yere sahiptir.

Ayrıca, 1960’lı yıllardan sonra popülerliği artan (Önder ve Sılay, 2014), dünyanın birçok ülkesinde uygulanan, araştırılan (Açıkgöz, 1992) ve ülkemizde de araştırma amaçlı olarak farklı alanlarda işe koşulan işbirlikli öğrenme yönteminin (Hevedanlı ve Akbayın, 2006) incelenmesi, araştırmanın güncel olduğunu gösteren diğer tarafıdır. Araştırma, eğitim bilimleri alanında önemini kaybetmiş veya geri plâna düşmüş bir yöntemin değil de öncelikli bir araştırılma özelliği bulunan ve bu özelliğini koruyan bir yöntemle ait tekniğin- işbirliğine dayalı öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin- kelime hazinesi üzerinde etkili olup olmadığını incelemektedir. İnsan ilişkilerinin önemli bir yer edindiği eğitim ortamlarında, işbirlikli öğrenme süreçleri muhtemelen her zaman araştırılacaktır.

Araştırmanın, ilkokuldaki kelime öğretimi çalışmalarına katkıda bulunabilecek bir araştırma olduğu belirtilebilir. İlkokuldaki Türkçe derslerinde yapılan kelime öğretimi çalışmalarında, işbirlikli öğrenme süreçlerinden faydalanılmamaktadır. Çünkü Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018), işbirlikli öğrenme süreçleriyle ilişkili olan kelime öğretimi kazanımları bulunmamaktadır. Araştırma, işbirlikli öğrenme süreçleriyle ilişkili bir şekilde yeni kelime öğretimi kazanımlarının hazırlanması noktasında, araştırmacı ve uzmanlara fikir verebilir. Programdaki kelime öğretimi kazanımlarının kapsamının genişlemesini sağlayabilir.

Hazırlanacak yeni kelime öğretimi kazanımları doğrultusunda araştırma, aynı zamanda yeni kelime öğretimi etkinliklerinin geliştirilmesi için yönlendirici bir etki uyandırabilir. Türkçe ders kitaplarında, işbirlikli öğrenme süreçlerine dayalı olan kelime öğretimi etkinlikleri bulunmamaktadır. Araştırma, Türkçe ders kitaplarına konulabilecek işbirliğine dayalı yeni kelime öğretimi etkinliklerinin geliştirilmesine ön ayak olabilir. Bu tür

etkinlikler geliştirildiğinde, öğrencilerin kelimeleri birbirleriyle etkileşimde bulunarak öğrenebilecekleri süreç ve ortamların oluşturulmasına yardımcı olunabilir.

Bunların yanı sıra araştırma, ilkokul öğrencilerinin kelime hazineleri üzerinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı başka araştırmaların yapılmasına öncülük edebilir. Araştırmacıları, çoğu zaman öğrencilerin tek başlarına değerlendirildikleri öğretim süreçleri ile değil de etkileşimin olduğu öğretim süreçleri ile değerlendirildikleri kelime öğretimi araştırmalarına yönlendirebilir. İşbirlikli öğrenme yönteminin başka tekniklerinin- özellikle birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon ile birlikte sorulmuş birlikte öğrenim tekniklerinin (Bayrakçı ve diğerleri, 2015)- öğrencilerin kelime hazinelerini etkileyip etkilemediğinin incelenmesini sağlayabilir.

Kısacası araştırma sayesinde, ilkokuldaki mevcut kelime öğretimi anlayışına farklı bir pencereden bakılabilir. Birlikte yapılan çalışmaların, kelime öğretiminde nasıl bir yere sahip olduğu hakkında, yeni araştırma problemlerinin kapısı aralanabilir. Bunları çözmek için yapılacak her bir araştırma ile Türkçe eğitimi alanının gelişmesine katkıda bulunulabilir.

1.3. Problem cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, “Türkçe derslerinde, işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ile ders işlemek, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinin gelişimini ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?” sorusu üzerine kurulmuştur.

Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1.4. Alt problemler

1. İşbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği, deney grubunda yer alan öğrencilerin kelime öğrenme başarılarını arttırmakta mıdır?
2. Geleneksel öğretimi yöntemi, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kelime öğrenme başarılarını arttırmakta mıdır?

3. Deney grubunda işe koşulan işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ile kontrol grubunda işe koşulan geleneksel öğretim yönteminden hangisi, öğrencilerin kelime öğrenme başarılarını daha fazla arttırmaktadır?
4. İşbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği, deney grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını arttırmakta mıdır?
5. Geleneksel öğretimi yöntemi, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını arttırmakta mıdır?
6. Deney grubunda işe koşulan işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ile kontrol grubunda işe koşulan geleneksel öğretim yönteminden hangisi, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını daha fazla arttırmaktadır?

1.5. Varsayımlar

Araştırmada, aşağıdaki varsayımlar doğrultusunda hareket edilmiştir:

1. Öğrenciler, uygulamalara içtenlikle katılmışlardır.
2. Öğrenciler, uygulamaların öncesinde ve sonrasında kendilerine uygulanan başarı testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğini samimi bir şekilde cevaplamışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, aşağıdaki sınırlılıklar dâhilinde yapılmıştır:

1. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır.
2. Araştırmaya Kocaeli ili Kandıra ilçesinde Safalı Mahallesi'nde bulunan Safalı İlkokulu'ndaki 10 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi ile Akçaova Mahallesi'nde bulunan Akçaova İlkokulu'ndaki 10 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 20 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır.
3. Öğrencilere toplam 30 farklı kelime öğretilmeye çalışılmıştır. Bu kelimelerden 10 tanesi basit isim soylu kelime, 5 tanesi türemiş fiil soylu kelime, 5 tanesi birleşik fiil soylu kelime, 5 tanesi eş anlamlı isim soylu kelime ve 5 tanesi türemiş isim soylu kelimedir.

4. Öğrenciler her bir uygulama haftasında; içerisinde, öğretilmesi amaçlanan 5 kelimenin geçtiği 1 metin okumuş ve 5 kelimeyle ilgili etkinlikler yapmıştır. Öğrenciler toplamda, ikisi bilgilendirici metin, ikisi şiir ve ikisi hikâye türündeki 6 farklı metin okumuş ve bu metinlerin her birinde geçen 5 farklı kelimeyle ilgili toplam 16 etkinlik yapmıştır.

5. Öğrenciler, uygulamalara başlanılmadan önce ve uygulamalar bitirildikten sonra toplam iki defa başarı testini ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğini doldurmuştur.

6. Araştırmanın uygulamaları, 8 hafta-20 ders saati ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Kelime Hazinesi: bir kişinin hayatı boyunca doğrudan ya da dolaylı yollardan öğrendiği her türlü kelime, deyim, atasözü, kalıplaşmış ifade.

İşbirlikli Öğrenme: “öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar hâlinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmaları” (Açıkgöz, 1992, s. 3).

Tutum: “insanın herhangi bir konu, nesne, durum, olay vb. karşısında sahip olduğu ön algılama biçimi” (Temizkan ve Sallabaş, 2009, s. 155).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi

2.1.1. Kelime hazinesi ve önemi

Kelime hazinesi kavramı “Bir kişinin kazandığı sözcüklerin hepsi” (Göğüş, 1978, s. 360); bireyin sahip olduğu her türlü kelime, deyim, atasözü vs. (Akyüz Aru, 2013; Baldan, 2009; Güney ve Aytan, 2014) ya da “İnsanın doğduğu andan itibaren karşılaştığı ve çevresinde hazır bulunduğu kelimeler, bu kelimelerin çağrıştırdığı kavramlar, kelimelerin oluşturduğu kalıplaşmış ifadeler” (Tosunoğlu, 1999, s. 1) toplamı olarak tanımlanmaktadır. Buna göre bir kişinin hayatı boyunca doğrudan ya da dolaylı yollardan öğrendiği her türlü kelime, deyim, atasözü, kalıplaşmış ifade; bu kişinin kelime hazinesini meydana getirmektedir denilebilir.

Bilindiği üzere dil becerileri temelde, anlama ve anlatma becerileri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Anlama becerileri, dinleme ve okuma alt becerilerinden ve anlatma becerileri, konuşma ve yazma alt becerilerinden oluşmaktadır.

Buna göre kelime hazinesi, *aktif ve pasif kelime hazinesi* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Aktif kelime hazinesi bazen *üretici ve etkin*; pasif kelime hazinesi de *alıcı ve edilgen* kelime hazinesi olarak anılabilmektedir. Aktif kelime hazinesi, konuşma ve yazma becerilerinde işe koşulan kelimelerden oluşmaktadır. Konuşurken ve yazarken kullandığımız her kelime, aktif kelime hazinemiz kapsamındadır. Aktif durumdaki kelimelerin anlamlarını biliriz ve ihtiyaç duyduğumuzda rahatlıkla kullanırız. Pasif kelime hazinesi, dinleme ve okuma becerilerinin işe koşulduğu anlarda kullanılan kelimelerden meydana gelmektedir. Dinlerken ve okurken karşılaştığımız kelimeler, pasif durumdayken aldığımız kelime hazinemizi ilgilendirmektedir. Pasif durumdaki kelimeleri, geçtikleri bağlamlardan ve anlam ilişkilerinden yola çıkarak anlamlandırabiliriz (Akyüz Aru, 2013; Güney ve Altan, 2014; Baş, 2006; Çevik, 2011; Demir, 2006; Gamze İnce, 2006; Göçer, 2010; Güneş, 2013; Karadağ, 2005; Karatay, 2007; Tuğyan, 2010; Yağcı, Katrancı, Erdoğan ve Uygun, 2012).

Bireylerin pasif kelime hazineleri, aktif kelime hazinelerinden daha geniştir. Aktif kelime hazineleri, pasif kelime hazinelerinin belirli bir kısmından oluşmaktadır. Çünkü dinlerken

ve okurken bireyler, birçok kelimeyle karşılaşmaktadır. Ancak konuşurken ve yazarken daha az kelime kullanmaktadır (Baş, 2006; Çevik, 2011; Güneş, 2013; Karadağ, 2005; Karatay, 2007; Tuğyan, 2010). Daha önce öğrendikleri ve anlamlarını bildikleri kelimeleri, konuşma ve yazma esnasında muhtemelen akıllarına getirmekte zorlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle kısa süreli belleklerinde işleyip öğrendikleri ve ardından uzun süreli belleklerine gönderdikleri kelimeleri, konuşma ve yazma becerilerini kullanırken uzun süreli belleklerinden geri getirememektedir.

“Kelime hazinesinin geliştirilmesinde de ana amaç; alıcı kelime hazinesine dinleme ve okuma yoluyla giren edilgen konumdaki kelimeleri; üretici kelime hazinesine transfer edip, konuşma ya da yazmada aktif olarak kullanılabilir duruma getirebilmektir” (Baş, 2006: 109). Elbette bu, pasif kelime hazinesinin geliştirilmeyeceği anlamına gelmemektedir. Hem pasif hem de aktif kelime hazinesi geliştirilmelidir ve öğrenilen yeni kelimelerin kalıcı bir şekilde yerleşmeleri sağlanmalıdır (Yağcı ve diğerleri, 2012). Kalıcılığın sağlanması noktasında, pasif kelime hazinesinin aktif duruma getirilmesi önem kazanmaktadır.

Kelime hazinesi, dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde büyük bir öneme sahiptir. Bireylerin okuduklarını ve dinlediklerini doğru bir şekilde anlayabilmeleri; duygu ve düşüncelerini yazarak ve konuşarak etkili bir şekilde anlatabilmeleri; kelime hazinelerinin genişliğine bağlıdır. Kelime hazineleri geniş olan bireyler, okudukları metinleri ve dinledikleri konuşmaları zorlanmadan anlayabilirler. Metin ve konuşmalarda geçen çok anlamlı ifadeleri rahatlıkla çözümlerler. Ne denilmek istendiğini, maksadın ne olduğunu belirleyebilirler. Yazılarında anlatmak istediklerini, amacına uygun bir şekilde ortaya koyabilirler. Yazılarının muhatabını etkileyecek, duygu ve düşünce bağlamı geniş ürünler üretebilirler. Aynı kelime ya da ifade biçimlerini tekrar etmeden, kısır bir döngü içerisinde olmadan konuşabilirler. Bir konuyu, farklı yönlerinden yola çıkarak anlatabilirler. İnsanlarla daha rahat bir şekilde iletişim kurabilirler. Çekinmeden dertlerini anlatabilirler. İletişim anında, dilin ince ayrıntılarının açığa çıkardığı anlam farklılıklarını ayırt edebilirler. Bir iletişim sorunu yaşamayabilirler. Fakat kelime hazinesi dar olan bireyler, dilin dört temel becerisini işlevsel bir şekilde kullanabilme ve sağlıklı bir iletişim kurmada sorunlar ile karşılaşabilirler. Anlatılanları anlamlandırmakta zorlanabilecekleri gibi söylemek istediklerini de uygun bir şekilde dile getiremeyebilirler (A. Pehlivan, 2003; Acat, 2008; Akyüz Aru, 2013; Baldan, 2009; Baş, 2006; Çeçen, 2002; Çevik, 2011; Demir, 2006; Gamze İnce, 2006; Göçer, 2010; Güneş, 2013; Gür, Coşkun ve Sağlam, 2013a; İpek

ve Bilgin, 2007; Karadağ, 2005; Karatay, 2007; Lüle Mert, 2009; Tuğyan, 2010; Yağcı ve diğerleri, 2012; Yalçın, 2005).

2.1.2. İşbirlikli öğrenme yöntemi ve önemi

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

İşbirlikli öğrenme kavramını tercih eden Açıkgöz (1992, s. 3) bu öğrenme yöntemini, “öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar hâlinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmaları” şeklinde açıklamaktadır. Kubaşık öğrenme kavramını kullanan Gömleksiz (1993, s. 34) ise şöyle bir tanımlama yapmaktadır: “Kubaşık öğrenme, öğrencilerin, sınıf ortamında, küçük karma gruplar oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, grup başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır.” Her iki tanımda da görüldüğü üzere işbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin birlikte çalışmaları üzerine kurulu bir yöntemdir. Öğrenme süreçleri, birlikte çalışmanın ortaya çıkartacağı etkileşim üzerinden ilerlemeli ve sonuca ulaşmalıdır denilebilir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi; “dikkatli bir şekilde düzenlenmiş, sıralanmış ve öğrenci tarafından alınmaya hazır bilgilerin bir durumda verilmesi süreci” (Kıncal, Ergül ve Timur, 2007, s. 156) olarak tarif edilen geleneksel öğretim yöntemi ve bu yöntemin hâkim olduğu küme veya grup çalışmalarından farklıdır. Geleneksel öğretim yöntemiyle derslerin işlendiği sınıflarda, çoğu zaman öğretmen aktiftir. Öğretmen dersi anlatır, örnekler verir. Öğrenciler ise öğretmenin anlattıklarını ve gösterdiklerini anlamak için uğraşırlar. Bu yüzden pasif birer dinleyici konumundadırlar. Daha iyi notlar alabilmek için birbirleriyle yarış hâlinindedirler. Sürekli kendi aralarında rekabet ederler.

Oysa işbirlikli öğrenmede, daha çok öğrenciler aktiftir. Öğrenciler birbirleriyle yarışmazlar. Birbirlerine yardım ederler. Ortak bir amaç doğrultusunda, belirlenen bir görevi yerine getirmek için çaba gösterirler. Birbirleriyle çok yönlü iletişim kurarlar. Birbirlerini dinler, birbirleriyle öğrenme süreçleri hakkında konuşur, tartışır. Ortak bir başarıya duygusuyla hareket ederler (Bayrakçeken vd., 2015; Bilgin ve Geban, 2004;

Cömert, 2011; Çetin, 2010; M. E. Uysal, 2009; Yıldız, 1999). Anlaşıldığı üzere işbirlikli öğrenme yöntemi, geleneksel öğretim yönteminden daha işlevsel ve etkili bir yöntemdir.

Açıkgöz'e (1992, s. 1) göre işbirliği düşüncesi, insanlık tarihi kadar eskidir. İlkel toplumlarda vahşi hayvan saldırıları, doğal afet vb. olaylarla baş etmek; biyolojik yaşamı sürdürebilmek için avcılık, ot toplama vb. etkinlikler işbirliği ile mümkün olmuştur. Çağdaş toplumun insanları da birçok durumda işbirliği yapmak zorundadır. Doktor ile hastanın, avukat ile müşterinin, öğretmen ile öğrencinin, amir ile memurun ilişkisi tipik işbirliği örnekleridir. Bu bakımdan öğrencilerin bireysel düşüncelerini özgürce açıklayabilmelerini, birbirlerini önemseyerek dinleyebilmelerini ve daha etkili öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlayan (Bayrakçı vd., 2015) işbirlikli öğrenme yönteminden derslerde yeri geldikçe faydalanılmalıdır. Öğrencilerin aktif oldukları, birlikte üreterek ilerledikleri, bilgi ve beceri kazanıp bunları uygulamaya dökebilecekleri işbirlikli öğrenme süreçleri oluşturulmalıdır.

İşbirlikli öğrenme yöntemi, tek bir yöntem veya tek bir uygulama değildir. Birbirinden farklı birçok işbirlikli öğrenme yöntemi tekniği vardır. Araştırmada, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği başta olmak üzere en çok araştırılan işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden bazılarını kısaca yer verilmiştir.

2.1.3. Öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği

Slavin (1980, 1990'dan aktaran Gömlüksiz, 1993, s. 41) tarafından geliştirilen öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği; *sunum, takımlar, sınavlar, bireysel ilerleme puanları ve takım ödülü* olmak üzere beş aşamada uygulanmaktadır. Her bir aşamada şu işlemler yapılmaktadır:

Sunum: Araştırmacıların (Açıkgöz, 1992, s. 25; Bayrakçı vd., 2015, s. 16) verdiği bilgilere göre sunum aşamasında, ilk olarak öğrenme malzemesi sınıfa sunulur. Sunum genellikle öğretmen tarafından yürütülen dolaysız öğretim ya da düz anlatım-tartışma biçiminde yapılır. Görsel-işitsel araçlardan da yararlanılabilir. Sunum aşamasında dikkat edilmesi gereken nokta, sunumun yalnızca amaçlanan konu üzerinde yoğunlaşmasıdır. Öğretmen konuyu, dağıtmadan tutarlı bir şekilde öğrencilere anlatmalıdır, göstermelidir.

Takımlar: Bu aşamada "Öğrenciler akademik başarı, cinsiyet, ırk ya da etnik köken açısından sınıfı temsil edecek biçimde dörder kişilik gruplara ayrılırlar. Takımın ana işlevi grup üyelerini sınavlarda başarılı olacak biçimde hazırlamaktır. Öğretmen, sunumu yaptıktan sonra takımlar çalışma yaprakları vb. malzemeler üzerinde çalışırlar. Bu aşamada genellikle öğrencilerin

problemleri tartışması, yanıtları karşılaştırması ve grup arkadaşlarının yanlışlarını düzeltmesi gibi etkinlikler yer alır” (Açıkgöz, 1992, s. 25-26; Bayrakçeken vd., 2015, s. 16). Başka bir deyişle takım aşamasında öğrenciler, işbirliği içerisinde yoğun bir çalışma sürecine girerler. Konuyu kendi aralarında bütün yönleriyle ele alır ve değerlendirirler. Birbirlerine yardım ederek konuyu iyice anlayıp öğrenmeye çalışırlar.

Sınavlar: Araştırmacılar (Açıkgöz, 1992, s. 26; Bayrakçeken vd., 2015, s. 16) sınav aşamasında, öğrencilerin bir veya birkaç oturumda bir, bireysel olarak sınava tabi tutulduklarını ve böylece bireysel değerlendirilebilirliğin sağlanmış olduğunu belirtmektedir. Her bir öğrencinin ne durumda olduğu görülmektedir.

Bireysel İlerleme Puanları: “Bu uygulamanın altında yatan düşünce, her öğrenci için ulaşabileceği bir amaç saptanmasıdır. Öğrenci eğer öncekine göre daha iyi başarı gösterirse puan alabilir. Her öğrenci, grubuna eşit derecede katkıda bulunma hakkına sahiptir, ancak bunu önceki durumuna göre gelişme göstermezse yapamaz. Her öğrencinin önceki sınavlardan elde ettiği puanlara dayalı olarak elde edilen bir “temel” notu vardır. Öğrenci bu notu aştığı oranda grup başarısına katkıda bulunabilir” (Açıkgöz, 1992, s. 26; Bayrakçeken vd., 2015, s. 16).

Takım Ödülü: “Takımlar önceden saptanmış ölçütlere ulaştıkça ödüllendirilir” (Açıkgöz, 1992, s. 26; Bayrakçeken vd., 2015, s. 17). Diğer bir ifadeyle “en fazla gelişim gösteren grup ödüllendirilir. Ödüllendirmenin şekli öğretmene bağlıdır” (R. Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak ve A. H. Efe, 2008, s. 31). Öğretmen, öğrencilere hoşlarına gidebilecek çeşitli hediyeler verebilir. Sınıf panosuna, grubun başarı durumunu gösteren sonuçları asabilir.

Öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği, derslerde fırsat buldukça uygulanmalıdır (Ünlü ve Aydınlatan, 2011). Tekniğin, geleneksel öğretim yöntemine göre daha başarılı sonuçların elde edilmesini sağladığına yönelik çeşitli araştırmalar (Bilgin, Aktaş ve Çetin, 2014; Koç, 2014) bulunmaktadır. Tabii tekniği etkili bir şekilde kullanabilmek için öğretmenler, teknik hakkında yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmalıdır (Bilgin vd., 2014; Ünlü ve Aydınlatan, 2011). Tekniğin bütün yönlerini iyi anlamalı, bu konuda yetkinlik kazanmalıdır.

2.1.4. Birlikte öğrenme tekniği

Birlikte öğrenme tekniği D. W. Johnson ve R. T. Johnson’un (1991) tarafından geliştirilmiştir. Öğrenciler arasında karşılıklı bağımlılığı teşvik eder ve daha çok grupla

çalışma sürecine ve bir grup ürününe odaklanır (S. Sharan, 2004). Bazı kaynaklarda on dört (Bayrakçeken vd., 2015), bazı kaynaklarda (Açıkgöz, 1992) da on dokuz aşamada uygulandığı belirtilen birlikte öğrenme tekniğinde A. R. Adams'a (2013, s. 12) göre öğrenciler, çalışma yaprakları üzerinde dört veya beş kişilik gruplar hâlinde çalışırlar. Teknik, grupların çalışma biçimleri ve takım olmaları üzerine yoğunlaşır. Grupların notları öğretmen tarafından verilir.

2.1.5. Takım-oyun-turnuva

Takım-oyun-turnuva tekniği, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğine benzer bir tekniktir (Açıkgöz, 1992; R. Efe vd., 2008; Sönmez, 2005). Fakat takım-oyun-turnuva tekniğinde, öğrenci takımlarının temsilcileri birbirleriyle yarışmaktadır (Açıkgöz, 1992; Bayrakçeken vd., 2015 R. Efe vd., 2008). Tekniğin işleyişi, takım temsilcilerinin birbirleriyle yarışmaları üzerine kuruludur.

Tekniğin uygulanması sürecinde öncelikle öğretmen, öğrenme konusuyla ilgili sunumunu yapar. Ardından öğrenciler, akademik başarı ve cinsiyetlerine göre heterojen gruplara ayrılır. Gruplara çalışma materyalleri verilir. Gruplardaki öğrenciler, öğrenme materyalleri üzerinde çalışarak konuyu birbirlerine öğretirler. Turnuvaya hazırlanırlar. Daha sonra gruplardan başarı düzeyi en iyi olan üç öğrenci birinci turnuva masasına, başarı düzeyi bunlardan sonra gelen üç öğrenci ikinci turnuva masasına ve başarı düzeyi daha geride olan üç öğrenci, üçüncü turnuva masasına alınır. Böylece her masada başarı düzeyi birbirine yakın olan takım temsilcileri birbirleriyle yarışmış olurlar. İlk turnuva haftasından sonra öğrenciler, başarı durumlarına göre masa değiştirirler. Başarısı yükselen öğrenciler üst masalara, başarısı düşen öğrenciler alt masalara geçerler. Başarısı değişmeyen öğrenciler, aynı masada kalırlar. Turnuvanın sonunda en fazla başarılı olan grup ödüllendirilir (Açıkgöz, 1992; Bayrakçeken vd., 2015; Gelici ve Bilgin, 2007; R. Efe vd., 2008; Sönmez, 2005).

2.1.6. Grup araştırması

Kökeni, John Dewey'in eğitim felsefesine kadar uzanan grup araştırması tekniği (R. Efe vd., 2008), Sharan ve Hertz-Lazarowitz (1980'den aktaran Y. Sharan ve S. Sharan, 1990, s. 17) tarafından geliştirilmiştir. Bu teknikte Slavin'e (1995b) göre sınıf tarafından incelenen

bir ünitedeki konular ele alınır. Öğrenciler konuları birlikte araştırır ve araştırma sonuçlarını, bir bütün olarak sınıfa sunarlar.

Grup içi dinamikler, iletişim ve etkileşimin oldukça önemli bir rol oynadığı bu teknik, araştırmacıların (Y. Sharan ve S. Sharan, 1990, s. 17-20) verdiği bilgilere göre altı aşamada uygulanmaktadır: Birinci aşamada incelenecek olan konu belirlenmekte ve öğrenciler, araştırma gruplarına dağıtılmaktadırlar. İkinci aşamada, gruplarda araştırılacak olan konunun nasıl araştırılacağı plânlanmaktadır. Üçüncü aşamada gruplar plânladıkları araştırmaları yapmaktadırlar. Dördüncü aşamada, araştırma sonuçlarının bir rapor hâline getirilmesi için uğraşmaktadırlar. Beşinci aşamada gruplar, raporlarını sınıf arkadaşlarına sunmaktadırlar. Altıncı aşamada da değerlendirme yapılmaktadır. Yapılan araştırma çalışmalarının durumu üzerinde konuşulmaktadır.

2.1.7. Birleştirme (Jigsaw) tekniği

Birleştirme tekniği, Aronson, Blaney, Stephan, Sikes ve Snapp (1978) tarafından geliştirilmiştir. Öğrencileri, bir öğretmenin etrafında büyük gruplardan ziyade küçük etkileşimli gruplar içerisinde bir araya getirmeyi amaçlayan bir tekniktir. Her bir öğrencinin bireysel hedeflerine ulaşması için akranlarıyla işbirliğini yapmasını gerektiren kendine özgü bir grupla öğrenme deneyimini içermektedir (Aronson, 2002).

Tekniğin uygulanma sürecinde öncelikle sınıfta öğrenciler, 5-6 altı kişilik gruplara ayrılır. Her gruba aynı öğrenme konusu verilir ve öğrenme konusu, gruplardaki öğrenci sayısı kadar alt dallara ayrılır. Gruplardaki her bir öğrenci, konunun alt dallarından birini alır. Bunun üzerinde çalışır Daha sonra bütün gruplarda, konunun aynı alt dalları üzerinde çalışan öğrenciler, *uzmanlık grupları* adı altında bir araya gelirler. Konunun kendi çalıştıkları kısımlarını ele alırlar, bunun üzerinde tartışırlar. Ardından kendi gruplarına dönerler. Grup arkadaşlarına, konunun üzerinde çalıştıkları kısımlarını öğretirler. Bunu, belirli bir süre içerisinde gerçekleştirirler. En sonunda bireysel olarak bir sınava tabi tutulurlar (Aronson, 2002; Mengduo ve Xiaoling, 2010; Walker, Doreen, Olvet ve Chandran, 2015).

F. H. Adams'a (2013, s. 65) göre birleştirme tekniği faydalı bir tekniktir, çünkü bu teknikte öğrenme, öğrencilerin akranlarıyla etkileşimi etrafında gerçekleşmektedir. Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmaktadırlar. Öğrenme sürecinin ilerleyişinde önemli bir söz sahibi olmaktadır.

2.1.8. Türkçe dersine yönelik tutum

“Latince “uyum” anlamındaki “aptus” kökünden” (Temizkan ve Sallabaş, 2009) gelen tutum, psikolojide ve eğitim araştırmalarında çok yönlü bir kavram olarak incelenmektedir (B. Özdemir, 2009; Sağlık, 2012). Bireylerin çeşitli davranışlarını çözümlenmede, farklı yönlerden ele alınmaktadır.

“Tutumlar insanın herhangi bir konu, nesne, durum, olay vb. karşısında sahip olduğu ön algılama biçimi” (Temizkan ve Sallabaş, 2009, s. 155) ya da insanı “belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim”dir (Demirel, 2001, s. 93). Diğer bir ifadeyle tutumlar, “somut bir nesneye veya soyut bir kavrama ilişkin, ona karşı olma ya da ondan yana olma şeklinde beliren, bireyin düşünce ve duygularına yön veren öğrenilmiş bireyin kendisine ait öz eğilimlerdir” (Gür, Dilci, Şener ve Yıldırım, 2013b, s. 119). Araştırmacıların yaptığı tanımlardan yola çıkılarak tutumlar, hayattaki somut ve soyut her şey karşısında, nasıl bir karar alınacağını ve davranılacağını belirleyen içsel olgular olarak da görülebilir.

Tutumlar, doğuştan sahip olunan eğilimler değildir. Sonradan öğrenilir. İnsanların aileleri, çevrelerindeki diğer insanlar, karşılaştıkları çeşitli olaylar, durumlar vs. tutumlarının oluşmasına sebep olan etkenlerdir (Coşkun, 2016; Çörek, 2006; Erol, 2013; Göcen, 2011; Kağıtçıbaşı, 1979; Nekzad, 2016; Öztopalan, 2007; Sağlık, 2012; Ünal ve Köse, 2014). “Tutumların oluşması açasından kritik dönem olarak kabul edilen 12-30 yaşlar arası; ergenlik devresi (12-20 yaşlar) ve ilk yetişkinlik devresi (21-30 yaşlar) olarak iki devreye ayrılabilir. Ergenlik devresinde tutumlar şekillenmekte, ilk yetişkinlik devresinde ise kemikleşmektedir” (Morgan, 1989’dan aktaran Tavşancıl ve Keser, 2001, s. 47). Bireyin benliğine iyice yerleşmektedir denilebilir.

Sabit bir ilerleme içerisinde olmayan ve zaman içerisinde değişebilen tutumların (Coşkun, 2016; Çörek, 2006; Erol, 2013; Göcen, 2011; Kağıtçıbaşı, 1979; Nekzad, 2016; Öztopalan, 2007; Sağlık, 2012) bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi bulunmaktadır. (İnceoğlu, 1993; Nekzad, 2016; B. Özdemir, 2009; Sağlık, 2012). İnsanlarda üç yönden etkilerini göstermektedir.

Aynı zamanda her bir tutumun olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yönü bulunmaktadır (Göcen, 2011; Çalışkan, 2004; Temizkan ve Sallabaş, 2009). Araştırmacıların (Temizkan ve Sallabaş, 2009, s. 157) cümleleriyle ifade edecek olursak; kişi, herhangi bir konu, olay, durum vb. karşısında kendi iğerinde olumlu veya olumsuz bir eğilime sahiptir. Bu eğilim olumlu ise kişi konu, olay, durum, vb. karşısında olumlu tutum geliştirir; olumsuz ise olumsuz bir tutum geliştirir. Mesela kimi insanlar, hayvanlarla ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahiptir. Bu insanlar

hayvanları koruyup kollarlar. Hatta bazıları, evcil olanlarına kendi evlerinde bakarlar. Fakat kimi insanların hayvanlar hakkındaki duygu ve düşünceleri olumsuzdur. Hayvanlardan çekinirler, korkarlar, uzak durmak isterler.

Tutumların eğitim ve öğretimde önemli bir yeri vardır. Öğrencilerin derslere karşı geliştirebilecekleri olumlu veya olumsuz tutumlar, onların başarılarında belirleyici bir rol oynayabilir. Öğrenciler derslerle ilgili olumlu tutumlara sahip iseler, derslere motive olabilirler. Derslerde daha istekli davranabilirler. Ancak derslerle ilgili olumsuz tutumlara sahip iseler derslerden hoşlanmayabilirler. Derslerde sıkılabirler, öğrenme süreçlerine kendilerini yeterince vermeyebilirler (Bölükbaş, 2010; Çörek, 2006; Erol, 2013; Göcen, 2011; Kaya ve diğerleri, 2009; H. Pehlivan, 1994). “Öğrencilerin çoğu, başarısız oldukları derslerin başarısızlık sebeplerini o dersi sevmemelerine bağlamaktadırlar” (Kaya ve diğerleri, 2009, s. 380).

Türkçe dersleri açısından düşündüğümüzde araştırmalarda (Kazazoğlu, 2013, s. 296), normalde bireylerin ana dillerine yönelik olumsuz tutumlar geliştirmediklerinin tespit edildiği belirtilmektedir. Bunun sebebiyle ilgili olarak da ana dilinin doğuştan edinilmiş bir dil olması, çevresel faktörlerin ana diliyle uyumlu olması ve bireylerin ana dillerini, bilinçaltı edinmesi gibi unsurlar sıralanmaktadır. Ancak öğrenciler, ana dillerini okul ortamında sistemli ve plânlı bir şekilde öğrenmeye başladıktan sonra Türkçe derslerine karşı olumsuz tutumlar geliştirebilirler. Öğrencilerin olumsuz tutumlarının kaynağı öğretmen, Türkçe derslerinin yapısı, derslerde kullanılan yöntemler ve materyaller gibi çeşitli unsurlar olabilir. Bundan dolayı öğretmenler, öğrencilere Türkçe derslerini sevdirmelidirler. Öğrencilerin Türkçe derslerine karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine engel olmalıdırlar. Ya da olumsuz tutumlara sahip olan öğrencilerle karşılaştıklarında, bu öğrencilerin olumsuz olan tutumlarını olumlu yönde değiştirmek için uğraşmalıdırlar. Çünkü ana dili, yabancı dil dersleri (He, 2012) ve diğer derslerin öğrenme-öğretme süreçlerinde önemli bir yer edinmektedir. Neredeyse bütün dersler, ana dili üzerinden işlenilmektedir. Ana dili derslerindeki başarı düzeyi, diğer derslerdeki başarı düzeyinde bir hayli etkili olabilir.

2.2. İlgili araştırmalar

Türkiye’de, ana dili eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimini etkileyip etkilemediğini inceleyen araştırmaların sayısı azdır. Yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde, işbirlikli

öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimini etkileyip etkilemediğini inceleyen araştırmaların sayısı daha fazladır.

Yurtdışında ise ana dili ve yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde, işbirlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazineleri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu inceleyen araştırmaların sayısı çok daha fazladır.

Alanyazındaki bu durumdan ötürü araştırmada önce Türkiye’de, ana dili eğitiminde ve yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde, işbirlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimini nasıl etkilediğini inceleyen çeşitli araştırmalara kısaca yer verilmiştir. Ardından yurtdışında, ana dili ve yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde, işbirlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen kimi araştırmalara yine kısaca değinilmiştir.

Ayrıca Türkiye’de, işbirlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini inceleyen birçok araştırma vardır. Burada, bu araştırmalardan ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin katılımıyla yapılmış birkaç araştırmadan kısaca bahsedilmiştir.

2.2.1. Türkiye’de işbirlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar

Yıldırım (2010), işbirlikli öğrenme yönteminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, kelime hazineleri, akıcı okumaları ve okuma tutumlarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmaya 69 öğrenci katılmıştır ve öğrenciler, bir deney ve iki kontrol grubu olarak üç gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler işbirlikli öğrenme yöntemi ve kontrol grubundaki öğrenciler, Türkçe Dersi Öğretim Programı’na dayalı öğretim ile 14 hafta eğitim almıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin okuma tutumları hariç okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve akıcı okuma noktasında, kontrol gruplarındaki öğrencilere göre deney grubundaki öğrenciler açısından daha etkili sonuçlar ortaya koyduğu tespit edilmiştir.

Akın ve Kara (2013), işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden birleştirme II tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin kelimedeki anlam konusundaki akademik başarılarını etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Araştırmaya, 48 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler seçkisiz atama yöntemiyle deney (24 öğrenci) ve kontrol grubu (24 öğrenci) olmak iki gruba ayrılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere birleştirme II tekniğiyle; kontrol grubundaki öğrencilere, geleneksel öğretim yöntemiyle 5 hafta öğretim yapılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Okur Akçay (2014), 5 yaşlarındaki 30 okul öncesi öğrencisinin katılımıyla zıt kavramların öğretiminde, işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden birlikte öğrenme tekniğinin etkisini araştırmıştır. Öğrenciler, birlikte öğrenme grubu (16 öğrenci) ve kontrol grubu (14 öğrenci) olmak üzere iki gruba rastgele dağıtılmıştır. Birlikte öğrenme grubundaki öğrenciler birlikte öğrenme yöntemiyle; kontrol grubundaki öğrenciler, geleneksel öğretim yöntemiyle 6 hafta boyunca belirlenen zıt kavramları öğrenmeye çalışmıştır. Verilerin incelenmesiyle birlikte öğrenme grubundaki öğrencilerin, diğer gruptaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Türkiye’de ana dili eğitiminde yapılan bu araştırmaların yanında, yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde yapılan araştırmalardan biri Azap’a (2012) aittir. Araştırmacı, çoklu zekâ kuramı destekli işbirlikli öğrenme etkinliklerinin, üniversite hazırlık sınıfı okuyan öğrencilerin kelime öğrenimlerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmaya 48 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, deney grubu (24 öğrenci) ve kontrol grubu (24 öğrenci) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere çoklu zekâ kuramı destekli işbirlikli öğrenme etkinlikleriyle ve kontrol grubundaki öğrencilere, geleneksel öğretim yöntemiyle altı hafta boyunca kelime öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın verileri incelendiğinde, çoklu zekâ kuramı destekli işbirlikli öğrenme etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin kelime öğrenimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Kartal (2012), işbirlikli öğrenme etkinliklerinin lise onuncu sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme ve öğrenmede kalıcılık düzeyleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya 36 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler deney grubu (20 öğrenci) ve kontrol grubu (16 öğrenci) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme etkinlikleri ve kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, işbirlikli öğrenme etkinliklerinin geleneksel öğretim yöntemine göre kelime öğrenme ve kelimeleri hatırlama tutmada daha etkili olduğunu göstermiştir.

Bilen (2015), işbirlikli öğrenme stratejilerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime öğrenimleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya, 48 öğrenci katılmıştır.

Öğrenciler, deney grubu (24 öğrenci) ve kontrol grubu (24 öğrenci) olarak iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere işbirlikli öğrenme stratejileri, kontrol grubundaki öğrencilere de geleneksel kelime öğretimi yöntemiyle kelime öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın bitiminde, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden kelime öğrenmede daha başarılı oldukları bulunmuştur. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin işbirlikli öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarının, araştırma süresince arttığı tespit edilmiştir.

Yavuz ve Arslan (2018), işbirlikli öğrenmenin lise onuncu sınıf öğrencilerinin gramer, dinleme ve okuma becerileri ile kelime bilgilerine etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 66 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, deney grubu (33 öğrenci) ve kontrol grubu (33 öğrenci) olarak iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere işbirlikli öğrenme yöntemi, kontrol grubundaki öğrencilere de geleneksel öğretim yöntemiyle 5 hafta eğitim verilmiştir. Araştırmanın bulguları, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine kıyasla öğrencilerin gramer, dinleme ve okuma becerileri ile kelime bilgileri üzerinde daha etkili olduğunu göstermiştir.

2.2.2. Yurtdışında işbirlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar

Stevens (2003), ana dili olarak İngilizce eğitiminde düşük gelirli azınlık çocuklarının eğitim gördüğü 5 ortaokulda altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik bir okuryazarlık programı hazırlamıştır. Araştırmacının hazırladığı okuryazarlık programı, 5 okulun ikisinde öğrenci takımı okuma ve yazma tekniği ile uygulanırken diğer üç okulda, geleneksel öğretim yöntemleri ile uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, okuryazarlık programının öğrenci takımı okuma ve yazma tekniğinin uygulandığı iki okuldaki öğrencilerin, okuryazarlık programının geleneksel öğretim yöntemleri ile uygulandığı üç okuldaki öğrencilere göre kelime eşleştirme ve çeşitli cümlelerdeki boşluklara uygun kelimeleri getirmede daha fazla başarılı oldukları görülmüştür.

Carmicheal (2007), ana dili olarak İngilizce eğitiminde akran eğitiminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme başarılarını arttırıp arttırmadığını ve kelime öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Araştırmaya 20 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, akademik başarı ve uyum durumlarına göre bir arkadaşlarıyla eşleştirilmiştir. Öğrenciler kelime öğrenme çalışmalarını, ilk 4 hafta

boyunca eşleştirildikleri arkadaşlarıyla ve sonraki 4 hafta boyunca kendi başlarına yapmışlardır. Araştırmanın verileri incelendiğinde, öğrencilerin akran eğitimiyle kelime öğrenme çalışmalarını yaparken daha fazla başarılı oldukları, çoğu öğrencinin akran eğitimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür.

Ana dili olarak İngilizce eğitiminde yapılan bu araştırmaların yanında, yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde yapılan araştırmalardan biri, Andika'ya (2005) aittir. Araştırmacı, işbirlikli öğrenme yönteminden faydalanılan oyunların, sekizinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinin gelişiminde etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya 40 öğrenci katılmıştır. İki ayrı sınıfta eğitim gören öğrenciler, deney (20 öğrenci) ve kontrol grubu (20 öğrenci) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler işbirlikli öğrenme yönteminden faydalanılan oyunlarla kelime öğrenmeye çalışırken kontrol grubundaki öğrenciler, geleneksel öğretim yöntemiyle kelime öğrenmeye çalışmıştır. Araştırmanın verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Shaaban (2006), işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden Jigsaw II tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, kelime hazineleri ve okuma motivasyonlarına etkisini araştırmıştır. Öğrenciler, deney (22 öğrenci) ve kontrol grubuna (22 öğrenci) rastgele dağıtılmıştır. 8 hafta süren araştırmada, deney grubundaki öğrenciler Jigsaw II tekniğiyle; kontrol grubundaki öğrenciler, beş aşamadan oluşan bir ders plânı dâhilinde metinler okumuştur. Araştırma sonucunda, Jigsaw II tekniğinin okuduğunu anlama ve kelime hazinesini geliştirmede etkili olmadığı, ama okuma motivasyonu üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Jumriatin (2013), işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden grupla araştırma tekniğinin altıncı sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini geliştirip geliştirmediğini araştırmıştır. Araştırmaya, 36 öğrenci katılmıştır. İki ayrı sınıfta eğitim gören öğrenciler, deney (18 öğrenci) ve kontrol grubu (18 öğrenci) olarak iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere grup araştırması tekniğiyle, kontrol grubundaki öğrencilere de bu teknik kullanılmadan iki hafta boyunca- haftada 6 saat- İngilizce öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin testte daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Grupla araştırma tekniğinin kelime hazinesini geliştirmede, olumlu bir etkisinin bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Putri (2013), çeşitli resimler ile Jigsaw II tekniğinin birleştirilmesinin yedinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinin gelişimini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırmaya 32 öğrenci katılmıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin kelime öğrenme düzeyleri ile Jigsaw II tekniği ve resimlerin kullanımına yönelik görüşlerini belirlemek için gözlem formları, soru kâğıtları, testler ve görüşmelerden faydalanmışlardır. Araştırmada her biri plânlama, eylem, gözlem ve yansıtma olmak üzere dört evreden oluşan iki döngü oluşturulmuştur. İlk döngüye başlamadan önce öğrencilere, öğretilmek istenilen kelimeler ile ilgili ön test uygulanmıştır. Her bir evrenin sonunda öğrenciler, değerlendirme testlerini cevaplamıştır. Döngüler tamamlandıktan sonra öğrencilere son test uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, Jigsaw II tekniği ile resimlerin birleştirilmesinin, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirdiği ve Jigsaw II tekniği ile resimlerin kullanımına dair öğrencilerin olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermiştir.

Shafiee ve Khavaran (2017), öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ile geleneksel öğretim yönteminin üniversite öğrencilerinin kelime hazinelerinin gelişimine etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya 90 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere önce bir dil yeterlilikleri anketi uygulanmıştır. Öğrencilerin dil yeterlilikleri arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ardından öğrencilere bir kişilik anketi uygulanmıştır. Anket sonucuna göre yavaş davranma eğilimine sahip olan öğrenciler, birinci deney grubuna (30 öğrenci) ve hızlı davranma eğilimine sahip olan öğrenciler, ikinci deney grubuna (30 öğrenci) yerleştirilmiştir. Bu iki deney grubunun yanında, yavaş ve hızlı davranma eğilimine sahip olan öğrencilerin bir arada olduğu bir kontrol grubu (30 öğrenci) oluşturulmuştur. On hafta boyunca deney gruplarındaki öğrencilere, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ve kontrol grubundaki öğrencilere, geleneksel öğretim yöntemi ile kelime öğretimi yapılmıştır. Her bir gruptaki öğrencilere, öğretim süreci öncesinde ve sonrasında bir kelime testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, son test puanları bakımından öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işe koşulduğu deney gruplarındaki öğrencilerin geleneksel öğretim yönteminin işe koşulduğu kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla başarılı oldukları belirlenmiştir.

2.2.3. Türkiye’de işbirlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar

Çörek (2006), işbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğretim yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerindeki başarıları ve derse yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Öğrenciler, bir deney ve bir kontrol olarak iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere işbirlikli öğrenme yöntemi ve kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarından daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Kuşdemir Kayıran ve İflazoğlu (2007), çoklu zekâ kuramı destekli işbirlikli öğrenme yönteminin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve okuduklarını anlama başarılarına etkisini araştırmıştır. Öğrenciler bir deney grubu ve iki kontrol grubu olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere, çoklu zekâ kuramı destekli işbirlikli öğrenme yöntemiyle ve kontrol gruplarındaki öğrencilere, geleneksel öğretim yöntemiyle öğretim yapılmıştır. Araştırma bitiminde, üç grup arasında olumlu tutumlar geliştirme açısından anlamlı bir farklılık oluşmadığı, sadece ikinci kontrol grubuyla deney grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu belirlenmiştir.

Gümüş ve Buluç (2007), işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerindeki akademik başarıları ve Türkçe dersine yönelik ilgilerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. 4 hafta süren araştırmada, deney grubundaki öğrencilere işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı; kontrol grubundaki öğrencilere de geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe dersine yönelik ilgileri açısından deney grubundaki öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlemekten hoşlandıkları ve zevk aldıkları belirlenmiştir.

Son olarak Dönmez ve Gündoğdu (2018), işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden Jigsaw tekniğinin, yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerindeki akademik başarılarına, öz-düzenleme becerilerine, tutumlarına, erişilerine ve öğrenmede kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Altı hafta süren araştırmada, deney grubundaki öğrencilere Jigsaw tekniğiyle ve kontrol grubundaki öğrencilere, hâlihazırda uygulanan programa göre öğretim

yapılmıştır. Araştırmanın verileri incelendiğinde, Türkçe dersine yönelik tutum açısından deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

2.3. Alanyazın taramasının sonuçları

Bireyin dört temel dil becerisini verimli bir şekilde kullanabilmesinde, kelime hazinesi önemli bir yer edinmektedir. Birey, kelime hazinesi geniş ise okuduklarını ve dinlediklerini tam ve doğru bir şekilde anlayabilir. Kendisine verilmek istenilen mesajları, derin anlamlı ifadeleri, anlam bağlamları arasındaki ilişkileri rahatlıkla çözümleyebilir. Zihninde bunları, tutarlı bir şekilde yapılandırabilir. Yazılarında ve konuşmalarında, amacını açıkça ortaya koyabilir. Derdini etkili bir şekilde anlatabilir. İfade etmek istediklerini, daha bütüncül bir yapı içerisinde sunabilir.

Ancak kelime hazinesi dar ise birey, okuduklarını ve dinlediklerini yeterince ya da bütün yönleriyle anlayamayabilir. Kendisine anlatılanları, zihnine düzgün bir şekilde yerleştiremeyebilir. Yazılarında ve konuşmalarında kendini ifade etmekte zorlanabilir. Düşüncelerini, amaçladığı anlam bütünlüğü içerisinde anlatamayabilir. Hep aynı anlam ilişkilerine veya benzer durumlara yoğunlaşabilir. Dolayısıyla birey, dile hâkim olabilmek ve dili etkin bir şekilde kullanabilmek için gelişmiş veya geniş bir kelime hazinesine sahip olmalıdır.

Ülkemizde kelime hazinesi üzerine yapılan araştırmaların birçoğunda, çocuk ve gençlerimizin ve genel olarak insanlarımızın kelime hazinelerinin gelişmediği ya da dar olduğu belirtilmektedir. Özellikle çocuk ve gençlerimiz, kendilerini ifade etmekte sorun yaşamakta, duygu ve düşüncelerini hep aynı kelimeler ile anlatmakta, okudukları ve dinlediklerini anlamakta zorlanmaktadır. Araştırmalarda değinilen bu sorunlar, çocuk ve gençlerimizin kelime hazinelerini geliştirmek için onlara, daha etkili yollarla kelime öğretimi yapmamız gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bunun için de hangi yöntem ve tekniğin çocuk ve gençlerimizin kelime hazinelerini geliştirdiğine ve hangilerinin geliştirmedine dair birçok araştırma yapmalıyız. Bu konuda işe yarar bulguların elde edilmesini sağlayan ve sağlamayan yöntem ve teknikleri ortaya çıkarmalıyız. Türkçe derslerindeki kelime öğretimi çalışmalarında faydalı bir şekilde kullanılacak yöntem ve teknikleri, işlevsel bir şekilde belirlemeliyiz. Belirlediğimiz yöntem ve teknikleri kullanarak kelime öğretimi yapmalıyız. Böylece ana dili derslerindeki

kelime öğretimi çalışmalarını, araştırmalara dayalı daha güvenilir temellere dayandırabiliriz.

Peki, işbirlikli öğrenme yöntemi, bu yöntemlerden biri olabilir mi? Hâlihazırdaki kelime öğretimi yöntemlerine göre daha başarılı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir mi? Bu soruları cevaplandırmalıyız. Çünkü Türkçe derslerindeki kelime öğretimi çalışmalarında kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin kelimeleri tek başlarına öğrenmeye çalıştıkları süreçlerden oluşan yöntem ve tekniklerdir. İşbirlikli öğrenme süreçleri, bu yöntem ve tekniklerde hesaba katılmamaktadır.

Ayrıca programda, işbirlikli öğrenme yöntemi doğrultusunda hazırlanmış kelime öğretimi kazanımları bulunmadığı gibi ders kitaplarında da işbirliğine dayalı kelime öğretimi etkinlikleri bulunmamaktadır. Kelime öğretiminde, işbirlikli öğrenme yönteminden hiçbir şekilde faydalanılmamaktadır. Bu yüzden işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirip geliştirmediğini araştırmalıyız. Kelime öğretiminde, işbirlikli öğrenme yönteminin faydalı bir teknik olup olmadığını tespit etmeliyiz.

Aynı zamanda ülkemizde, ana dili eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazineleri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların sayısı azdır. Yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde, işbirlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazineleri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların sayısı daha fazladır. Yurtdışında ise gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde, işbirlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazineleri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların sayısı çok daha fazladır.

Bu araştırmaların birçoğunda, işe koşulan işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinin, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirdiği görülmüştür. Kelime öğretiminde, işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Tüm bunlar ülkemizde, ana dili eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin, farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirip geliştirmediği hakkında, araştırma eksikliğinin bulunduğunu göstermektedir. Okullardaki kelime öğretimi çalışmalarında, işbirlikli öğrenme yönteminin gerçekten işe yarar bir yöntem olup olmadığını belirlemek için çok sayıda araştırma yapılması gerektiğine işaret etmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın yöntemi

Araştırma, “sadece gözlem ve betimleme değil, aynı zamanda problemin doğasını açıklama ve onun hakkında kestirim yapma”yı (Balcı, 2013, s. 15) içeren nicel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada; işbirliğine dayalı öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimi ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığını daha verimli bir şekilde gözlemleyebilmek ve gözlem sonuçlarını, anlamlı çıkarımlar yoluyla açıklayabilmek için *ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen* kullanılmıştır.

Araştırmacılara (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, s. 13) göre deneysel araştırma, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmadır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular, ardından bunların etkilerini inceler, böyle bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir. Diğer bir ifadeyle araştırmacı, deneysel araştırma yaparak incelediği bağımsız değişken ya da değişkenlerin bağımlı değişken veya değişkenler üzerindeki etkilerini işlevsel bir şekilde gözlemleyebilir. Gözlemleri aracılığıyla elde ettiği veriler arasında karşılaştırmalar yaparak da daha etkili sonuçlara ulaşabilir.

Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin simgesel görünümü, şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 1

Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desenin Simgesel Görünümü

Gruplar	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
G1	T1	X	T2
G2	T1		T2

Tablodaki G1 deney grubunu, G2 kontrol grubunu temsil etmektedir. T1'ler deney ve kontrol grubuna yapılan ön test ölçümlerini göstermektedir. X, deney grubuna uygulanan deneysel işleme karşılık gelmektedir. T2'ler de deney ve kontrol gruplarına yapılan son test ölçümlerini ortaya koymaktadır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende, deney ve kontrol grubu için bütün şartlar aynıdır, ancak deney grubuna uygulanan deneysel işlem, kontrol grubuna uygulanmamaktadır.

Araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Araştırmanın Bağımsız ve Bağımlı Değişkenleri

Gruplar	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişkenler
Deney Grubu	İşbirliğine dayalı öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğiyle ders işlemek	Kelime öğrenme başarısı
		Türkçe dersine yönelik tutum
Kontrol Grubu	Geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlemek	Kelime öğrenme başarısı
		Türkçe dersine yönelik tutum

Deney grubunda araştırmanın bağımsız değişkeni, işbirliğine dayalı öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ile ders işlemeye karşılık gelen bir deney koşuludur. Öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ile ders işlemenin, kelime öğrenme başarısı ve Türkçe dersine yönelik tutum üzerindeki etkileri, araştırmanın deney grubundaki bağımlı değişkenlerini temsil etmektedir.

Kontrol grubunda araştırmanın bağımsız değişkeni, geleneksel öğretim yöntemi ile ders işlemeye karşılık gelen bir deney koşuludur. Geleneksel kelime öğretimi yöntemi ile ders işlemenin, kelime öğrenme başarısı ve Türkçe dersine yönelik tutum üzerindeki etkileri, araştırmanın kontrol grubundaki bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır.

3.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Kandıra'daki Safalı Mahallesi'nde bulunan Safalı İlkokulunda, eğitimlerine ikinci sınıf olarak devam eden 10 öğrenci ile Akçaova Mahallesi'nde bulunan Akçaova İlkokulunda, eğitimlerine ikinci sınıf olarak devam eden 10 öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenciden oluşmaktadır.

Normalde Akçaova İlkokulundaki ikinci sınıf öğrencilerinin sayısı, Safalı İlkokulundaki ikinci sınıf öğrencilerinin sayısından fazladır. Bundan dolayı Akçaova İlkokulundaki ikinci sınıf öğrencilerinden 10 öğrencinin uygulamalara katılmasına karar verilmiştir. Safalı İlkokulundaki 10 öğrenci deney grubu ve Akçaova İlkokulundaki 10 öğrenci, kontrol grubu olarak seçilmiştir. Bununla birlikte ders bütünlüğünün bozulmaması için Akçaova İlkokulundaki ikinci sınıf öğrencilerinin tamamı uygulamalarda yer almış, fakat verilerin analizinde seçilen 10 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetleriyle ilgili demografik bulgular, Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetleriyle İlgili Demografik Bulgular

Gruplar	N	Cinsiyet			
		Kız	Erkek	F	%
		F	%	F	%
Deney Grubu	10	7	70	3	30
Kontrol Grubu	10	8	80	2	20

Tablo 3'te görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin 7'si kız ve 3'ü erkektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin 8'i kız ve 2'si erkektir.

Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin yaşları ortalaması 7,5 ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaşları ortalaması 7,8'dir.

Deney ve kontrol grubu olarak seçilen her iki okuldaki öğrencilerin birinci dönemki Türkçe dersi karne notları ile uygulama sürecinde kendilerine öğretimi yapılan 30 farklı

kelimeyle ilgili 30 sorunun bulunduğu başarı testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine ait ön test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Mann-Whitney U Test yardımıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grubu olarak seçilen her iki okuldaki öğrencilerin birinci dönemki Türkçe dersi karne notları, başarı testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine ait ön test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreci

Araştırmanın verileri; kişisel bilgi formu, öğretimi yapılan kelimeler, kelimelerin geçtiği metinler, etkinlik kâğıtları, bireysel ilerleme sınavları, ön test ve son test olarak kullanılan başarı testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu ile öğrencilerin yaş, cinsiyet ve birinci dönemki Türkçe dersi karne notlarıyla ilgili verilere ulaşılmıştır.

3.3.2. Öğretimi yapılan kelimeler

Öğretimi yapılan kelimeler 30 tanedir. Bu kelimeler; 2011-2012 eğitim-öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen Temur, S. Aksu, Aktaş ve D. Aksu'nun (2015a, 2015b, 2015c) hazırladığı *İlköğretim Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı (birinci, ikinci ve üçüncü kitaplar)* taranarak belirlenmiştir.

Tarama sürecinde, uzman görüşü alınarak oluşturulan iki ölçüte göre hareket edilmiştir:

a. Öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun olan kelimeler

b. Tam olarak veya bütün yönleriyle öğrenilmesi zor olan kelimeler

Bu iki ölçüt dâhilinde kitapların metin ve etkinlik kısımları ağırlıklı olmak üzere diğer bütün kısımları araştırmacı tarafından ayrıntılı bir şekilde taranmıştır. Öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun ve öğrenciler tarafından bütün yönleriyle öğrenilmesi zor olduğu düşünülen kelimeler tek tek belirlenmiştir. 65 kelimeye ulaşılmıştır. Bunlar bir liste hâline getirilmiştir. Listedeki kelimeler yapılarına göre beş gruba ayrılmıştır: Basit isim soylu

kelimeler, türemiş fiil soylu kelimeler, birleşik fiil soylu kelimeler, eş anlamlı isim soylu kelimeler ve türemiş isim soylu kelimeler. Kelimeler, Ek 1’de sunulmuştur.

Ardından her bir gruptaki kelimeler, anlamları biliniyorsa “Evet”, bilinmiyorsa “Hayır” ve “Evet” işaretlendiğinde “Anlamını Açıklama” olmak üzere üç kısımdan oluşan beş ayrı çalışma kâğıdı biçiminde düzenlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere, çalışma kâğıtları uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, öğrencilerin anlamlarını bilmedikleri kelimelerden 30 kelime, araştırmada kullanılmak üzere seçilmiştir. Bu kelimeler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğretimi Yapılan Kelimeler

Sayı	Basit İsim Soylu Kelimeler	Türemiş Fiil Soylu Kelimeler	Birleşik Fiil Soylu Kelimeler	Eş Anlamlı İsim Soylu Kelimeler	Türemiş İsim Soylu Kelimeler
1	Ambar	Tartışmak	Muhtaç olmak	Mesaj	Yapıt
2	Çelenk	Tasarlamak	Kulaç atmak	Taraf	İçerik
3	Ham	Kaynaşmak	Kuşku duymak	Pay	Bencillik
4	Sur	Eleştirmek	Geçimini sağlamak	İlginç	Toplum
5	İskele	Karşılaştırmak	Ant içmek	Zafer	Varlık
6	Tüccar				
7	Sembol				
8	Kalbur				
9	Levha				
10	Nesil				

Kelimelerin 10 tanesi basit isim soylu; 5 tanesi türemiş fiil soylu; 5 tanesi birleşik fiil soylu; 5 tanesi eş anlamlı isim soylu ve 5 tanesi türemiş isim soylu kelimedir.

3.3.3. Kelimelerin geçtiği metinler

Kelimelerin geçtiği metinler; ikisi şiir türünde, ikisi hikâye türünde ve ikisi bilgilendirici türdeki 6 metinden oluşmaktadır. Yukarıda, Tablo 4’te yer alan 30 kelime kullanılarak bu metinler yazılmıştır. Metinlerin amacı, öğrencilere kelimeleri bağlamsal bir bütünlük içerisinde sunabilmektir.

Metinler, Safalı Ortaokulu Türkçe Öğretmeni Abdullah DAĞTAŞ tarafından yazılmıştır. Araştırmacı da metinleri birçok kez okumuş ve görüşlerini, metinlerin yazarına sunmuştur. Yazar ve araştırmacının karşılıklı görüş alışverişleri dâhilinde metinlerde gerekli görülen düzeltmeler yapılmış ve bazı yerler değiştirilmiştir. Ardından metinler, alanında uzman bir kişiye gönderilmiştir. Uzman kişinin görüşleri doğrultusunda metinlere son şekilleri verilmiştir.

Basit isim soylu kelimelerden “tüccar, levha, kalbur, ambar ve ham” kelimeleri ile *Sarı Taneli Nar* başlıklı bir şiir yazılmıştır. Geriye kalan basit isim soylu kelimelerden “çelenk, sur, iskele, sembol ve nesil” kelimeleri ile *Şehir Kaleleri* başlıklı bilgilendirici türde bir yazı yazılmıştır.

“Tartışmak, tasarlamak, kaynaşmak, eleştirmek ve karşılaştırmak” türemiş fiil soylu kelimeleri ile *Siyah Köpeğin Canı Yanıyor* başlıklı bir hikâye yazılmıştır.

“Muhtaç olmak, kulaç atmak, kuşku duymak, geçimini sağlamak ve ant içmek” birleşik fiil soylu kelimeleri ile *Bisiklet* başlıklı bir hikâye yazılmıştır.

“Mesaj, taraf, pay, ilginç ve zafer”den oluşan eş anlamlı isim soylu kelimeler ile *Uğurböceğim Nerdesin?* başlıklı bir şiir yazılmıştır.

“Yapıt, içerik, bencillik, toplum ve varlık” türemiş isim soylu kelimeleri ile *Siz Hiç Heykel Yapmayı Denediniz mi?* başlıklı bilgilendirici türde bir yazı yazılmıştır.

Uğurböceğim Nerdesin? başlıklı şiirde, internet ortamından erişilen (URL1) bir görsel kullanılmıştır. *Siz Hiç Heykel Yapmayı Denediniz mi?* başlıklı metinde, Türk kültüründe heykel sanatını değerlendiren birkaç araştırmadan (Çağlıtütüncigil, 2013; D. Uzun, 2012) faydalanılmıştır.

Metinlerin tamamı Ek 2’de verilmiştir.

3.3.4. Etkinlik kâğıtları

Etkinlik kâğıtları kelimeleri, deney grubundaki öğrencilerin işbirliği içerisinde ve kontrol grubundaki öğrencilerin tek başınayken farklı yönlerden öğrenebilmelerini amaçlayan kâğıtlardır. Öğrencilerin, kelimelerin geçtikleri metinleri okuduktan sonra doldurdukları etkinlik kâğıtları, kelimelerin anlamlarını tahmin etme, tahminlerini sözlükten kontrol etme ve kelimeleri kullanarak cümle kurma çalışmaları ile başlamaktadır. Kelimeleri, etkili bir şekilde öğretecek eşleştirme, boşluk doldurma, bulmaca gibi farklı çalışmalar ile son bulmaktadır. Etkinlik kâğıtlarının kimilerinde, internetten erişilen (URL2; URL3; URL4; URL5, URL6; URL7; URL8; URL9; URL10) görseller de kullanılmış, böylece etkinlikler ilgi çekici ve merak uyandırıcı bir yapıya kavuşturulmak istenmiştir.

Her bir metinden sonra işe koşulan etkinlik kâğıtları Ek 3'te verilmiştir.

3.3.5. Bireysel ilerleme sınavları

Bireysel ilerleme sınavları, deney grubundaki öğrencilerin her bir uygulama haftasında kendilerine öğretimi yapılan 5 farklı kelimeyi öğrenme başarılarını belirleme ve buna göre kendi gruplarına ne kadar katkıda bulduklarını tespit etme amacı taşıyan sınavlardır.

Bireysel ilerleme sınavları, birinci ve ikinci bireysel ilerleme sınavları olmak üzere iki ayrı başlık altında toplanan sınavlardan oluşmaktadır. Birinci bireysel ilerleme sınavları başlığı altında iki adet bulmaca, iki adet boşluk doldurma ve iki adet ilişkili kavramlardan yola çıkarak hedef kelimeyi belirleme sınavı bulunmaktadır. Sınavların her birinde, öğrencilerin her hafta işbirliği içerisinde öğrenmeye çalıştıkları 5 farklı kelimeyle ilgili çalışmalar yer almaktadır. Öğrencilerin *tek başlarına* yaptıkları bu sınavlardaki bireysel ilerleme puanları, her bir kelimenin doğru bir şekilde bulunması 20 puan olmak üzere toplamda 100 tam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda öğrencilerin aldıkları puanlar, *ilk bireysel ilerleme puanları* olarak kabul edilmiştir.

İkinci bireysel ilerleme sınavları başlığı altında, öğrencilerin kelimeleri kullanarak *şiiir*, *hikâye* ve *masal* türünde yazılar yazmaları ve yazılarını, görseller ile desteklemeyi gerektiren sınavlar bulunmaktadır. Öğrenciler her hafta, işbirliği içerisinde üzerinde çalıştıkları 5 farklı kelimeyi kullanarak *tek başlarına* bir *şiiir*, hikâye ya da masal yazmış ve yazılarını görseller ile desteklemek için uğraşmışlardır. Öğrencilerin yazıları, 100 tam puan üzerinden aşağıdaki ölçütler dâhilinde değerlendirilmiştir:

- a. İşbirliği içerisinde öğrenilmeye çalışılan kelimeleri, hedeflenen anlam bağlamlarında doğru bir şekilde kullanabilme (5x15= 75 puan)
- b. Yazım ve noktalama (3 puan)
- c. Konu ve temaya uygun bir giriş yapabilme (4 puan)
- ç. Konu veya temayı, tutarlı bir anlam bütünlüğü içerisinde sunabilme (5 puan)
- d. Örneklere veya başka bilgilere başvurabilme (4 puan)
- e. Konu ya da temaya uygun bir görsel çizebilme (4 puan)
- f. Yazıda anlamlı bir sonuca ulaşabilme (5 puan)

Öğrencilerin yukarıdaki ölçütler dâhilinde değerlendirilen yazıları, *ikinci ilerleme puanları* olarak kabul edilmiştir.

Bireysel ilerleme sınavları, Ek 4'te verilmiştir.

3.3.6. Başarı testi

Başarı testi, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ve geleneksel öğretim yönteminin, öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimini nasıl etkilediğini belirlemeyi hedefleyen bir testtir. Her iki gruptaki öğrencilerin uygulamalara başlamadan önce ve uygulamaları bitirdikten sonra çözdükleri başarı testinde, 30 farklı kelimeyle ilgili 30 soru bulunmaktadır. Soruların hepsi, 4 şıktan oluşan çoktan seçmeli sorulardır. Sorular, puanlama işleminde objektif davranabilmek ve daha güvenilir bulgulara erişebilmek için çoktan seçmeli biçimde hazırlanmıştır. Başarı testindeki her bir sorunun doğru cevabı 1 ve yanlış cevabı 0 puan değerindedir. Başarı testinden alınabilecek en yüksek puan 30 puandır.

Başarı testi Ek 5'te verilmiştir.

3.3.7. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, Erdem ve Gözüküçük (2013) tarafından geliştirilmiştir. 20 maddeden oluşmaktadır. Maddeler “katılmıyorum (1)”, “kısmen katılıyorum (2)” ve “katılıyorum (3)” biçiminde 3'lü likert modeline göre düzenlenmiştir. Ölçekte aritmetik ortalamanın 20 ile 60 arasında değişmesi beklenmektedir. Ölçeğin maddelerinin 10'u olumlu ve 10'u olumsuzdur. Olumsuz maddeler ters çevrilerek kodlanmıştır.

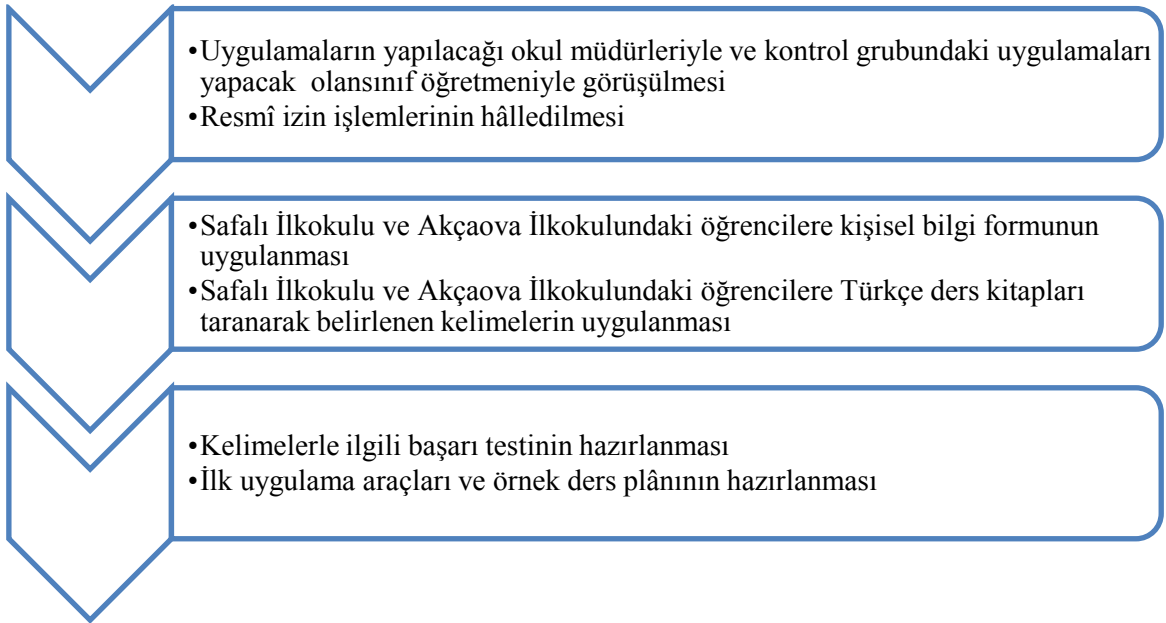
Erdem ve Gözüküçük (2013), geliştirdikleri ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını $\alpha:0,76$ olarak bulmuşlardır. Yıldırım ve Erdoğan (2016) ölçeği bir çalışmalarında kullanmışlar, ancak ölçeğin güvenilirlik katsayısını hesaplamamışlardır. Fakat araştırmacıların çalışmalarında, ölçekten bir sorun ile karşılaşmadan işlevsel bir şekilde faydalandığı anlaşılmaktadır.

3.3.8. Veri toplama süreçleri

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. Araştırmanın yapıldığı Safalı İlkokulu ve Akçaova İlkokulu, sosyoekonomik bakımdan orta düzeyde olan mahalle/köy okullarıdır.

Araştırmanın uygulamaları, 8 hafta-20 ders saatinde tamamlanmıştır.

Veri toplama sürecine başlanılmadan önce yapılan işlemler, Şekil 1’de özet hâlde sunulmuştur.



Şekil 1. Verilerin toplanması sürecine başlanılmadan önce yapılan işlemler

Araştırmanın uygulamalarına başlanılmadan önce Akçaova İlkokulu ve Safalı İlkokulunun müdürleriyle görüşülmüştür. Okul müdürlerine uygulamalar hakkında bilgi verilmiştir. Okul müdürleri uygulamaların yapılabileceğini belirtmiştir.

Akçaova İlkokulu müdürüyle yapılan görüşmenin ardından bu okuldaki ikinci sınıf öğrencilerinin öğretmeni olan Figen KÖÇ ile de görüşülmüştür. Figen KÖÇ'e, araştırmanın amacı ve uygulamalarının kapsamı anlatılmış ve uygulamaların yapılmasına yardımcı olup olmayacağı sorulmuştur. Figen KÖÇ, yardımcı olacağını belirtmiştir.

Ardından araştırmanın uygulamalarının ilgili okullarda yapılabilmesi için Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne resmî izin başvurusunda bulunulmuştur. İl Milli Eğitim Müdürlüğü, araştırmanın uygulamalarının ilgili okullarda yapılmasına izin vermiştir. (Ek 6. Resmî İzin Yazısı)

İzin işlemlerinin tamamlanmasından sonra kişisel bilgi formu aracılığıyla Akçaova İlkokulundaki ikinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve birinci dönemki Türkçe dersi karne notları hakkında bilgi toplanmıştır. Aynı bilgiler, araştırmacının kendi eğitim verdiği Safalı İlkokulu'ndaki ikinci sınıf öğrencilerinden de toplanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda, hangi okuldaki öğrencilerin bulunacağına karar verilmiştir. Safalı İlkokulu'ndaki 10 öğrenci deney grubu ve Akçaova İlkokulu'ndaki 10 öğrenci, kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinin ardından her iki gruptaki öğrencilere, araştırmacının *İlköğretim Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 1, 2 ve 3. Kitap* (Temur vd., 2015a, 2015b, 2015c) adlı kitapları tarayarak belirlediği 65 kelimeyle ilgili 5 çalışma kâğıdı uygulanmıştır. Çalışma kâğıtlarına verilen cevaplar değerlendirilmiş ve öğrencilerin 65 kelimenin 30'unun anlamını bilmedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin anlamlarını bilmedikleri 30 kelime, araştırmanın uygulamalarında kullanılmak üzere seçilmiştir.

Kelimelerin seçilmesinden sonra bu kelimelerle ilgili 30 çoktan seçmeli test sorusunun bulunduğu bir başarı testi hazırlanmıştır. Ardından uygulamalarda kullanılacak olan metinler, etkinlik kâğıtları ve bireysel ilerleme sınavları hazırlanmaya başlanılmıştır. İlk başta 30 kelime arasındaki "tüccar, levha, kalbur, ambar ve ham"dan oluşan basit isim soylu beş kelimenin geçtiği *Sarı Taneli Nar* başlıklı şiir yazılmış, şiirde geçen bu beş kelimeyle ilgili etkinlik kâğıtları ve bireysel ilerleme sınavları hazırlanmıştır.

Aynı zamanda, *Sarı Taneli Nar* başlıklı şiir üzerinden okuma, dinleme, yazma ve konuşma öğrenme alanlarını içerisine alan örnek bir ders plânı hazırlanmıştır. Örnek ders plânından bütün uygulama haftalarında uygun bir şekilde yararlanılmıştır. Örnek ders plânı EK 7'de verilmiştir.

İlk uygulama araçlarının hazırlanılmasından sonra uygulamalara başlanılmıştır. İlk uygulama yapıldıktan sonra her hafta kullanılacak olan metin, etkinlik kâğıtları ve bireysel ilerleme sınavları; uygulama günlerinden- çarşamba ve perşembe- önce hazır hâle getirilmiştir. Uygulama süreci bu şekilde ilerlemiş ve tamamlanmıştır. Uygulama sürecinin nasıl gerçekleştirildiği anlatılmadan önce bu sürecin özet hâli Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Uygulama sürecinin özeti

Şekil 2’de özet olarak verilen uygulama sürecinin nasıl gerçekleştirildiği, ayrıntılı olarak şu şekilde anlatılabilir:

1. Hafta

Deney Grubu

Bu hafta, Safalı İlkokulu'ndaki deney grubu öğrencilerine araştırmacının gözetiminde, başarı testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilere araştırmacı bu hafta, farklı günlerdeki ikişer ders saati içerisinde, R. Efe ve diğerlerinin (2008) kitabındaki, işbirlikli öğrenme teknikleri için hazırlık etkinliklerinden biri olarak verilen *kırk kareler* isimli etkinliği kullanarak ön çalışmalar yapmıştır. İlk başta öğrencileri, birinci dönemki Türkçe dersi başarı notlarına göre heterojen bir dağılım yaparak her birinde beş öğrencinin bulunduğu iki gruba ayırmıştır. Daha sonra etkinliğin uygulanmasına geçmiştir.

Etkinlik ile araştırmacı, öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışma kültürü ve zamanı verimli kullanma alışkanlığı kazanmaları için uğraşmıştır. Etkinliği yaparken daha hızlı öğrenen öğrencilerin biraz daha yavaş öğrenen öğrenciler üzerinde kurdukları baskıları, birbirleriyle rekabet etmeye ve yarışmaya kalkmaları, birlikte çalışmak istememeleri gibi işbirlikli öğrenme yönteminin ruhuna aykırı olan davranışlarını değiştirmek için çaba harcamıştır. Öğrencilerde, biz duygusunun içselleşmesini sağlamaya çalışmıştır. Zamanı daha verimli bir şekilde nasıl kullanabilecekleri noktasında uygun açıklama ve yönlendirmeler yapmıştır. Bu bakımdan ön çalışmalar, araştırmacının uygulamalarda karşılaşabileceği çeşitli zorlukları görebilmesine ve bunları, uygulamalar öncesinde ortadan kaldırabilmesine katkıda bulunmuştur.

Kontrol Grubu

Akçaova İlkokulu'ndaki kontrol grubu öğrencilerine Figen KÖÇ'ün gözetiminde, başarı testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır.

2. Hafta

Deney Grubu

Öğrencilere araştırmacının yönetiminde “tüccar, levha, kalbur, ambar ve ham”dan oluşan basit isim soylu kelimelerin öğretimi yapılmıştır. İlk başta öğrenciler, önceki hafta belirlenen grup arkadaşlarıyla bir araya gelmişlerdir. Öğrencilere, sürecin nasıl işleyeceği anlatılmıştır. Öğrencilerden kendilerine bir grup ismi bulmaları istenmiştir. Gruplardan biri, kendilerine *Zekâ-Bilim* ve diğerleri, *şimşekler* ismini vermiştir.

Grupların belirlenmesinden sonra gruplardaki her bir öğrenciye ayrı bir görev verilmiştir. Öğrencilerden biri *okuyucu*, biri *yazıcı*, biri *denetleyici*, biri *sözlük görevlisi* ve biri *tartışma yöneticisi* yapılmıştır. Okuyucu, grup arkadaşlarına *Sarı Taneli Nar* başlıklı şiiri sesli olarak ve ağır ağır okumuştur. Şiiri kendi başlarına okumak isteyen öğrenciler olduğunda, bu öğrencilerin şiiri sessiz bir şekilde okumalarına izin verilmiştir. Yazıcı, etkinliklerdeki yazma görevlerini yerine getirmiştir. Denetleyici herkesin, kelimelerin anlamlarını öğrenip öğrenmediğini kontrol etmiştir. Sözlük görevlisi, kelimelerin anlamlarını sözlükten bulmuştur. Bulamadığı kelimelerde, diğer öğrenciler kendisine yardımcı olmuştur. Tartışma yöneticisi, her bir etkinlik sonrası kelimeler ile ilgili yapılan çalışmaların değerlendirilmesine yönelik tartışma süreçlerini yönetmiştir. Tartışma süreçlerindeki karşılıklı konuşmalar esnasında, arkadaşlarının birbirlerine bağırardan ve sağduyulu bir şekilde davranmaları için uğraş vermiştir.

Öğrenciler, sadece kendi görev alanlarındaki işlemleri yapmamışlardır. Öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin gerektirdiği şekilde, kelimeleri öğrenme sürecinin her boyutuna katılmışlardır. Örneğin yazıcı görevindeki öğrenciler, sadece arkadaşlarının cevaplarını etkinlik kâğıtlarına geçirmemiştir. Kendi düşüncelerini de söylemişlerdir. Tartışma sürecine katılmışlardır. Tartışma yöneticisinin çözümleyemediği süreçlerde, denetleyici görevindeki öğrenciler ve diğer öğrenciler devreye girmişlerdir. Birbirlerini sakinleştirmeye çalışmışlardır. Birbirlerini ikna edemedikleri süreçlerde, çoğunluk neyi istiyorsa onun yapılmasını uygun bulmuşlardır. Arkadaşlarından birinin başarısının aynı zamanda kendi gruplarının başarısı olduğu, başarısızlığının da yine kendi gruplarının başarısızlığı olduğu için öğrenciler, birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmuşlardır. Birbirlerine sorular sorarak kelimelerin anlamlarını öğrenip öğrenemediklerini kontrol etmişlerdir. Öğrenemeyen arkadaşlarına yardımcı olmuşlardır.

Öğrencilerin bireysel ilerleme düzeyleri, etkinlik kâğıtlarındaki birinci etkinlik ve ikinci etkinlikten sonra yapılan bireysel ilerleme sınavları ile belirlenmiştir. Öğrenciler birinci etkinlikte, şiirde geçen beş kelimenin anlamını tahmin etme, tahminlerini sözlükten kontrol etme ve kelimeleri cümlede kurma çalışmalarını işbirliği içerisinde yapmışlardır. Etkinliğin sonrasında araştırmacı, öğrencilere birinci bireysel ilerleme sınavını uygulamıştır. Sınavda öğrenciler kendi başlarına, kelimelerle ilgili bir bulmacayı çözmüşlerdir. Araştırmacı, bulmacadan elde ettikleri puanları öğrencilere söylemiştir. Öğrenciler, gerek kendileri gerekse diğer arkadaşlarıyla sınavlarını, kısa bir süre içerisinde değerlendirmişlerdir. Ardından öğrenciler, ikinci etkinliğe geçmiştir. Görev alanlarındaki sorumluluklarına

dikkat ederek ve birbirleriyle etkileşim içerisine girerek kelimeleri, görseller ile eşleştirme çalışmalarını yapmışlardır. Etkinliği bitirince araştırmacı, öğrencilere ikinci bireysel ilerleme sınavını uygulamıştır. Öğrenciler, kelimeleri kullanarak bir hikâye yazmışlardır. Araştırmacı, öğrencilerin hikâyelerini değerlendirmiş ve sonuçlarını öğrencilere söylemiştir. Öğrenciler, hikâyeleri üzerinde kendi başlarına veya arkadaşlarıyla kısa süreli değerlendirmeler yapmışlardır.

Deney grubundaki Zekâ-Bilim ve Şimşekler gruplarının başarı puanları, öğrencilerin tek başlarına yaptıkları bu sınavlardan aldıkları puanlara göre belirlenmiştir. Bütün uygulamalar bittiğinde, en fazla başarılı olan gruba kendi istedikleri bir hediyenin alınacağı söylenmiştir.

Kontrol Grubu

Öğrencilere “tüccar, levha, kalbur, ambar ve ham”dan oluşan basit isim soylu kelimelerin öğretimi, Figen KÖÇ tarafından yapılmıştır. Öğrenciler, bu kelimeleri geleneksel öğretim yöntemi ile öğrenmeye çalışmışlardır. Önce kelimelerin geçtiği *Sarı Taneli Nar* başlıklı şiiri kendi başlarına okumuşlardır. Şiirde geçen kelimeler ile ilgili etkinlik kâğıtlarındaki birinci ve ikinci etkinliği, yine kendi başlarına yapmışlardır. Birinci etkinlikte kelimelerin anlamlarını tahmin etmiş, tahminlerinin doğruluğunu sözlükten kontrol etmişlerdir. Kelimeleri birer cümlede kullanmışlardır. İkinci etkinlikte, kelimeleri uygun görseller ile eşleştirme çalışmalarını yapmışlardır.

Öğretmen bu süreçte, geleneksel öğretim yönteminin gerektirdiği şekilde davranmıştır. Öğrencilere, ihtiyaç duydukları yardımları yapmış ve gerekli yönlendirmelerde bulunmuştur. Onların sıkılmadan ve rahat bir şekilde çalışmalarını için uğraş vermiştir. Öğrenciler, öğretmenlerinin verdiği cevaplar, sözlükler ve kendi çabalarından meydana gelen bir kelime öğrenimi süreci geçirmişlerdir. Geleneksel öğretim yöntemi bağlamındaki bu sürecin, Türkçe derslerindeki kelime öğretimi çalışmalarında en fazla ön plâna çıkan öğretim süreci olduğu ifade edilebilir. Türkçe derslerindeki kelime öğretimi çalışmalarında, çoğu zaman bu sürece dayalı olarak öğrencilerin kelime hazineleri geliştirilmeye çalışılmaktadır (Başoğlu ve diğerleri, 2014; Çetinkaya, Ateş, Yıldız ve Yıldırım, 2010; Yağcı ve diğerleri, 2012). Başka bir deyişle, kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme süreçlerine hâkim olan geleneksel öğretim yöntemi, Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) ve Türkçe ders kitaplarındaki kelime öğretimi çalışmalarlarıyla uyumlu olan bir öğretim yöntemidir denilebilir.

Sonraki beş haftada kalan 25 kelime, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere 2. haftadaki işlemler ile aynı şekilde öğretilmeye çalışılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ve kontrol grubundaki öğrenciler, geleneksel öğretim yöntemi doğrultusunda kelime öğretimi süreçlerine katılmışlardır. Sonraki haftalarda yapılan uygulamalar, biraz daha kısaltılarak şu şekilde anlatılabilir:

3. Hafta

Deney Grubu

Zekâ-Bilim ve Şimşekler olarak iki gruba ayrılan öğrenciler, bu hafta araştırmacının yönetiminde “tartışmak, tasarlamak, kaynaşmak, eleştirmek ve karşılaştırmak”tan oluşan türemiş fiil soylu kelimeleri, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği doğrultusunda öğrenmeye çalışmışlardır. Önce kendi grupları içerisinde ve belirlenen görevleri dâhilinde, kelimelerin geçtiği *Siyah Köpeğin Canı Yanıyor* başlıklı hikâyeyi okumuşlardır. Hikâyeyi, işbirliği içerisinde ve gerekirse tek başlarına okuduktan sonra etkinlik kâğıtlarındaki birinci etkinliği, işbirliği içerisinde yapmışlardır. Birinci etkinlikte, kelimelerin anlamlarını tahmin etmiş, tahminlerini sözlükten kontrol etmiş ve kelimeler ile cümleler kurmuşlardır. Etkinlik bittiğinde öğrencilere, birinci bireysel ilerleme sınavı uygulanmıştır. Öğrenciler sınavda kendi başlarına, ilişkili kavramlardan yola çıkarak hedef kelimeleri belirlemeye çalışmışlardır. Devamında öğrenciler, işbirliği içerisinde ikinci etkinliği yapmışlardır. İkinci etkinlikte, kelimeler ile ilgili boşluk doldurma çalışmalarını tamamlamışlardır. Etkinlik sonrasında öğrencilere, ikinci bireysel ilerleme sınavı uygulanmıştır. Öğrenciler, kelimeleri kullanarak bir şiir yazmışlardır. İki bireysel ilerleme sınavıyla hangi grubun daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Kontrol Grubu

Öğrencilere “tartışmak, tasarlamak, kaynaşmak, eleştirmek ve karşılaştırmak”tan oluşan türemiş fiil soylu kelimeler, Figen KÖÇ’ün yönetiminde öğretilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler ilk başta kelimelerin geçtiği *Siyah Köpeğin Canı Yanıyor* başlıklı metni, kendi başlarına okumuşlardır. Ardından hikâyede geçen kelimelerle ilgili, etkinlik kâğıtlarındaki birinci ve ikinci etkinliği kendi başlarına yapmışlardır. Birinci etkinlikte kelimelerin anlamlarını tahmin etmiş, tahminlerini sözlükten kontrol etmiş ve kelimeler ile cümleler kurmuşlardır. İkinci etkinlikte, kelimeler ile ilgili boşluk doldurma çalışmalarını yapmışlardır.

4. Hafta

Deney Grubu

Araştırmacı, bu hafta öğrencilere “muhtaç olmak, kulaç atmak, kuşku duymak, geçimini sağlamak ve ant içmek”ten oluşan birleşik fiil soylu kelimeleri, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği doğrultusunda öğretmeye çalışmıştır. Öğrenciler kendi gruplarındaki arkadaşlarıyla kelimelerin geçtiği *Bisiklet* başlıklı hikâyeyi işbirliği içerisinde okumuşlardır. İsteyen öğrenciler hikâyeyi, tek başlarına da okumuşlardır. Hikâyeyi okumalarından sonra etkinlik kâğıtlarındaki birinci etkinliği, işbirliği içerisinde yapmışlardır. Etkinlikte kelimelerin anlamlarını tahmin etmiş, tahminlerini sözlükten kontrol etmiş ve kelimeler ile cümleler kurmuşlardır. Etkinliği tamamladıklarında araştırmacı öğrencilere, birinci bireysel ilerleme sınavını yapmıştır. Sınavda öğrenciler kendi başlarına kelimeleri, ilgili oldukları cümlelerdeki boşluklara yerleştirmeye çalışmışlardır. Sınavın ardından öğrenciler, etkinlik kâğıtlarındaki ikinci etkinliği yapmışlardır. İkinci etkinlikte, kelimeler ile ilgili bulmacayı çözmüşlerdir. Etkinlik sonrasında araştırmacı öğrencilere, ikinci bireysel ilerleme sınavını uygulamıştır. Öğrenciler kelimeleri kullanarak bir masal yazmışlardır. Grupların başarı düzeyleri, öğrencilerin kendi başlarına yaptıkları bireysel ilerleme sınavlarındaki başarı düzeylerine göre tespit edilmiştir.

Kontrol Grubu

Öğrencilere “muhtaç olmak, kulaç atmak, kuşku duymak, geçimini sağlamak ve ant içmek”ten oluşan birleşik fiil soylu kelimeler, Figen KÖÇ’ün yönetiminde geleneksel öğretim yöntemi doğrultusunda öğretilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler ilkin kelimelerin geçtiği *Bisiklet* başlıklı hikâyeyi kendi başlarına okumuşlardır. Hikâyenin ardından etkinliklere geçmişlerdir. Birinci etkinlikte kelimelerin anlamlarını tahmin etme, tahminlerini sözlükten kontrol etme ve kelimeler ile cümle kurma çalışmalarını yapmışlardır. Birinci etkinliği bitirmelerinden sonra ikinci etkinlikte, kelimeler ile ilgili bulmacayı çözmüşlerdir.

5. Hafta

Deney Grubu

Öğrencilere bu hafta araştırmacı tarafından “mesaj, taraf, pay, ilginç ve zafer”den oluşan eş anlamlı isim soylu kelimeler, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği doğrultusunda öğretilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler önce kelimelerin geçtiği *Uğurböceğim Neredesin?*

başlıklı şiiri, kendi gruplarındaki arkadaşlarıyla okumuşlardır. İsteyen öğrenciler, şiiri tek başlarına tekrar okumuşlardır. Okuma işleminin tamamlanmasının ardından öğrenciler, etkinlik kâğıtlarındaki birinci etkinliği işbirliği içerisinde yapmışlardır. Birinci etkinlikte, kelimelerin anlamlarını tahmin etmiş, tahminlerini sözlükten kontrol etmiş ve kelimeler ile cümleler kurmuşlardır. Birinci etkinlikten sonra ikinci etkinliğe geçmişlerdir. İkinci etkinlikte, kelimeleri eş anlamlılarıyla eşleştirmişlerdir. İki etkinliği tamamlamalarının ardından öğrencilere araştırmacı, birinci bireysel ilerleme sınavını yapmıştır. Sınavda öğrenciler, kendi başlarına ilişkili kavramlardan yola çıkarak hedef kelimeleri belirlemeye çalışmışlardır. Sınavı bitirdikten sonra üçüncü etkinliğe geçmişlerdir. Üçüncü etkinlikte, çeşitli cümlelerin içerisindeki kelimelerin eş anlamlılarını bulup cümleleri tekrar yazmışlardır. Devamında dördüncü etkinliği yapmışlardır. Dördüncü etkinlikte, kelimelerin eş anlamlılarının harfleri karışık olarak verilmiştir. Öğrenciler, karışık harfleri düzenleyip kelimeleri bulmuşlardır. Etkinlikleri bitirince öğrencilere araştırmacı, ikinci bireysel ilerleme sınavını yapmıştır. Öğrenciler, kelimeleri kullanarak bir şiir yazmışlardır. Grupların başarı düzeyleri, etkinliklerin ardından yapılan bireysel ilerleme sınavlarına göre belirlenmiştir.

Kontrol Grubu

Öğrencilere Figen KÖÇ, “mesaj, taraf, pay, ilginç ve zafer”den oluşan eş anlamlı isim soylu kelimeleri, geleneksel öğretim yöntemi doğrultusunda öğretmeye çalışmıştır. İlk başta öğrenciler, kelimelerin geçtiği *Uğurböceğim Neredesin?* başlıklı şiiri kendi başlarına okumuşlardır. Ardından etkinlik kâğıtlarındaki dört etkinliği yapmışlardır. Kelimelerin anlamlarını tahmin etmiş, tahminlerini sözlükten kontrol etmiş, kelimeler ile cümleler kurmuşlardır. Kelimeleri, eş anlamlılarıyla eşleştirmişlerdir. Farklı cümlelerin içerisinde yer alan kelimelerin eş anlamlı karşılıklarını bulup cümleleri tekrar yazmışlardır. Kelimelerin eş anlamlılarının karışık olarak verilen harflerini düzenleyip kelimelere ulaşmışlardır.

6. Hafta

Deney Grubu

Öğrencilere araştırmacı “sembol, sur, iskele, çelenk ve nesil”den oluşan basit isim soylu kelimeleri, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği doğrultusunda öğretmeye çalışmıştır. Öğrenciler, kendi gruplarındaki arkadaşlarıyla önce kelimelerin geçtiği *Şehir Kaleleri* başlıklı bilgilendirici türdeki bir yazıyı okumuşlardır. İsteyen öğrenciler yazıyı, kendi

başlarına da okumuşlardır. Okuma işi bittikten sonra öğrenciler, birinci etkinliğe geçmişlerdir. Birinci etkinlikte, kelimelerin anlamlarını tahmin etmiş, tahminlerini sözlükten kontrol etmiş ve kelimeler ile cümleler kurmuşlardır. Ardından ikinci etkinliğe geçmişlerdir. İkinci etkinlikte kelimeleri, uygun görseller ile eşleştirmişlerdir. Etkinliğin bitiminde araştırmacı öğrencilere, birinci bireysel ilerleme sınavını yapmıştır. Öğrenciler sınavda kendi başlarına kelimeleri, ilgili oldukları cümlelerdeki boşluklara yerleştirmeye çalışmışlardır. Sınavdan sonra öğrenciler, üçüncü etkinliğe geçmişlerdir. Üçüncü etkinlikte, kelimeler ile ilgili bulmacayı çözmüşlerdir. Etkinlik tamamlandığında araştırmacı öğrencilere, ikinci bireysel ilerleme sınavını yapmıştır. Öğrenciler, kelimeleri kullanarak bir hikâyeye yazmışlardır. Grupların başarı düzeyleri, öğrencilerin kendi başlarına yaptıkları bireysel ilerleme sınavlarındaki başarı düzeylerine göre tespit edilmiştir.

Kontrol Grubu

Öğrencilere Figen KÖÇ “sembol, sur, iskele, çelenk ve nesil”den oluşan basit isim soylu kelimeleri, geleneksel öğretim yöntemi doğrultusunda öğretmeye çalışmıştır. Öğrenciler, ilk başta kelimelerin geçtiği *Şehir Kaleleri* başlıklı bilgilendirici türdeki bir yazıyı, kendi başlarına okumuşlardır. Ardından etkinliklere geçmişlerdir. Etkinliklerde kelimelerin anlamlarını tahmin etmiş, tahminlerini sözlükten kontrol etmiş ve kelimeleri kullanarak cümleler kurmuşlardır. Kelimeleri, uygun görseller ile eşleştirmişlerdir. Kelimeler ile ilgili bulmacayı çözmüşlerdir.

7. Hafta

Deney Grubu

Öğrencilere araştırmacı bu hafta “yapıt, içerik, bencillik, toplum ve varlık”tan oluşan türemiş isim soylu kelimeleri, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği doğrultusunda öğretmeye çalışmıştır. Öğrenciler, kelimelerin geçtiği *Siz Hiç Heykel Yapmayı Denediniz mi?* başlıklı bilgilendirici türdeki yazıyı, kendi gruplarındaki arkadaşlarıyla okumuşlardır. İsteyen öğrenciler yazıyı, kendi başlarına da okumuşlardır. Okuma bitince öğrenciler etkinlik kâğıtlarındaki birinci etkinliği, işbirliği içerisinde yapmışlardır. Birinci etkinlikte kelimelerin anlamlarını tahmin etmiş, tahminlerini sözlükten kontrol etmiş ve kelimeleri kullanarak cümle kurmuşlardır. Devamında ikinci etkinliği yapmışlardır. İkinci etkinlikte, ilişkili kavramlardan yola çıkarak hedef kelimeleri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmacı, etkinlikler sonrasında öğrencilere birinci bireysel ilerleme sınavını yapmıştır. Öğrenciler sınavda kendi başlarına, kelimelerle ilgili bir bulmacayı çözmüşlerdir. Sonrasında

öğrenciler, üçüncü etkinliğe geçmişlerdir. Üçüncü etkinlikte kelimeler, harfleri karışık olarak verilmiştir. Öğrenciler, harfleri düzenleyerek kelimeleri bulmuşlardır. Araştırmacı etkinliğin ardından öğrencilere, ikinci bireysel ilerleme sınavını yapmıştır. Öğrenciler kelimeleri kullanarak bir masal yazmışlardır. Grupların başarı düzeyleri, öğrencilerin kendi başlarına yaptıkları sınavlardaki başarı düzeylerine göre tespit edilmiştir.

Ayrıca 6 haftalık uygulama sürecinde, en fazla grup puanına sahip olan gruba araştırmacı, istedikleri bir hediyeyi almıştır.

Kontrol Grubu

Öğrencilere Figen KÖÇ “yapıt, içerik, bencillik, toplum ve varlık”tan oluşan türemiş isim soylu kelimeleri, geleneksel öğretim yöntemi aracılığıyla öğretmeye çalışmıştır. Öğrenciler önce kelimelerin geçtiği *Siz Hiç Heykel Yapmayı Denediniz mi?* başlıklı bilgilendirici türdeki yazıyı, kendi başlarına okumuşlardır. Okumalarını tamamladıktan sonra etkinlik kâğıtlarındaki kelimelerle ilgili üç etkinliği yapmışlardır. Kelimelerin anlamlarını tahmin etmiş, tahminlerini sözlükten kontrol etmiş ve kelimeler ile cümle kurmuşlardır. Kelimeleri, aynı kavram alanına giren başka kelimelerden faydalanarak bulmaya çalışmışlardır. Harfleri karışık olarak verilen kelimeleri düzenleyerek ortaya çıkarmışlardır.

8. Hafta

Deney Grubu

Öğrencilere araştırmacı, başarı testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğini son test olarak tekrar uygulamıştır.

Kontrol Grubu

Öğrencilere Figen KÖÇ, başarı testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğini son test olarak tekrar uygulamıştır.

Uygulamalarda kullanılan veri toplama araçları, istenilen biçimde kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının kullanımında, herhangi bir sorun ile karşılaşılmamıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğrenciler uygulamalara, eksiksiz bir şekilde katılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin uygulamalar esnasında çekilen çeşitli fotoğrafları, Fotoğraf 1’de gösterilmiştir.



Fotoğraf 1. Deney grubundaki öğrencilerin uygulamalar esnasındaki çeşitli fotoğrafları

Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulamalar esnasında çekilen çeşitli fotoğrafları da Fotoğraf 2’de gösterilmiştir.





Fotoğraf 2. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulamalar esnasındaki çeşitli fotoğrafları

3.4. Verilerin analizi

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Başarı Testi” ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nden elde edilen veriler, sayısal değerlerden oluşan veriler oldukları için bunların analizinde, “Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)” adlı program kullanılmıştır. Programın sürüm numarası 15.0’dır.

“Kişisel Bilgi Formu”, “Başarı Testi” ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nden elde edilen veriler önce programa aktarılmış; ardından programda, farklı teknikler kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

“Kişisel Bilgi Formu”nda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaş ve cinsiyetleriyle ilgili olan veriler, betimsel istatistikî teknikler arasındaki *frekans analizi ve çapraz tablo* teknikleri ile analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin birinci dönemki Türkçe dersi karne notları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için *Mann-Whitney U Testi* kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Başarı Testi”ne ait ön test ve son test puanları ile “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”ne ait ön test ve son test puanlarının betimsel istatistikî verilerini analiz etmek için frekans analizi tekniği işe koşulmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin “Başarı Testi”ne ait ön test ve son test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için *Wilcoxon Sıra Sayıları Testi*’nden faydalanılmıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin “Başarı Testi”ne ait ön test ve son test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için de *Wilcoxon Sıra Sayıları Testi*’nden faydalanılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”ne ait ön test ve son test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yine *Wilcoxon Sıra Sayıları Testi* kullanılmıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”ne ait ön test ve son test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için de *Wilcoxon Sıra Sayıları Testi* kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Başarı Testi”ne ait son test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için *Mann-Whitney U Testi* işe koşulmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”ne ait son test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için yine *Mann-Whitney U Testi*’nden faydalanılmıştır.

Verilerin analizi, iki hafta içerisinde tamamlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayısı, 30'un ($N < 30$) altında olduğundan her iki gruptaki öğrencilerin "Başarı Testi"ne ait ön test ve son test puanları ile "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"ne ait ön test ve son puanlarının analizleri için *parametrik olmayan testler* kullanılmıştır.

4.1. Çalışma grubuna ilişkin bulgular

Öncelikle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin birinci dönemki Türkçe dersi karne notları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığıyla ilgili bulgular, Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Birinci Dönemki Türkçe Dersi Karne Notlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney Grubu	10	10,50	105,00	50,000	1,000
Kontrol Grubu	10	10,50	105,00		

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin birinci dönemki karne notları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Buna göre birinci dönemki Türkçe dersi karne notları açısından deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında, bir dengenin bulunduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testine ait ön test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığıyla ilgili bulgular, Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testine Ait Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney Grubu	10	12,70	127,00	28,000	0,095
Kontrol Grubu	10	8,30	83,00		

Tablo 6'daki bulgulara göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testine ait ön test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Buradan yola çıkılarak başarı testindeki 30 farklı kelimeyle ilgili başarı durumları açısından deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında bir denkleğin bulunduğu belirtilebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine ait ön test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığıyla ilgili bulgular da Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney Grubu	10	11,60	116,00	39,000	0,403
Kontrol Grubu	10	9,40	94,00		

Tablo 7'deki bulgulara göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine ait ön test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Bu doğrultuda Türkçe dersine yönelik tutum bakımından da deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında bir denkleğin bulunduğu ifade edilebilir.

4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular

4.2.1. Başarı testi ve Türkçe dersine yönelik betimsel istatistikî bulgular

Parametrik olmayan testlere geçilmeden önce deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Başarı Testi”ne ait ön test ve son test puanları ile “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”ne ait ön test ve son test puanlarının betimsel istatistikî analizleri yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular, Tablo 8 ve Tablo 9’da sunulmuştur.

Öncelikle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Başarı Testi”ne ait ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikî bulgular, Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikî Bulgular

Gruplar	Test	N	Minimu m	Maksimu m	Ranj	Ortalama	Standar t Sapma
Deney Grubu	Ön Test	10	3	25	22	14,60	8,488
	Son Test	10	6	29	23	21,00	8,472
Kontrol Grubu	Ön Test	10	1	14	13	7,30	4,138
	Son Test	10	4	15	11	9,70	2,983

Tablo 8’e göre “Başarı Testi”nde, deney grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 14,60 ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 7,30’dur. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının aritmetik ortalaması 21,00 ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarının aritmetik ortalaması 9,70’dir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamasının, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”ne ait ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler de Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	Test	N	Minimum	Maksimum	Ranj	Ortalama	Standart Sapma
Deney Grubu	Ön Test	10	44	60	16	51,60	4,949
	Son Test	10	48	60	12	54,50	4,528
Kontrol Grubu	Ön Test	10	41	60	19	49,90	6,420
	Son Test	10	40	56	16	49,20	5,653

Tablo 9'a göre "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"nde, deney grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 51,60 ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 49,90'dır. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının aritmetik ortalaması 54,50 ve kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması 49,20'dir. Aritmetik ortalamalar, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ön test puanlarının birbirlerine yakın, ancak son test puanlarının birbirlerinden biraz daha uzak olduklarını göstermektedir.

4.2.2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine ait ön test ve son test puanlarından elde edilen bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin "Başarı Testi"ne ait ön test ve son test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı, Wilcoxon Sıra Sayıları Testi ile analiz edilmiş ve bulgular, Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Deney Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Sıra Sayıları Testi Sonuçları

Grup Tipi		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-2,710	0,007
	Pozitif Sıra	9	6,00	54,00		
	Eşit	0				

Tablo 10'a göre deney grubundaki öğrencilerin "Başarı Testi"nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). 9 öğrencinin puanı artmış ve 1 öğrencinin puanı düşmüştür. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin "Başarı Testi"nde bulunan 30 kelimeyi öğrenme başarılarının arttığı söylenebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin "Başarı Testi"ne ait ön test ve son test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı Wilcoxon Sıra Sayıları Testi ile analiz edilmiş ve bulgular, Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Sıra Sayıları Testi Sonuçları

Grup Tipi		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	2	3,00	6,00	-1,974	0,048
	Pozitif Sıra	7	5,57	39,00		
	Eşit	1				

Tablo 11'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin "Başarı Testi"nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). 7 öğrencinin puanı artmış, 2 öğrencinin puanı düşmüş ve 1 öğrencinin puanı aynı kalmıştır. Bu doğrultuda kontrol grubundaki öğrencilerin de "Başarı Testi"nde bulunan 30 kelimeyi öğrenme başarılarının arttığı ifade edilebilir.

Deney grubundaki öğrencilerin "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı, Wilcoxon Sıra Sayıları Testi ile analiz edilmiş ve bulgular, Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Deney Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Sıra Sayıları Testi Sonuçları

Grup Tipi		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	Negatif Sıra	2	4,50	9,00	-1,604	0,109
	Pozitif Sıra	7	5,14	36,00		
	Eşit	1				

Tablo 12'ye göre deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). 7 öğrencinin tutum puanı artmış, 2 öğrencinin tutum puanı azalmış ve 1 öğrencinin tutum puanı aynı kalmıştır. Bu bulgudan yola çıkılarak 8 haftalık uygulama sürecinin sonunda, deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının artmadığı belirtilebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı, Wilcoxon Sıra Sayıları Testi ile analiz edilmiş ve bulgular, Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Sıra Sayıları Testi Sonuçları

Grup Tipi		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	5	4,80	24,00	-0,179	0,858
	Pozitif Sıra	4	5,25	21,00		
	Eşit	1				

Tablo 13'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). 4 öğrencinin tutum puanı artmış, 5 öğrencinin tutum puanı düşmüş ve 1 öğrencinin tutum puanı aynı kalmıştır. Bu bulgu dâhilinde, 8 haftalık uygulama sürecinin sonunda, kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının artmadığı söylenebilir.

4.2.3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine ait son test puanlarından elde edilen bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Başarı Testi”ne ait son test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı, Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiş ve bulgular, Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testine Ait Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	10	14,00	140,00	15,000	0,008
Kontrol Grubu	10	7,00	70,00		

Tablo 14'e göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin "Başarı Testi"ne ait son test puanları arasında, deney grubundaki öğrencilerin son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları 14,00 ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları 7,00'dır. Buna göre "Başarı Testi"ndeki 30 kelimenin öğrenilmesi noktasında; geleneksel öğretim yönteminin işe koşulduğu kontrol grubundaki öğrencilere göre öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, deney grubundaki öğrenciler açısından daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"ne ait son test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı, Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiş ve bulgular, Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	10	13,20	132,00	23,000	0,040
Kontrol Grubu	10	7,80	78,00		

Tablo 15'e göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" son test puanları arasında, deney grubundaki öğrencilerin son test puanları lehine

istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları 13,20 ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları 7,80'dir. Buna göre Türkçe dersine yönelik tutumların arttırılması noktasında; geleneksel öğretim yönteminin işe koşulduğu kontrol grubundaki öğrencilere göre öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, deney grubundaki öğrenciler açısından daha etkili olduğu belirtilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve tartışma

“Sözcük öğretimi, temel dil becerilerinin öğreniminde ve buna bağlı olarak gelişen iletişimin etkin hâle getirilmesinde önemli bir role sahiptir” (Yalçın, 2005, s. 58). İnsanlar ne kadar çok kelime biliyor ve bildikleri kelimeleri, yazı ve konuşmalarında etkili bir şekilde kullanıyorlarsa duygu ve düşünce dünyalarını da bir o kadar genişletebilirler. Entelektüel bir birikim meydana getirebilir ve birikimlerini, sürekli geliştirebilirler. Duygu ve düşüncelerini başka insanlara; zorlanmadan, amacından sapmadan, daha sağlıklı ve işlevsel bir şekilde aktarabilir, anlatabilirler. “Öyleyse bizlere düşen, dilin zengin söz varlığının dimağlara yerleştirilmesi ve bu varlığın geliştirilmesi yolunda çalışmaktır” (Çeçen, 2002, s. III). Kelime öğretimini, daha etkili yollarla nasıl yapabileceğimiz konusunda çeşitli araştırmalar yapmak ve araştırmalardan elde ettiğimiz sonuçları, okullardaki kelime öğretimi çalışmalarına yansıtmaktır. Ancak bu şekilde okullarımızdaki kelime öğretimi çalışmalarının daha faydalı bir şekilde yapılmasına katkıda bulunabilir ve kelime hazinesi gelişmiş bireylerin yetişmesine yardımcı olabiliriz. Nitekim bu araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinin gelişimi ve bunun yanı sıra Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere, uygulama sürecinde öğretimi yapılan 30 farklı kelimeyle ilgili 30 sorunun bulunduğu başarı testinden elde edilen ilk bulgu, deney grubundaki öğrencilerin başarı testine ait ön test ve son test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğunu ortaya koymuştur ($p<0,05$). Buradan yola çıkılarak öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, deney grubundaki öğrencilerin 6 hafta boyunca işbirliği içerisinde üzerinde çalıştıkları 30 farklı kelimeyi öğrenme başarılarını arttırdığı söylenebilir.

Başarı testinden elde edilen ikinci bulgu, kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testine ait ön test ve son test puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermiştir ($p<0,05$). Buna göre geleneksel öğretim yönteminin, kontrol grubundaki öğrencilerin 6 hafta boyunca öğretmenlerinin yönlendirmeleri ve kendi

çabalarıyla üzerinde çalıştıkları 30 farklı kelimeyi öğrenme başarılarını arttırdığı belirtilebilir.

Başarı testinden elde edilen bu iki bulgu dâhilinde, her iki grupta işe koşulan öğretim yönteminin, öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Bu süreçleri, verimli bir şekilde geçirmelerini sağladığı söylenebilir.

Başarı testinden elde edilen son bulgu ise deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testine ait son test puanları arasında, deney grubundaki öğrencilerin son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğunu ortaya koymuştur ($p<0,05$). Buna dayanarak başarı testindeki 30 farklı kelimenin öğrenilmesi bakımından geleneksel öğretim yönteminin işe koşulduğu kontrol grubundaki öğrencilere göre öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, deney grubundaki öğrenciler açısından daha etkili olduğu ifade edilebilir. Deney grubundaki öğrencilerin bu kelimeleri öğrenme süreçlerine, çok daha işlevsel bir şekilde hizmet ettiği belirtilebilir.

Dolayısıyla Türkçe derslerinde, işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ve geleneksel öğretim yönteminin her ikisi ile de ders işlemenin, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinin gelişimine yardımcı olduğu söylenebilir. Fakat öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ile ders işlemenin, geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine daha fazla katkıda bulunduğu ifade edilebilir. Kelimeleri daha iyi öğrenmelerini sağladığı belirtilebilir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi Slavin'e (1990) göre öğrenciler arasındaki ilişkileri geliştirir, öğrencilerin öz saygılarını artırır ve başarılarını olumlu yönde etkiler. Öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işe koşulduğu deney grubundaki öğrencilerin kelimeleri daha iyi öğrenmelerinde, işbirlikli öğrenme yönteminin bu özellikleri etkili olmuş olabilir. Öğrenciler, kelime öğrenme süreçlerinde arkadaşlarıyla daha yakın iletişim ve etkileşim içerisinde olmuş, arkadaşlarına yardım etmiş, böylece grup olarak kelimeleri daha başarılı bir şekilde öğrenmişlerdir denilebilir.

Başarı testinden elde edilen veriler dâhilinde ulaşılan bu bulguyu, ilgili araştırmalar kısmında yer verilen araştırmaların (Andika, 2005; Akın ve Kara, 2013; Azap, 2012; Bilen, 2015; Carmicheal, 2007; Jumriatin, 2013; Kartal, 2012; Okur Akçay, 2014; Shafiee ve Khavaran, 2017; Stevens, 2003; Yavuz ve Arslan, 2018) bulgularının desteklediği söylenebilir. Bu araştırmalarda da işbirliğine dayalı kelime öğrenme süreçlerinin,

öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişiminde, geleneksel öğretim yöntemine dayalı kelime öğrenme süreçlerine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca ilgili araştırmalar kısmında değinilen araştırmalardan mevcut öğretim programına dayalı öğretime göre işbirlikli öğrenme süreçlerine dayalı öğretimin, öğrencilerin kelime hazineleri üzerinde daha etkili olduğu (Yıldırım, 2010) ve işbirlikli öğrenme süreçleri ile resimlerin birleştirilmesinin, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirdiği (Putri, 2013) görülen araştırmaların bulgularının, bu araştırmada ulaşılan bulguyu desteklediği söylenebilir.

Bununla birlikte ilgili araştırmalar kısmında bahsedilen araştırmalar arasındaki Shaaban'ın (2006) yaptığı araştırmada ulaşılan bir bulgu, bu araştırmada ulaşılan bulguyu desteklememektedir. Shaaban'ın yaptığı araştırmada, işbirlikli öğrenme süreçlerinin, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmede etkili olmadığı belirlenmiştir.

Her iki araştırmanın bulguları arasındaki bu uyumsuzluk, araştırmaların uygulama koşullarındaki farklılıklar ile ilgili olabilir. Shaaban'ın (2006) yaptığı araştırma, okuma becerilerine odaklanan bir uygulama süreci içerisinde, öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimini inceleyen ve sadece son teste dayalı olan bir araştırmadır. Bu araştırma ise öğrencilerin doğrudan kelime hazinelerinin gelişimine odaklanan ve ön test ile son test ölçümünün yapıldığı bir araştırmadır. Haliyle bu farklılıklar, iki araştırmanın bulgularının birbirlerinden ayrılmasına sebep olmuş olabilir.

Neticede bu araştırmanın bulguları; geleneksel öğretim yöntemi ve mevcut öğretim programına dayalı olarak yapılan öğretime göre işbirlikli öğrenme süreçlerinin, öğrencilerin kelime hazineleri üzerinde daha etkili olduğunu ortaya koyan ve işbirlikli öğrenme süreçleri ile resimlerin birleştirilmesinin, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirdiğini gösteren diğer araştırmaların bulgularıyla uyumlu durumdadır.

Gerek araştırmada ulaşılan bulgu gerekse bu bulguyu destekleyen diğer araştırmaların bulguları doğrultusunda, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmede, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin geleneksel öğretim yönteminden daha işe yarar bir teknik olduğu değerlendirilebilir.

Diğer yandan Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen ilk bulgu, deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine ait ön test ve son test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermiştir ($p>0,05$). Öğrencilerin son test puanlarının aritmetik ortalaması (54,50), ön test puanlarının

aritmetik ortalamasından (51,60) yüksektir. Ancak bu yükseklik, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının uygulama sürecinin sonunda anlamlı bir artış göstermesini sağlayan bir yükseklik değildir. Bu bakımdan öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını pek arttırmadığı söylenebilir.

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen ikinci bulgu, kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine ait ön test ve son test puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığını ortaya koymuştur ($p>0,05$). Öğrencilerin son test puanlarının aritmetik ortalaması (49,20), ön test puanlarının aritmetik ortalamasından (49,90) az da olsa düşüktür. Bu da geleneksel öğretim yönteminin kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını arttırmadığını ve bununla kalmayıp düşürdüğünü göstermektedir denilebilir.

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen son bulgu ise deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine ait son test puanları arasında, deney grubundaki öğrencilerin son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğunu ortaya koymuştur ($p<0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları (13,20), kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamalarından (7,80) daha yüksektir. Buna göre Türkçe dersine yönelik tutumların artırılması noktasında; geleneksel öğretim yönteminin işe koşulduğu kontrol grubundaki öğrencilere göre öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, deney grubundaki öğrenciler açısından daha etkili olduğu belirtilebilir.

Her iki grubun özellikle Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine ait son test puanlarından elde edilen bulguyu, ilgili araştırmalar kısmında değinilen Türkçe dersine yönelik tutumla ilgili araştırmalarda (Çörek, 2006; Kuşdemir Kayıran ve İflazoğlu, 2007) elde edilen bulguların desteklediği söylenebilir. Değinilen araştırmalar ve bu araştırmada, işbirliğine dayalı öğrenme süreçlerinin, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde, geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Bunların yanı sıra ilgili araştırmalar kısmında yer verilen araştırmalardan, hâlihazırdaki öğretim programına göre işbirliğine dayalı olarak yapılan öğretimin, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının artmasına daha fazla katkıda bulunduğunu ortaya koyan diğer bir araştırmanın (Dönmez ve Gündoğdu, 2018) bulgularının da bu araştırmanın ortaya çıkardığı bulguyu desteklediği ifade edilebilir.

Yine öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile ders işlemekten hoşlandıkları ve zevk aldıklarını tespit eden Gümüş ve Buluç (2007) tarafından yapılan araştırmanın bulgularının, bu çalışmada ulaşılan bulguyu desteklediği belirtilebilir.

Kısacası Türkçe derslerinde, işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğiyle ders işlemenin geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlemeye kıyasla öğrencilerin derse yönelik tutumlarını arttırmada, daha faydalı olduğu söylenebilir. Öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını geliştirmede, geleneksel öğretim yönteminden daha etkili bir tekniktir denilebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

1. Kelime öğretimi çalışmaları, öğrencilerin çoğu zaman tek başlarına yaptıkları çalışmalar olmaktan çıkarılmalıdır. Öğretmenler kelime öğretimi çalışmalarında, işbirliğine dayalı öğrenme süreçlerinden faydalanmalıdır. Başta öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği olmak üzere diğer işbirlikli öğrenme tekniklerinden uygun olanlarına, kelime öğretimi çalışmalarında yer vermelidir. Tabii bunun için öğretmenlerin, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ve diğer işbirlikli öğrenme tekniklerini, kelime öğretimi çalışmalarında nasıl kullanacaklarını bilmeleri ve bu konuda deneyim kazanmaları gerekmektedir. Öğretmenler, tekniklerin işleyiş şeklini bilmeden ve yeterince deneyim sahibi olmadan bu teknikleri kullanmaya kalktıklarında, birçok zorluk ile karşılaşabilirler.

Araştırmada, uygulamalara başlanılmadan önce deney grubundaki öğrenciler ile birkaç gün ön çalışma yapılmıştır. Ardından uygulamalara başlanılmıştır. Ön çalışmalar, araştırmacının öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işe koşulu hakkında önemli noktaları görmesine yardımcı olmuştur. Hiçbir ön çalışma yapmadan uygulamalara başlamış olsaydı çeşitli zorluklar ile karşı karşıya kalacağını fark etmesini sağlamıştır. Heterojen bir şekilde iki ayrı gruba ayrılan deney grubundaki öğrencilerin arasında, Türkçe dersi başarı notu yüksek olan öğrenciler, ön çalışmalarda daha hızlı hareket etmişlerdir. Türkçe dersi başarı notu düşük olan öğrenciler ise daha yavaş bir şekilde hareket etmişlerdir. Bunun üzerine Türkçe dersi başarı notu yüksek olan öğrenciler, Türkçe dersi başarı notu düşük olan öğrenciler üzerinde baskı kurmaya ve onlara tepki göstermeye kalkmışlardır. Hatta bazen bireysel rekabete kaçabilmiş, kendi aralarında yarışmaya başlamışlardır. Sürekli uyarılmalarına rağmen bu davranışlarını bir süre devam

ettirmişlerdir. Daha sonra birbirlerinin öğrenme tarzlarına alışmış ve bu davranışlarını azaltmışlardır. *Biz duygusunu*, belirli bir süreden sonra kazanmışlardır. Uygulamalar öncesinde, biz duygusunun öğrencilerde yerleşmesine büyük bir önem verilmiştir.

Ayrıca ön çalışmalarda, öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmalarının çok fazla zaman alabildiği görülmüştür. Öğrencilere bu çalışmalar esnasında, zamanlarını daha etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli açıklamalar yapılmış ve uygun yönlendirmelerde bulunulmuştur.

Dolayısıyla öğretmenler, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ve diğer işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden uygun olanlarını, kelime öğretimi çalışmalarında birkaç defa uygulamalı; uygulamalar neticesinde elde ettiği deneyimlerine göre bunları kullanmalıdır. Öğretmenlerin bu teknikleri kullandıkları kelime öğretimi çalışmalarının verimli geçmesi, ancak bu şekilde mümkün olabilir.

2. Öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği, öğretmenlerin alışkın oldukları geleneksel küme veya grup çalışmalarına benzese de bunlardan çok daha farklı bir tekniktir. Diğer işbirlikli öğrenme yöntemi teknikleri için de bu durum geçerlidir. Bunların her biri, ayrıntılı bir işleyiş döngüsüne sahiptir. Onun için bu teknikleri, öğretmenlere derslerden ayrı zamanlarda yapılan yüz yüze veya uzaktan eğitim şeklindeki farklı hizmet içi eğitim çalışmalarıyla öğretmek ve göstermek, çok daha etkili olabilir. Öğretmenlere, bu teknikleri kendi çabalarıyla öğrenmelerinden daha fazla katkıda bulunabilir. Bu yüzden hizmet içi eğitim çalışmalarından sorumlu olan uzmanlar, işbirliğine dayalı kelime öğretimi içerikleri geliştirmeli ve bunları, öğretmenlerin hizmetine sunmalıdır.

3. Türkçe dersi öğretim programlarını hazırlayan uzmanlar tarafından işbirliğine dayalı kelime öğretimi kazanımları hazırlanmalı ve bu kazanımlar, ileride yapılacak güncelleme çalışmalarında, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (MEB, 2018) diğer kelime hazinesi kazanımlarının yanına eklenmelidir. Programdaki belirli bir kapsam ve uygulama özelliğine sahip olan kelime hazinesiyle ilgili kazanımlar böylece genişletilmelidir.

4. Türkçe ders kitaplarını hazırlayan uzmanlar, hazırlayacakları yeni ders kitaplarında işbirliğine dayalı kelime öğretimi etkinliklerine de yer vermelidir. Ders kitaplarındaki kelime öğretimi etkinlikleri bu şekilde çeşitlendirilebilir, daha işlevsel ve etkili bir hâle getirilebilir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

1. Uygulamaların yapıldığı ilkokul ikinci sınıfa giden deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sayılarının az olması, araştırmanın en önemli eksik yanısıdır. Başka araştırmalarda, ilkokul ikinci sınıfa giden daha fazla sayıdaki öğrencinin katılımıyla öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin kelime hazinesi üzerindeki etkileri incelenebilir. Fakat yapılacak araştırmalarda öğrenci sayısının çok fazla olması, araştırmacıların uygulamalar esnasında çeşitli zorluklar ile karşılaşmalarına sebep olabilir. Uygulamalar sırasında çok sayıda grup oluşturmak gerekeceğinden araştırmacılar, grupları idare etmekte zorlanabilirler. Uygulama ortamında kargaşa oluşabilir. Grupların işbirliği içerisinde çalışmaları zorlaşabilir. Dolayısıyla öğrenci sayısının biraz daha dengeli bir sayıda olmasına dikkat edilmelidir. En fazla 15-20 öğrencinin katılımıyla uygulama yapmak, daha doğru görünmektedir.

2. Araştırmanın uygulama sürecinde, her hafta 5 kelimenin öğretime odaklanılmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda daha fazla sayıda kelime kullanılabilir. Fakat özellikle ilkokul öğrencilerinin katılımıyla yapılacak araştırmalarda, kelimelerin sayısı çok fazla olmamalıdır. Çünkü ilkokul öğrencilerinin, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğiyle çok sayıdaki kelimeyi öğrenmeleri zorlaşabilir. Öğrencilere kelimelerin öğrenilmesi süreçleri ağır gelebilir ya da öğrenciler, kelimeleri işbirliği içerisinde yeterince etkili bir şekilde öğrenemeyebilirler.

3. Kelimelerle ilgili daha da önemli olan diğeri bir durum, araştırmalarda kullanılacak kelimelerin nasıl belirleneceği hakkındadır. Bu araştırmanın uygulama sürecinde kullanılan kelimeler, veri toplama araçları kısmında değinildiği gibi Temur ve diğeriilerinin (2015a, 2015b, 2015c) hazırladığı *İlköğretim Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı*'ndan (birinci, ikinci ve üçüncü kitaplar) alınmıştır. Bu kitaptan uzman görüşü yardımıyla oluşturulan iki ölçüt dâhilinde 65 kelime belirlenmiş ve bu kelimeler yapılarına göre gruplandırılmıştır. Ardından kelimeler anlamları biliniyorsa “Evet”, bilinmiyorsa “Hayır” ve “Evet” işaretlendiğinde “Anlamını Açıklama” olmak üzere üç kısımdan oluşan beş ayrı çalışma kâğıdı biçiminde düzenlenmiştir. Çalışma kâğıtlarında kelimeler, bir cümle bağlamı içerisinde değil de tek başlarına yer almıştır. Uygulamalar öncesinde çalışma kâğıtları, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin çalışma kâğıtlarındaki 65 kelimedenden anlamlarını bilmediklerini ifade ettikleri 30 kelimenin uygulamalarda kullanılmasına karar verilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bu 30 kelimeyle ilgili hazırlanan başarı testini, uygulama sürecinin ilk haftasında ön test olarak cevapladıklarında, bu kelimelerden bazılarının anlamlarını doğru bildikleri görülmüştür. Her iki gruptaki öğrencilerin çalışma kâğıtlarında anlamlarını bilmedikleri kelimelerin bazılarının anlamlarını, başarı testinin ön test ölçümlerinde doğru bilmeleri, kelimelerin başarı testinde bir cümle bağlamı içerisinde yer almalarından kaynaklanmış olabilir. Elbette bu durum, her iki gruptaki öğrencilerin başarı testine ait ön test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmasına sebep olmamıştır. Yani ön test ölçümlerini etkilememiştir. Ancak yapılacak başka araştırmalarda kelimeler, bu araştırmadaki gibi belirlenecek olursa sonraki süreçlerde özellikle ön test ölçümleri açısından farklı sonuçlarla karşılaşılabilir. Bu yüzden yapılacak araştırmalarda, öğrencilere uygulama sürecinde öğretimi yapılacak kelimeler, uygulamalara başlanılmadan önce daha etkili yollarla belirlenmelidir.

4. Öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirip geliştirmediğini incelemek isteyen araştırmacılar, uygulamalara başlamadan önce tekniği iyi öğrenmelidir. Teknik ile çok sayıda ön çalışma yapmalıdır. Öğrencileri bu tekniğe iyice alıştırmalıdır. Öğrencilerde biz duygusu ya da ortak bir çalışma duygusu oluşturmalı ve bu duyguyu oluşturmadan uygulamalara başlamamalıdır. Bu durum, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğini kullanarak başka alanlarda araştırma yapmak isteyenler için de geçerlidir.

5. İlkokul ikinci sınıfa giden öğrencilerin yanı sıra ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfa giden öğrencilerin katılımıyla da öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, kelime hazinesi üzerindeki etkileri araştırılabilir.

6. İşbirlikli öğrenme yönteminin kelime öğretiminde uygulanabilecek nitelikteki diğer tekniklerinin de öğrencilerin kelime hazineleri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu incelenebilir.

7. Öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ve diğer işbirlikli öğrenme tekniklerinin, ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik ilgi ve motivasyonları gibi çeşitli duyuşsal özelliklerini etkileyip etkilemediği araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B. (2008). Anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kavram haritalarının etkililiği. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 1-16.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme-kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Adams, A. R. (2013). *Cooperative learning effects on the classroom*. (Unpublished Master's Thesis). Northern Michigan University.
- Adam, F. H. (2013). Using jigsaw technique as an effective way of prompting cooperative learning among primary six pupils in Fiji. *International Journal of Education and Practice*, 1(6), 64-74. Erişim adresi: [http://www.aessweb.com/pdf-files/ijep%201\(6\),%2064-74.pdf](http://www.aessweb.com/pdf-files/ijep%201(6),%2064-74.pdf)
- Akarsu, B. (1998). *Dil-kültür bağlantısı*. (Üçüncü baskı). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Akın, E. ve Kara, S. (2017). İşbirlikli öğrenme yaklaşımının kelimedeki anlam konusunun öğretiminde öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 211-222. DOI: 10.18298/ijlet.1679
- Aktaş, M. (2012). *Biyoloji dersinde 5E öğrenme modeli ve işbirlikli öğrenme yöntemi kullanımının biyoloji dersi başarısına ve tutumuna etkisinin araştırılması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 311036).
- Akyüz Aru, S. (2013). *İlköğretim programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik planlamanın incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 336106).
- Andika, S. (2005). Teaching English vocabulary using cooperative learning strategy at the second grade students of junior high school 1 Cicalak Kab. Subang. Erişim adresi: <http://publikasi.stkipsiliwangi.ac.id/files/2012/12/08220068-septa-andika.pdf>
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., and Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Oxford, England: Sage.
- Aronson, E. (2002). Building empathy, compassion, and achievement in the jigsaw classroom. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*, pp. 209-225. San Diego, CA, US: Academic Press.

- Azap, S. (2012). *The effect of cooperative learning activities based on multiple intelligences theory on vocabulary learning in EFL classes* (Unpublished Master's Thesis). Ondokuz Mayıs University, Institute of Educational Sciences, Samsun.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kelime servetinin oluşumunda okur kimliğinin etkisi. *Milli Eğitim*, 210, 489-506. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/441290>
- Baldan, N. (2009). *Yeni program 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin kelime serveti ve güçlük seviyesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 228829).
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 191152).
- Başoğlu, N., Kaplan, T. ve Okur, A. (2014). İlköğretim birinci kademedeki sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 50-60. Erişim adresi: <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/14912>
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2015). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilen, D. (2015). *The effects of cooperative learning strategies on vocabulary skills of 4th grade students* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 391667).
- Bilgili, S. (2008). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde çevre konularının öğretiminde, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin erişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 227852).
- Bilgin, İ., Aktaş, İ. ve Çetin, A. (2014). Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniğinin İlköğretim Öğrencilerinin Zihinsel Yapılarına Etkisi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1352-1372. DOI: 10.17051/io.2014.29266
- Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2004). İşbirlikli öğrenme yöntemi ve cinsiyetin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine karşı tutumlarına, fen bilgisi öğretimi ı

dersindeki başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 9-18. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87762>

Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 905-918. Erişim adresi: http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1359587023_44b%C3%B6l%C3%BCkba%C5%9F_fatma.pdf

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Carmichael, A. M. (2007). The Effect of peer tutoring on vocabulary achievement. Erişim adresi: <https://studylib.net/doc/7305983/effects-of-peer-tutoring-on-vocabulary>

Coşkun, G. (2016). *Üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerinde kod değiştirmeye ilişkin inançları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 429923).

Cömert, H. (2011). *Çevre sorunları ve etkileri konusundaki işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin bilgi, tutum ve davranışlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 282647).

Çalışkan, M. (2004). *İlköğretim 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin tutum ve akademik benlik tasarımının başarıya etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çörek, D. (2006). *İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 189826).

Çağlıtütüncügil, E. (2013). Türk süsleme sanatında nar: “form, köken ve ikonografik anlamı”. *Tübar*, XXXIII, 61-92. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/157138>

Çeçen, M. A. (2002). *İlköğretim Öğrencilerinde Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 137273).

- Çetin, A. (2010). *Fen ve teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin başarı, tutum ve zihinsel yapılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 264778).
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S., Yıldız, M. ve Yıldırım, K. (2010). İlköğretimde Türkçe kelime hazinesini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 101-109.
- Çevik, A. (2011). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin kelime servetini zenginleştirme üzerine deneysel bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Demir, C. (2006). Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti. *Milli Eğitim*, 4(169), 207-225. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/celal.pdf
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dönmez, B. ve Gündoğdu, K. (2018). 7. Sınıf Türkçe dersinde ayrılıp birleşme tekniği (jigsaw) kullanımının akademik başarı, öz-düzenleme becerisi, tutum, erişimi ve bilginin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 959-983. doi 10.17051/ilkonline.2018.419348
- Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö. ve Efe, H. Aslan. (2008). *İşbirlikli öğrenme- teori ve uygulama*. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Erdem, A. R. ve Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 13-24. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/317279865_Ilkogretim_3_4_ve_5_sinif_ogrencilerinin_Turkce_dersine_yonelik_motivasyonlari_ve_tutumlari_arasindaki_iliski
The relationship between motivations and attitudes of the 3rd 4th and 5th class primary st
- Erol, B. (2013). *İlköğretim matematik öğretmenliği 2. sınıf öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 342347).
- Gamze İnce, H. (2006). *Türkçede kelime öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 189599).

- Gelici, Ö. ve Bilgin, İ. (2007). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin cebir öğrenme alanındaki başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 9-32. Erişim adresi: <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/2>
- Göcen, C. (2011). *12. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 290623).
- Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 48-63. Erişim tarihi: <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/14913>
- Göçer, A. (2010). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(1), 1007-1036. Erişim tarihi: http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/ali_gocer_sozvarligi_sozluk_kullanimi.pdf
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 32135).
- Gülensoy, T. (29.01.2001). Türkçe'nin binde beşini kullanıyoruz. *Hürriyet*. Erişim adresi: <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/turkcenin-binde-besini-kullaniyoruz-51375>
- Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 7-30. Erişim adresi: <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/2834-20110604121943-1-buluc.pdf>
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-24. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/susbid/issue/17335/181025>
- Güney, N. ve Aytan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 617-628. Erişim adresi:

http://www.asosjournal.com/Makaleler/1518925798_326%20NA%C4%B0L%20G%C3%9CNEY.pdf

Gür, T., Coşkun, İ. ve Sağlam, F. (2013a). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları bütüncesinin kelime hazinesini geliştirme eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1561-1570. Erişim adresi: http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1564080016_79_g%C3%BCr_Tahir_vd-edb_S.pdf

Gür, T., Dilci, T., Şener, H. ve Yıldırım, T. (2013b). 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına bazı değişkenlerin etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 118-134. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/48644>

Hazar, E. (2007). *İngilizce derslerinde resimlerle kelime öğretiminin başarıya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 210836).

He, A. E. (2012). Systematic use of mother tongue as learning/teaching resources in target language instructions. *Multilingual Education*, 2(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/2191-5059-2-1>

Hevedanlı, M. ve Akbayın, H. (2006). Biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin başarı, hatırd tutma ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 21-31. Erişim adresi: http://www.zgefdergi.com/Makaleler/798834545_06_03_Hevedanli.pdf

İnceoğlu, M. (1993). *Tutum algı iletişim*. Ankara: V Yayınları.

İpek, N. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*, 6(3), 344-365. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038289/5000037145>

Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1991). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Jumriatin. (2013). *The effectiveness of cooperative learning type group investigation in teaching vocabulary: an experimental study at the second grade students of sma nw. sukarara in academic year 2013/2014* (Unpublished Thesis). Faculty of Education for Language and Art Mataram Institute of Teacher Training and Education.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). *İnsan ve insanlar, sosyal psikolojiye giriş*. (3. baskı). Ankara: Cem Ofset Matbaacılık Yayınları.
- Kaldırım, A. ve Tavşanlı, Ö. F. (2018). İş birlikli öğrenme yaklaşımının Türkiye'deki öğrencilerin Türkçe derslerindeki akademik başarılarına etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 185-205. DOI: 10.15390/EB.2018.7553
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 160509).
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153. Erişim adresi: <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078642/5000072863>
- Kardaş, M. N. ve Cemal, S. (2015). İş birlikli öğrenme tekniklerinin Türkçe öğretiminde başarı, tutum ve uygulamalara yönelik öğrenci görüşleriyle ilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 231-250. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/183429>
- Kartal, Y. M. (2012). *An investigation into the effects of using cooperative learning activities on vocabulary learning in the 10th grade english course* (Unpublished Master's Thesis). Çanakkale Onsekiz Mart University Institute Of Educational Sciences, Çanakkale.
- Kaya, A. İ., Arslantaş, H. İ. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 376-387. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879069.pdf>
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2123/562>
- Kıncal, R. Y., Ergül, R. ve Timur, S. (2007). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32,156-163. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87613>

- Koç, Y. (2014). Okuma-Yazma-Uygulama ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerine Etkisi: Madde ve Isı Ünitesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 58, 191-210. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/63127>
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 159613).
- Kuşdemir Kayıran, B. ve İflazoğlu, A. (2007). Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Eurasian Journal of Educational Researcher*, 29, 129-141. Özet erişim adresi: <http://eds.a.ebscohost.com/abstract?site=eds&scope=site&jrnl=1302597X&AN=28046338&h=aDwTgseiFhxIrUjT2QpLwaqSus14t4vunw4gpfKmnky0vYLYqc02zWDG2LafNxVePAiJKTfyIZ71DHZMN%2bJxrg%3d%3d&crl=c&resultLocal=ErrCrlNoResults&resultNs=Ehost&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d1302597X%26AN%3d28046338>
- Lüle Mert, E. (2009). Anadili eğitimi ve öğretimi sürecinde söz varlığı belirleme çalışmalarının önemi ve “deyim” kazandırmaya yönelik etkinlik örnekleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 83-93. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/15343>
- Mengduo Q., and Xiaoling, J. (2010). Jigsaw strategy as a cooperative learning technique: focusing on the language learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly)*, 33(4), 113-125. Erişim adresi: <http://www.celea.org.cn/teic/92/10120608.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Nekzad, M. (2016). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afganistan uyruklu öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 430756).

- Okur Akçay, N. (2014). Zıt kavramların öğretilmesinde birlikte öğrenme yönteminin etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 398-405. Erişim adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/37.okur_akcay.pdf
- Önder, F. ve Sılay, İ. (2014). İşbirlikli öğrenme yönteminin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin fizik dersi başarısına etkisi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 843-860. Erişim adresi: <https://kefdergi.kastamonu.edu.tr/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/297/200>
- Özalp, B. (2012). *İlköğretim 1. ve 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime sayısının kişisel kelime servetine katkısının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 278662).
- Özdemir, B. (2009). *9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının Türk edebiyatı dersi akademik başarısına etkisi (Kütahya örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 218853).
- Özdemir, S. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinde kullanılması. *Marife*, 145-162. Erişim adresi: https://www.academia.edu/22747617/%C4%B0%C5%9Fbirlikli_%C3%96%C4%9Frenme_Y%C3%B6nteminin_Din_K%C3%BClt%C3%BCr%C3%BC_ve_Ahl%C3%A2k_Bilgisi_Dersinde_Kullan%C4%B1lmas%C4%B1
- Öztopalan, E. (2007). *İlköğretim düzeyindeki özel okullar ile devlet okullarının 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pınar, S. (2007). “Ölçüler” konusunun eğitim teknolojileri ve işbirlikli öğrenme yöntemleriyle öğrenilmesinin öğrencilerin matematik başarısına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pilav, S. (2008). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 218471).
- Pehlivan, A. (2003). Türkçe kitaplarında sözcük dağarcığını geliştirme sorunu ve çözüm yolları. *Atatürk Üniversitesi Dil Dergisi*, 122, 84-94.

- Pehlivan, H. (1994). Eğitim bilimleri öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 49-53. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1222-published.pdf>
- Putri, D. S. A. (2013). The use of jigsaw 11 technique and still pictures combination to improve students' vocabulary mastery. *Journal of English Language Teaching*, 2(2), 1-11. Erişim adresi: <http://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/elt>
- Sağlık, M. A. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin teknoloji ve tasarım dersine yönelik tutumları ile akademik başarılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 325174).
- Shaaban, K. (2006). An initial study of the effects of cooperative learning on reading comprehension, vocabulary acquisition, and motivation to read. *Reading Psychology*, 27, 377-408. DOI: 10.1080/02702710600846613
- Shafiee, S. and Khavaran, S. R. (2017). Effects of cooperative learning on vocabulary achievement of reflective/impulsive Iranian EFL learners. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 5(17), 11-24. Erişim adresi: http://jfl.iaun.ac.ir/article_588022_6c355319ba39946f03f6636227fc2da0.pdf
- Sharan, T. and Sharan, S. (1990). group investigation expands cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 17-21. Erişim adresi: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198912_sharan.pdf
- S. Sharan. (2004). Models of cooperative learning. *Jewish Educational Leadership*, 3(1). Erişim adresi: <https://www.lookstein.org/journal/models-cooperative-learning/>
- Slavin, R. E. (1990). Research on cooperative learning: consensus and controversy. *Educational Leadership*, 47(4), 52-54. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Robert_Slavin/publication/238066205_Research_on_Cooperative_Learning_Consensus_and_Controversy/links/549812260cf2c5a7e3429059/Research-on-Cooperative-Learning-Consensus-and-Controversy.pdf
- Slavin, R. E. (1995b). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk Johns Hopkins University. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/8632/1d7266e116a1e8750aade319054a521c0639.pdf>

- Sönmez, S. (2005). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, birleştirme tekniği ile bilgisayar okur-yazarlığı öğretiminin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Stevens, R. J. (2003). Student team reading and writing: a cooperative learning approach to middle school literacy Instruction. *Educational Research and Evaluation*, 9(2), 137-160. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/240512948_Student_Team_Reading_and_Writing_A_Cooperative_Learning_Approach_to_Middle_School_Literacy_Instruction
- Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2001). İnternete yönelik likert tipi bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1-2), 45-60. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/135/932.pdf>
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/70084>
- Temur, Ö. D., Aksu, S., Aktaş, S. ve Aksu, D. (2015a). *İlköğretim Türkçe 2. sınıf ders ve öğrenci çalışma kitabı (birinci kitap)*. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- Temur, Ö. D., Aksu, S., Aktaş, S. ve Aksu, D. (2015b). *İlköğretim Türkçe 2. sınıf ders ve öğrenci çalışma kitabı (ikinci kitap)*. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- Temur, Ö. D., Aksu, S., Aktaş, S. ve Aksu, D. (2015c). *İlköğretim Türkçe 2. sınıf ders ve öğrenci çalışma kitabı (üçüncü kitap)*. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- Tosunoğlu, M. (1991). Kelime servetinin eğitim öğretimdeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim*, 144. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/tosunoglu.htm
- Tuğyan, Ö. (2010). *Bazı öğretim materyalleri kullanımının ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin kelime servetine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 258073).
- URL1: Uğur böceği şarkısı. Erişim adresi: <http://cocukokuloncesi.blogspot.com.tr/2016/01/ugur-bocegi-sarks.html> (23.04.2017).

URL2: Altın kalbur efsanesi. Erişim adresi:

<http://www.adilcevaz13.com/altin-kalbur-efsanesi-54h.htm>. (04.03.2017).

URL3: Trafik işaretleri levhaları nasıl sınıflandırılır. Erişim adresi:

<https://www.egitimsistem.com/trafik-isaret-levhalari-nasil-siniflandirilir-0360h.htm>.
(04.03.2017).

URL4: Erişim adresi: <https://tr.depositphotos.com/115184944/stock-illustration-comb-of-raw-bananas-in.html> (04.03.2017).

URL5: Erişim adresi: http://15r.wikia.com/wiki/File:Merchant%27s_Wagon.jpg.
(04.03.2017).

URL6: Erişim adresi: <https://pixabay.com/tr/tu%C4%9Fla-duvar-ta%C5%9F-duvar-tu%C4%9Fla-37023/>. (09.05.2017).

URL7: Erişim adresi: <http://www.goktepeliler.com/konular/yuvarlak-cicek-celenk-png-resimleri-kapi-susu-yuvarlak-cicek-susler-yuvarlak-papatyali-yaprakli-pn.26554/>.
(09.05.2017)

URL8: Erişim adresi: <http://blog.tatil.com/alanya-yaz-firsatlari/>. (09.05.2017)

URL9: Erişim adresi: <http://www.deviantart.com/art/Yeni-Turk-Lirasi-Sembol-300117867>.
(09.05.2017).

UL10: <https://www.birgun.net/haber-detay/yeni-nesil-kaybolmak-uzere-134370.html>.
(09.05.2017)

Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin erişi, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 239322).

Uzun, D. (2012). Heykel sanatının Türk kültürü içindeki yeri ve Yervant Oskan Efendi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 279-291. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/313555>

Ünal, F. T. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249. Doi: 10.14686/BUEFAD.201428180

- Ünlü, M. ve Aydınlatan, S. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öğretiminde Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği Hakkındaki Görüşleri. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 101-117. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/16837>
- Yağcı, E., Katrancı, M., Erdoğan, Ö. ve Uygun, M. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve kullandıkları yöntem-teknipler. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 1-12. Erişim adresi: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/138890-20140125161952-1.pdf>
- Yalçın, S. A. (2005). *İlköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının eğitsel açıdan değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 160482).
- Yavuz, Ö. ve Arslan, A. (2018). Cooperative learning in acquisition of the English language skills. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 591-600. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185627.pdf>
- Yıldırım, K. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşmeleri* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279796).
- Yıldırım, M. ve Erdoğan, T. (2016). Yaratıcı drama yönteminin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 71-88. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/410658>
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli Öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 155-163. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/88099>
- Walker, S., Doreen, M., Olvet, D., and Chandran, L. (2015). The jigsaw technique of peer teaching and learning: an efficient and enjoyable teaching strategy in medicine. *MedEdPublish*, 6(14). <http://dx.doi.org/10.15694/mep.2015.006.0014>

EKLER

Ek 1. Türkçe Ders Kitabından Belirlenen Kelimelerin Tamamı

Eş Anımlı İsim Soylu Kelimeler

1. zarar
2. zafer
3. meşhur
4. pay
5. kıymet
6. dünya
7. mesaj
8. taraf
9. ömür
10. fırsat
11. kişisel
12. ilginç

Türemiş İsim Soylu Kelimeler

1. içerik
2. bencillik
3. toplum
4. verimlilik
5. gelenek
6. gizemli
7. gezegen
8. umut
9. yapıt
10. varlık
11. yayla

Birleşik Fiil Soylu Fiiller

1. tahmin etmek
2. tedbir almak
3. muhtaç olmak
4. meşgul olmak

5. keşfetmek
6. bahsetmek
7. ant içmek
8. kulaç atmak
9. özen göstermek
10. geçimini sağlamak
11. ilgi çekmek
12. kuşku duymak

Türemiş Fiil Soylu Fiiller

1. çağrıştırmak
2. eleştirmek
3. kaynaşmak
4. karşılaştırmak
5. tasarlamak
6. tartışmak
7. tanımlamak
8. vedalaşmak
9. yitirmek
10. bölüşmek
11. darılmak

Basit İsim Soylu Kelimeler

1. ambar
2. ahşap
3. çelenk
4. harita
5. ham
6. kaval
7. kalbur
8. levha
9. müze

10. nesil

11. sembol

12. sur

13. tüccar

14. vatan

15. sanat

16. akraba

17. iskele

18. mimar

19. mühendis

Ek 2. 30 Kelimenin Geçtiği Metinler

a. “Tüccar, levha, kalbur, ambar ve ham”dan Oluşan Basit İsim Soylu Kelimelerin Geçtiği Şiir

SARI TANELİ NAR

Uzun boylu, esmer tenli **tüccar**

Yol yürümüş uzunca, teri boynundan akar

Bulayım diye sarı taneli tek bir nar

Dolaşır durur pazar pazar

Görür bir köşe başında büyükçe bir **levha**

Döner köşeyi, bakakalır elinde **kalbur** olan bir kadına

“**Ambar**dan yeni çıkardım, hepsi taptaze!” der kadın bağıra bağıra

İçi sevinçle dolar tüccarın, koşar hızlıca kadına

Alır eline kalburdan birkaç tane nar

Keser birini bıçağıyla azar azar

Ama yarım kalır sevinci, kadına kızar

Hamdır nar, olmamıştır, zarar mı zarar

Taneleriyse sarı değil hep beyazdır çekirdek kadar

Çaresiz kalır, düşer yollara yine tüccar...

b. “Tartışmak, tasarlamak, kaynaşmak, eleştirmek ve karşılaştırmak”tan Oluşan Türemiş Fiil Soylu Kelimelerin Geçtiği Hikâye

SİYAH KÖPEĞİN CANI YANIYOR

İlkokul 4. sınıftaydık. Öğretmenimiz bir gün derste sokak hayvanlarını anlatıyordu. “Çocuklar, sokaklarda birçok hayvan yaşıyor. Ama bunların bazıları arabaların altında kalıyor. Bazılarına da insanlar zarar veriyor. Bu köpeklerden biri de okulumuzun bahçesine her gün gelen küçük siyah tüylü köpek.” dedi.

Sınıfımızın en zayıf kızı olan Nazlıcan, parmak kaldırdı ve “Öğretmenim, o çok tatlı bir köpek. Ama bir ayağı topal. Zor yürüyor. Her geldiğinde ben ve Ayşe, yanına gidip başını okşuyoruz.” dedi. Bu köpeği ben de görmüştüm. Ayağının üzerinden bir araba geçtiği için topal kalmıştı. Her adım atışında canı yanıyordu. Bu yüzden ağır ağır yürüyordu.

Öğretmenimiz, Nazlıcan’ın sözlerinden sonra sınıfa şu soruları sordu: “Çocuklar, biz bahçemize her gün gelen o köpeğin ayağı için ne yapabiliriz? Mesela hep beraber köpeğin ayağına takılacak bir araç **tasarlayabilir** miyiz?”

Bunun üzerine sınıfta bir tartışma başladı. Herkes yanındaki arkadaşıyla nasıl bir araç tasarlayabileceğini **tartışıyordu**. Biri dışında. Bir ayağı doğuştan kısa olan ve bundan dolayı sürekli pantolonu düşüp duran Kaptan Düşükdon, yanındaki Ali’yle öğretmenin dediğini tartışmıyordu. Ali’nin dediklerini duymuyordu bile.

Birden ayağa kalktı. Öğretmenimizin yanına gitti. Aklına bir araç geldiğini söyledi. Öğretmenimiz de “Tahtaya bu aracı çizebilir misin? Bakalım onu nasıl tasarladın?” dedi. Kaptan hemen eline tebeşiri aldı. Hızlı hızlı kafasında tasarladığı bu aracı tahtaya çizdi, anlattı.

Timur ile ben, hâlâ nasıl bir araç tasarlayacağımızı tartışıyorduk. Arkamızda oturan Hayri de öğretmenimizin yanına koştu. Aklına bir araç geldiğini söyledi. Öğretmenimiz “Sen de aklına gelen bu aracı tahtaya çizer misin?” dedi. Hayri, bu aracı tahtaya çizdi, anlattı. Öğretmenimiz Hayri’yi sırasına gönderdikten sonra tahtada çizili olan bu araçlardan bahsetti. Onların hangi parçalardan oluştuğunu açıkladı. Herkese “Şimdi bu araçları **karşılaştırın ve eleştirin.**” dedi.

İlk parmağı kaldıran Nazlıcan oldu. Her iki aracı karşılaştırdı. Bu iki aracın iyi ve kötü olduğunu düşündüğü yanlarını eleştirdi. Başka arkadaşlar da bu aracı eleştirdi. Diğer ders, bu araçlardan Kaptan Düşükdon’un çizdiği aracın siyah tüylü köpeğin ayağı için daha uygun olacağına karar verdik.

Ertesi gün, herkes evinden tahta, çivi, demir bilye, çekiç gibi şeyler getirdi. Bunlarla o gün Kaptan'ın çizdiği aracı yapmaya başladık. Cuma günü bitirdik. Son ders, bu aracı siyah köpeğin ayağına taktık. Siyah köpek artık topallamadan yürüyebiliyordu. Gözlerinde, görülmeye değer bir mutluluk belirmişti.

Bu olay bizi çok etkilemişti. Birlikte çok güzel işler yapabileceğimizi göstermişti. Birbirimizle **kaynaşmıştık**. Bir bütün olmuştuk. İşte ben, herkesin böyle birbiriyle kaynaşarak büyük işler yaptığı böyle bir sınıfta büyüdüm. Doktor oldum. Şimdilerde engelli insanların hastalıklarına çare bulmaya çalışıyorum. İlk hastam da Kaptan Düşükdon oldu. Yaptığım ameliyat sonrası, kısa olan ayağındaki sorunu çözebildim. Şimdi o da siyah tüylü köpek gibi mutlu bir şekilde ve artık pantolonu düşmeden yürüyebiliyor...

c. “Muhtaç olmak, kulaç atmak, kuşku duymak, geçimini sağlamak ve ant içmek”ten Oluşan Birleşik Fiil Soylu Kelimelerin Geçtiği Hikâye

BİSİKLET

Adım Kürşat. Kandıra'nın Kefken köyünde yaşıyorum. Almila isimli bir kız kardeşim var. Almila çok hasta. Böbreklerinden biri çalışmıyor. Her hafta iki gün hastanede kalıyor. Almila'nın hastane masrafları çok fazla. Babam bu masrafları karşılamak için küçük tekemizle her gün denize açılıyor. Tuttuğu balıkları, Kefken'deki lokantalara satıyor. Bunlardan kazandığı paraların büyük bir bölümünü, kardeşimin hastalığı için harcıyor. Geri kalanıyla da ailemizin **geçimini sağlıyor**.

Hiç kimseye **muhtaç olmuyoruz** ama zorlandığımız günler de oluyor. Annem bazen “Keşke çamaşır ve bulaşık makinesi alabilsek. Ellerim sürekli çatlıyor.” diye mutfakta sızlanıyor. Ben de bir bisiklet istiyorum. Mahalledeki her çocuğun bir bisikleti var. Her gün biniyorlar.

Bir gün mahallemize tatil yapmak için İstanbul'dan bir aile geldi. Bizim evin karşısındaki boş evi, bir aylığına kiralamışlar. Çok güzel bir arabaları vardı. Arabanın arkasında da güzel bir bisiklet duruyordu. Ertesi gün bu evin önünden geçerken bir çocuk geldi yanıma. “Merhaba. Adım Cengiz. Buraya tatil için geldik.” dedi. Ben de hoş geldiniz deyip adımlı söyledim. Tanıştıktan sonra Cengiz'e köyümüzü gezdirdim.

Diğer gün Cengiz ile tekrar buluştuk. Denize kenarına gittik. Cengiz, burada “Sana bir şey söylemek istiyorum. Ama kimseye söylemeyeceksin, tamam mı?” dedi. “Söylemem tabi ki.” dedim. “Ben yüzme bilmiyorum. Sen yüzme biliyorsan bana öğretir misin?” dedi. Ben “Seve seve öğretirim.” dedim. Çok sevindiğini söyledi. Mağaradan çıktığımızda “Ben de senden bir şey isteyebilir miyim?” dedim. Cengiz “Tabi ki.” dedi. “Benim bisikletim yok. Bisikletine binmeme izin verir misin?” dedim. İsteğimi gülümseyerek kabul etti.

Sonraki günlerde Cengiz ile tekrar denize gittik. Derin olmayan yerlerde denize girdik. Cengiz denizden korkuyordu. Kendi başına **kulaç atamıyordu**. Çıktık denizden. Cengiz hâlâ titriyordu. Kendine gelince köye dönmeye karar verdik. Evlerimizin önüne gelince Cengiz bisikletini getirdi. Bana verdi. Bisiklete bir süre bindim. Ne kadar güzel bir şeymiş bisiklete binmek...

Ertesi gün yine denize gittik. Cengiz yüzebilecekti ama kendinden **kuşku duyuyordu**. Ona yapabileceğini söyledim. “Beni tutmadan kulaç atmayı dene.” dedim. Yüzüme baktı bir ara. Sonra kendisini suya bıraktı. Derken yüzmeye başladı. Sevinçle çıktı denizden...

Cengiz ile günlerimiz çok güzel geçiyordu. Ama Cengizlerin tatilleri bitmek üzereydi. Son gün denizden gelirken Cengiz “İyi ki seni tanımışım. Hayatımın en büyük korkusunu, senin sayende yendim.” dedi. Birbirimize sarıldık. “Kardeş olalım mı?” dedim Cengiz’e. Kabul etti. Birbirimizi hiç unutmayacağımıza **ant içtik**. Tekrar sarıldık birbirimize. Evlerimize döndük. Sabahleyin Cengizler gitti...

Bir gün kapımız çalındı. Açtım. Postacıydı. Bir mektup getirdiğini söyledi. Aldım mektubu. Üzerinde Cengiz Türkyılmaz yazıyordu. Cengiz beni unutmamıştı. Mektubun son cümlesi şöyleydi: “Ant içip kardeş olduk seninle. Babam yakında sana bir bisiklet gönderecek. Ona beni hatırlayarak bin...”

ç. “Mesaj, taraf, pay, ilginç ve zafer”den Oluşan Eş Anlamlı İsim Soylu Kelimelerin Geçtiği Şiir

UĞURBÖCEĞİM NERDESİN?

Annesi gidince yuvadan bir gün

“Uçayım artık kendi başıma.” demiş yavru bir uğurböceği

Heyecanla bırakıvermiş yuvadan aşağı kendini

Bir iki kanat çırpmış, uçmuş biraz ileri

Tam “**Zafer** kazandım, kardeşlerimden önce uçmaya başla

Gücü tükenmiş, atıvermiş güm güm kalbi

Düşüvermiş **ilginç** bir taşın üzerine, rengi mavi

Bayılmış kalmış orada, görmemiş kimse bu yavru uğurböc

Annesi yuvaya dönmüş akşam saatleri

Bakmış yavrularına, saymış tek tek hepsini

Biri eksik çıkınca aramış yuvasının her **tarafını**

Bulamayınca yavrusunu, ağlamış çokça, kıpkırmızı olmuş gözleri

Dönmüş yuvasına, sarılmış yavrularına, kaybetmekten korkmuş onları da

Biraz sonra komşusu kelebek gelmiş yanına

“Az önce ağlayışlarını duydum. Ne oldu, anlat bana.”

Deyince uğurböceğine, başlamış uğurböceği tekrar ağlamaya

Demiş kelebeğe “Yavrularımdan biri yok, akşam oldu, gelmedi daha”

Konuşurken merakla aralarında, kelebeğin büyük yavrusu dönmüş yuvaya

Demiş, bir **mesajım** var uğurböceği sana

Gördüm yavrunu çeşmenin alt tarafındaki taşların orada

Getiremedim kendi başıma, taşıyamadım yiyeceklerin yanında

Anne uğurböceği kelebeğin yuvasında uçuvermiş hızlıca

İnmiş doğruca çeşmenin alt tarafındaki taşlara

Görmüş yavrusunu, almış koynuna, getirmiş sevinerek yuvasına



Sarmış yaralarını yavrusunun her bir yanından

Payına düşen yiyeceği de vermiş ağzından

Bir mutluluk kaplamış içini, şarkı söylemeye başlamış candan candan...

d. “Sembol, sur, iskele, çelenk ve nesil”den Meydana Gelen Basit İsim Soylu Kelimelerin Geçtiği Bilgilendirici Türdeki Metin

ŞEHİR KALELERİ

Ülkemizde, birçok şehrin girişinde bir kale bulunur. Şehre girerken bizi, öncelikle bu kaleler karşılar. Ya onların yakınlarından geçeriz ya da onları uzaktan görürüz. Bu kaleler, adeta şehirlerin **sembolleri** arasındadır. Bunun yanında bazı şehirlerimizde birden fazla kale bulunur. Örneğin Çanakkale’de yirmiye yakın kale vardır. Bu özelliğiyle Çanakkale, ülkemizde en fazla kalesi olan şehirlerimizden biridir.

Bu kalelerin yapılmasının amacı, şehirleri düşman askerlerinden korumaktır. Eskiden şehirlerin uzak mesafelerini gözlemleyebilecek teknolojik araçlar yoktu. Askerler, kalelerin en üst kısmında bulunan gözetleme kulelerine çıkarak şehrin uzak mesafelerini görebiliyordu. Böylece atlarıyla ya da yürüyerek şehre gelen düşman askerleri görüldüğünde, şehri korumak için çok çabuk önlem alınabiliyordu.

Bu kaleler taşlardan yapılıyordu. Önce şehirde veya şehre yakın bir yerde bolca bulunan taşlar, kalenin yapılacağı yere taşınıyordu. Taş ustaları, kalenin yapım planına uygun olarak bu taşları kesiyor, yontuyordu. Ardından bu taşlar, aralarına harç adı verilen sulu toprak konularak üst üste getiriliyordu. Böylece taşlar, birbirine sağlam bir şekilde yapıştırılıyordu. Kalelerin etrafı da yine bu şekilde, taşlardan yapılan **surlarla** çevriliyordu. Bunlar kaleyi, düşman askerlerinin saldırılarından koruyordu. Bazen de kaleye, görevli askerlerin dışında başka insanların girmesini engelliyordu. Ayrıca deniz kenarındaki bazı kalelerin, denize yakın olan yerlerine **iskeleler** yapılıyordu. Denizden gemilerle kalenin yakınına gelen askerler, iskelelerin yardımıyla kaleye giriyordu.

Günümüzde artık şehirlerin etrafına kaleler yapılmıyor. Gökyüzünde gece veya gündüz uçabilen hava araçlarıyla şehirlerin her yeri rahatlıkla gözetlenebiliyor. Ya da uzaya gönderilen uydular, şehirlerin görüntülerini çekiyor; bunları, uydu merkezine gönderiyor. Uydu merkezindeki görevliler, bu görüntülere bakarak şehirleri çok daha iyi bir şekilde gözetleyebiliyor. Teknolojik araçların sağladığı bu kolaylıklar sayesinde artık kalelere gerek duyulmuyor.

O yüzden şehirlerimizin girişindeki kalelerin çoğu, farklı işler için kullanılıyor. Örneğin şehrin düşman askerlerinden kurtuluş günleri kalelerde kutlanıyor. Bu kutlama günlerine, şehrin yöneticileri dâhil birçok insan katılıyor. Katılmayan bazı yöneticiler de **çelenk** gönderiyor. O gün yazılar okunuyor, gösteriler yapılıyor. Böylece şehrin düşman askerlerinden kurtuluşu, insanlara tekrar hatırlatılıyor.

Bazı şehirlerimizdeki kaleler de müze olarak kullanılıyor. Bu müzelerde eski **nesillere** ait birçok eşya veya araç gereç bulunuyor. Giysiler, yemek yenilirken kullanılan kaşıklar, bıçaklar; savaşlarda kullanılan kılıçlar ve oklar; yazılan kitaplar bunlardan bazılarıdır. Eskiden yaşamış insanların hayatlarıyla ilgili birçok bilgiyi, bunlar sayesinde öğreniriz. Buralar herkesin görmesi gereken yerlerdir.

Bir zamanlar şehirlerin bekçiliğini yapan kalelerin bu görevine gelişen teknolojik araçlar, son verdi. Artık şehirlerin etrafına kaleler yapmıyoruz. Ama kaleler, şehirlerin hayatında hâlâ önemli bir yeri bulunan tarihi zenginliklerimiz arasındadır.

e. “Yapıt, içerik, bencillik, toplum ve varlık”tan Oluşan Türemiş İsim Soylu Kelimelerin Geçtiği Bilgilendirici Türdeki Bir Metin

SİZ HİÇ HEYKEL YAPMAYI DENEDİNİZ Mİ?

İnsan, hayvan veya başka **varlıkları** uzunluk, genişlik ve derinliğiyle birlikte gösteren **yapıtlara** heykel denir. Heykel yapan kişilere de heykeltıraş adı verilir. Bu kişiler heykel yapımında taş, ağaç, tahta, pişmiş toprak, demir, bakır veya tunç gibi şeyleri kullanırlar. Heykeli taş, ağaç, tahta veya pişmiş topraktan yapmak isterlerse bunları keskin bıçaklar, tokmaklar gibi aletler kullanarak oyarlar. İstedikleri şekli elde edinceye kadar heykel malzemesi üzerinde oyma işine devam ederler. Oyma işini bitirdiklerinde istedikleri şekle ulaşırlar. Demir, bakır ya da tunçtan bir heykel yapmak isterlerse bunları, önceden hazırladıkları bir kalıbın içerisine sıvı halde dökerler. Belirli bir süre geçince bu kalıbın içindeki sıvı donar ve katılaştır. Ardından heykeltıraş, kalıbı güzelce keser ve heykeli ortaya çıkartır.

Heykel yapımının tarihi, eski zamanlara kadar uzanmaktadır. Dünyanın çeşitli yerlerinde yapılan kazılarda ağaç, taş, pişmiş toprak ve demir gibi şeylerden yapılmış birçok heykele rastlanmıştır. Bu heykeller bilim adamları tarafından incelenmiştir. Heykellerin çoğunun çeşitli **toplumlarda** inanılan melek gibi dini varlıkların şekilleri olduğu sonucuna varılmıştır. Bazı heykellerin de kralları, kahramanları, spor veya bilimde başarılı olmuş kimseleri gösteren heykeller olduğu belirlenmiştir.

Eskiden bizim atalarımız da heykeller yapmışlardır. Savaşlarda ölen Türk askerlerinin mezarlarının etrafına, bu askerin öldürdüğü düşman askeri sayısı kadar tahta veya taştan yapılmış heykeller dikmişlerdir. Yandaki resimde bunun bir örneğini görmektesiniz. Bu düşman askerlerine ait heykellerin; cennette, Türk askerine hizmet edecek kişiler olduğuna inanılmıştır.



Ancak daha sonraları, atalarımız heykel yapmayı bırakmışlardır. Uzun bir süre taş süslemeciliğine önem vermişlerdir. Bu süre boyunca cami ve saray gibi binaların duvarlarını ya da çeşmelerin taşlarını yontarak bunlara çeşitli şekiller kazımışlardır. Bu süsleme sanatının **içeriğini** bitkilerin yaprak, dal, çiçek ve meyveleri, hayvan kabartmaları gibi şekiller oluşturmaktadır. Bu şekillerin her birinin farklı anlamları bulunmaktadır. Mesela taşlara kazınan nar meyvesi, cennet ve uzun ömürlü olma anlamlarına sahiptir.

Günümüzde ise ülkemizde taş süslemeciliği eskisi gibi çok yapılmıyor. Çünkü ev, okul, hastane ve buna benzer binaların yapımında taş çok az kullanılıyor. Heykel yapımına daha fazla önem veriliyor. Hatta sokaklara, meydanlara, okullara kadar birçok yerin bahçesine önemli kişilerimizin heykellerini yapıyoruz. Bu kişiler bizler için bir hastalığa çare bulmuş, önemli bir araç yapmış veya ülkemiz için kendilerini feda etmiş kişilerdir. Yaptıklarıyla başka insanlara değer verdiğini gösteren bu kişilerde **bencillik** duyguları çok azdır. Bizim, onların heykellerini yapmamız, onları ve yaptıklarını unutmadığımız anlamına gelir. Mesela bazı şehirlerimizin meydanlarında ülkemizin kurucusu Atatürk'ün heykeli bulunur.

Peki siz hiç heykel yapmayı denediniz mi? Sevdiğiniz bir kişinin resmine bakarak bu kişinin bir heykelini yapabilirsiniz. Dilerseniz heykelinizi boyayabilirsiniz. Ardından bu heykeli öğretmeninize veya arkadaşlarınıza gösterebilirsiniz. Onlar heykelinizi inceler ve heykeliniz hakkındaki düşüncelerini söyler. Siz de bu düşünceler doğrultusunda heykelinizde gerekli düzeltmeleri yaparsınız. Böylece bir yapıt sahibi olabilirsiniz.

Ek 3. Etkinlik Kâğıtları

2. Hafta Kullanılan Etkinlik Kâğıdı

Ad-Soyad:

1. Aşağıdaki kelimelerin önce anlamını tahmin ederek tahmin bölümüne yazınız. Daha sonra ise sözlükten bakarak sözlük bölümüne yazınız. Kelimemizle ilgili cümlelerinizi yazmayı unutmayınız.

KELİMELER	TAHMİNİM	SÖZLÜK ANLAMI	CÜMLEM
Tüccar			
Levha			
Kalbur			
Ambar			
Ham			

2. Aşağıdaki kelimeleri uygun olan görsellerle eşleştiriniz.

AMBAR
LEVHA
HAM
TÜCCAR
KALBUR



3. Hafta Kullanılan Etkinlik Kâğıdı

Ad-Soyad:

1. Aşağıdaki kelimelerin önce anlamını tahmin ederek tahmin bölümüne yazınız. Daha sonra ise sözlükten bakarak sözlük bölümüne yazınız. Kelimemizle ilgili cümlelerinizi yazmayı unutmayınız.

KELİMELER	TAHMİNİM	SÖZLÜK ANLAMI	CÜMLEM
Kaynaşmak			
Karşılaştırmak			
Eleştirmek			
Tasarlamak			
Tartışmak			

2. Aşağıda verilen kelimeleri cümlelerde uygun boşluklara yerleştiriniz.

tasarladığı	kaynaşmam	tartışarak
eleştirmemizi	karşılaştırdığımda	

- a. Yeni arkadaşlarımla çok kısa sürdü.
- b. Öğretmenimiz gösterdiği resmi istedi.
- c. Hakan oyuncuğu yarın sınıfa getirecek.
- d. Oyunun kurallarına hep beraber karar verdik.
- e. Kalemlerimi mavi olanın daha uzun olduğunu gördüm.

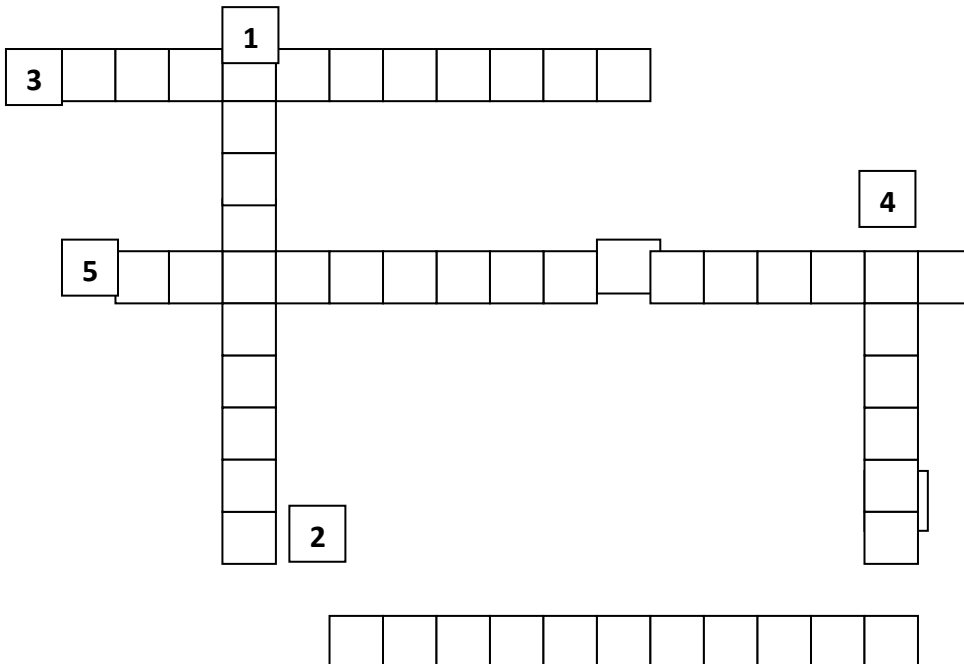
4. Hafta Kullanılan Etkinlik Kâğıdı

1. Aşağıdaki kelimelerini önce anlamını tahmin ederek tahmin bölümüne yazınız. Daha sonra ise sözlükten bakarak sözlük bölümüne yazınız. Kelimelerimizle ilgili cümlelerinizi yazmayı unutmayınız.

KELİMELER	TAHMİNİM	SÖZLÜK ANLAMI	CÜMLEM
Geçimini sağlamak			
Muhtaç olmak			
Kulaç atmak			
Kuşku duymak			
Ant içmek			

2. Aşağıda verilen soruların cevaplarını numaralara göre bulmacaya yerleştiriniz.

1. Yüzerken yapılan harekete ne denir?
2. Birinin yardımına ihtiyaç duymaya ne denir?
3. Bir şeyi tam olarak bilmemeye ne denir?
4. Bir konuda söz vermeye, yemin etmeye ne denir?
5. Yaşabilmek için gerekli olan her türlü ihtiyacı karşılamaya ne denir?



5. Hafta Kullanılan Etkinlik Kâğıdı

Ad-Soyad:

1. Aşağıdaki kelimelerini önce anlamını tahmin ederek tahmin bölümüne yazınız. Daha sonra ise sözlükten bakarak sözlük bölümüne yazınız. Kelimelerimizle ilgili cümlelerinizi yazmayı unutmayınız.

KELİMELER	TAHMİNİM	SÖZLÜK ANLAMI	CÜMLEM
Zafer			
İlginç			
Taraf			
Mesaj			
Pay			

2. Aşağıdaki kelimeleri eş anlamlıları ile eşleştiriniz.

Zafer	Yan
İlginç	Hisse
Mesaj	Enteresan
Pay	Yengi
Taraf	İleti

3. Aşağıdaki cümlelerde, altı çizili kelimelerin eş anlamlısını kullanarak cümleyi tekrar oluşturunuz.

a. Kurtuluş Savaşı'nda büyük bir zafer kazandık.

b. Arkadaşım bugün çok ilginç bir kitap getirdi.

.....
c. Ablama bir mesaj göndermek istiyorum.

.....
d. Pastadan benim pavıma sadece bir dilim düştü.

.....
e. Topun hangi tarafa gittiğini bulamadım.

.....
4. Aşağıda harfleri karışık olarak verilen kelimeleri bulunuz.

NEGYİ →

SEHİS →

ETİLİ →

NAY →

TENASEREN →

6. Hafta Kullanılan Etkinlik Kâğıdı

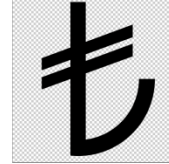
Ad-Soyad:

1. Aşağıdaki kelimelerin önce anlamını tahmin ederek tahmin bölümüne yazınız. Daha sonra ise sözlükten bakarak sözlük bölümüne yazınız. Kelimemizle ilgili cümlelerinizi yazmayı unutmayınız.

KELİMELER	TAHMİNİM	SÖZLÜK ANLAMI	CÜMLEM
Sembol			
Sur			
İskele			
Çelenk			
Nesil			

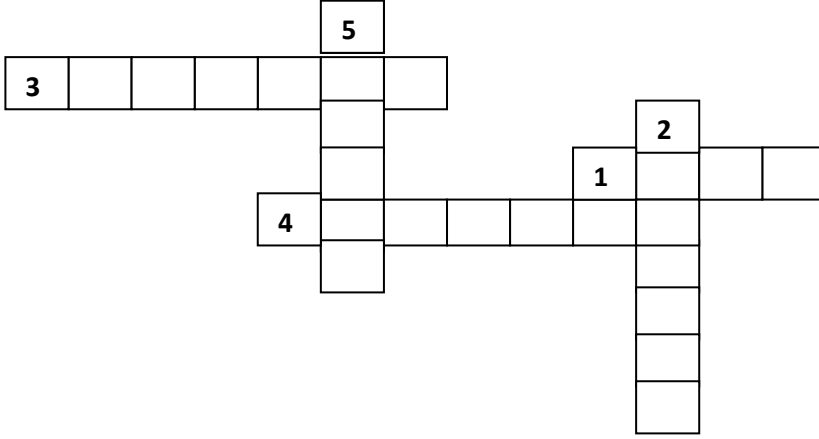
2. Kelimeleri anlamlarına uygun görsellerle eşleştiriniz.

SEMBOL
SUR
İSKELE
ÇELENK
NESİL



3. Aşağıda verilen soruların cevaplarını numaralara göre bulmacaya yerleştiriniz.

1. Kale duvarlarına ne denir?
2. Bir şeyi belirten nesne veya işaretlere ne denir?
3. Çiçek, dal ve yapraklardan yapılmış halkaya ne denir?
4. Deniz taşıtlarının yanaştığı yere ne denir?
5. Aynı zamanda yaşayan ve aynı yaşlarda olan kişilere ne denir?



7. Hafta Kullanılan Etkinlik Kâğıdı

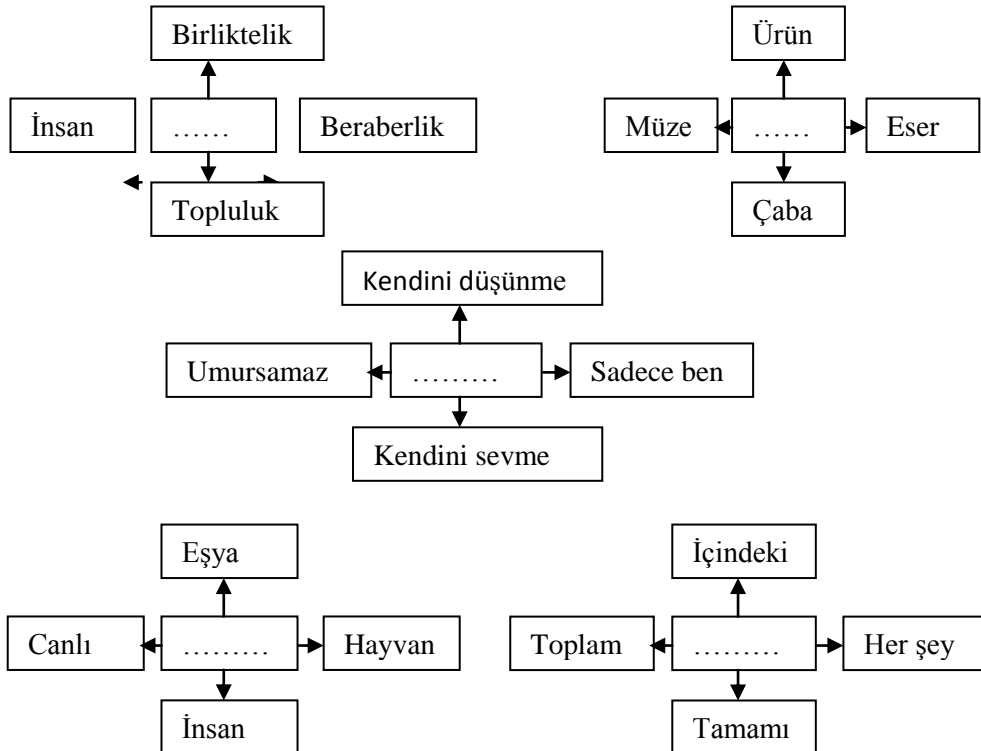
Ad-Soyad:

1. Aşağıdaki kelimelerin önce anlamını tahmin ederek tahmin bölümüne yazınız. Daha sonra ise sözlükten bakarak sözlük bölümüne yazınız. Kelimemizle ilgili cümlelerinizi yazmayı unutmayınız.

KELİMELER	TAHMİNİM	SÖZLÜK ANLAMI	CÜMLEM
Varlık			
Yapıt			
Toplum			
İçerik			
Bencilik			

Varlık	Yapıt	Toplum	İçerik	Bencilik
--------	-------	--------	--------	----------

2. Yukarıda verilen kelimeleri uygun kutucuklara yerleştiriniz.



3. Aşağıda harfleri karışık olarak verilen kelimeleri bulunuz.

KEÇİRİ →

PATİY →

LAVKIR →

POLMUT →

KİLENBİLC →

Ek 4. Bireysel İlerleme Sınavlarına Ait Örnekler

2. Hafta Deney Grubundaki Öğrencilerden Birinin Yaptığı Birinci ve İkinci Bireysel İlerleme Sınavı

1. Bireysel İlerleme Sınavı

ADI-SOYADI: _____

"Ambar, levha, tüccar, ham ve kalbur" Kelimeleriyle İlgili Birinci Bireysel İlerleme Sınavı

Aşağıda verilen soruların cevaplarını kutudan bularak numaralara göre bulmacaya yerleştiriniz.

ambar levha tüccar ham kalbur

1. Alım satım işleri yapan, ticaretle uğraşan kimseye ne denir?
2. Bir yere asılmak üzere yazılmış ya da bir yerde asılı bulunan yazıya ne denir?
3. Genellikle tahıl elemeye yarayan, büyükçe delikli ya da seyrek telli büyük eleğe ne denir?
4. Genellikle yiyecek olmak üzere her türlü eşya konulan, saklanan yere ne denir?
5. Henüz yenecek olgunluğa gelmemiş, yeterince olgunlaşmamış meyveye ne denir?

1
T
L
C
C

2
4
A M B A R

3
T A L B U R

E
B

5
B A N
A

2. Bireysel İlerleme Sınavı

ADI-SOYADI

"Ambar, levha, tüccar, ham ve kalbur" Kelimeleriyle İlgili İkinci Bireysel İlerleme Sınavı

"ambar, levha, tüccar, ham, kalbur" kelimelerini anlamlarına uygun kullanarak bir hikaye yazınız. Verilen kutuya hikayenizin resmini çizmeyi unutmayınız.

yapacaklar... Çekcekin

Bir zamanlar... yaşlı bir tüccar vardı. Bu tüccarın adı... sacuğu... vardı. Tüccarın çocukları... evde... göndere... istiyormuş. Tabii maddi durumları... yetersizmiş. Bu... en... söğük... bir... gününde... bahar... olduğu... için... çok... üzülmüş. Bir... gün... tüccar... bir... levha... görmüş. Levhada... "Kal... bir... ham... ve... kalbur... getirse... istediğini... yaparsa... bir... varlık... daha... olur... diye... yazıyordu. Tüccar... görece... tüccar... ham... arbede... bir... yince... topa... kururus... yavaş... gitmiş. Tüccar... "Ham... ve... kalbur... kalbur... duvar... kururda... olmuş. Tüccar... böyle... başlamış. Tek... bir... duvarın... içindeki... ham... ve... kalbur... kalbur... Tüccar... için... bir... şekilde... dönmüş. Ama... için... yolunda... çalışma... sarı... ile... çalışmada... bir... ay... sürmüş. Tüccar... evde... aynaya... acı... almış. Kalın... tam... bir... beceği... gün... tüccarın... evine... bir... fikri... gelmiş. Fikri... "Ham... ve... kalbur... getiren... kalbur... kalbur... anlatıyor...". Bunun... geldi... başından... gelen... anlatıyor. Bir... kal... ham... kalbur... kalbur... evine... olmuş. Tüccar... evine... dönmüş. Ama... evi... evine... değil... kalbur... evine... gelmiş. Her... de... artık... çocuklarını... okutabiliyor. Evde... emektarın... sonuna... kadar... mutlu... mesut... yaşamış.



3. Hafta DeneY Grubundaki Öğrencilerden Birinin Yaptığı Birinci ve İkinci Bireysel

1. Bireysel İlerleme Sınavı

ADI SOYADI: _____

"Kaynaşmak, karşılaştırmak, eleştirmek, tasarlamak ve tartışmak" Kelimeleriyle İlgili Birinci Bireysel İlerleme Sınavı

Kaynaşmak Karşılaştırmak Eleştirmek Tasarlamak Tartışmak

Yukarıda verilen kelimeleri uygun boşluklara yerleştiriniz.

```
graph TD; T1[Tasarlamak] --> H1[Hayal kurmak]; T1 --> P1[Planlamak]; T1 --> O1[Oluşturmak]; T1 --> Z1[Zihinde canlandırmak]; T2[Tartışmak] --> K1[Karşıt görüş]; T2 --> F1[Fikir belirtmek]; T2 --> S1[Savunmak]; T2 --> K2[Konuşmak]; T3[Eleştirmek] --> O2[Olumsuz taraf]; T3 --> D1[Düşünce]; T3 --> D2[Değerlendirmek]; T3 --> O3[Olumlu taraf]; T4[Karşılaştırmak] --> B1[Benzer yan]; T4 --> I1[İncelemek]; T4 --> K3[Kişi ya da nesne]; T4 --> F1[Farklı yan]; T5[Kaynaşmak] --> B2[Birleşmek]; T5 --> Y1[Yakınlaşmak]; T5 --> U1[Uyuşmak]; T5 --> S1[Samimiyet];
```


2. Bireysel İlerleme Sınavı

ADI SOYADI:

"Kaynaşmak, karşılaştırmak, eleştirmek, tasarlamak ve tartışmak" Kelimeleriyle İlgili İkinci Bireysel İlerleme Sınavı

"tartışmak, karşılaştırmak, eleştirmek, kaynaşmak, tasarlamak" kelimelerini anlamlarına uygun kullanarak bir şiir yazınız. Verilen kutuya şiirinizin resmini çizmeyi unutmayınız.

.....*Başım canım öğretmesin*.....

Başım canım öğretmesin.....

Biri..caba..duducimise..karşılaştırmaya.....

İlk önce..herdi..kafasında..tadayıp.....

Lanra..caldığı..hise.....

Başım canım öğretmesin.....

İlk gününde..kaynattığı..arısında.....

Hiçbir..sadece..edukasyonunu..de..yığı..eleştirir.....

Bir..sorus..okuluğunda..hep..birlikte..tartışır.....



4. Hafta Deney Grubundaki Öğrencilerden Birinin Yaptığı Birinci ve İkinci Bireysel İlerleme Sınavı

1. Bireysel İlerleme Sınavı

3
ADI SOYADI: [Redacted]

**“Geçimini sağlamak, muhtaç olmak, kulaç atmak, kuşku duymak ve ant içmek”
Kelimeleriyle İlgili Birinci Bireysel İlerleme Sınavı**

Aşağıda verilen kelimeleri cümlelerde uygun boşluklara yerleştiriniz.

kulaç atıyorum	ant içtim	kuşku duyması
geçimini sağlamak	muhtaç olmak	

a. ...*kuşku duyması*..... için sabahın erken saatlerinde çalışmaya başlıyordum.

b. Yüzme kursuna gittiğimden beri çok iyi *kulaç atıyorum*.....

c. Öğretmenim, başkalarına*muhtaç olmak*..... istemiyorsak çok çalışmamız gerektiğini söyledi.

d. Arkadaşımın sırrını başka kimseyle paylaşmayacağıma *ant içtim*.....

e. Annemin söylediklerimden *geçimini sağlamak*... beni çok üzdü.

5. Hafta Deney Grubundaki Öğrencilerden Birinin Yaptığı Birinci ve İkinci Bireysel İlerleme Sınavı

1. Bireysel İlerleme Sınavı

ADI SOYADI

"Zafer, ilginç, taraf, mesaj ve pay" Kelimeleriyle İlgili Birinci Bireysel İlerleme Sınavı

zafer ilginç taraf mesaj pay

Yukarıda verilen kelimeleri uygun boşluklara yerleştiriniz.

üst yön sağ doğu

başarı savaş kazanmak yağma

duygu yazılı sözlü düşünce

bölümek esit hak vermek

garip tuhaf değişik farklı

2. Bireysel İlerleme Sınavı

ADI SOYADI

"Zafer, ilginç, taraf, mesaj ve pay" Kelimeleriyle İlgili İkinci Bireysel İlerleme Sınavı

"zafer, ilginç, taraf, mesaj, pay" kelimelerini anlamlarına uygun kullanarak bir şiir yazınız. Verilen kutuya şiirinizin resmini çizmeyi unutmayınız.

Yarınma

Bir gün bir yarışta yarışması başladı,

Anneninle yarışta yarış aldık,

Tatlılar bizim için geldi,

Anneninle bir destekliyorduk.

Göstere jüri geldi çıktı,

Herkes hayranlıkla izledi.

İlginç bir şekilde yarışta zaferle sonuçlandı.

Taralar zaferden payını aldı.



6. Hafta Deney Grubundaki Öğrencilerden Birinin Yaptığı Birinci ve İkinci Bireysel İlerleme Sınavı

1. Bireysel İlerleme Sınavı

5
ADI SOYADI

"Sembol, sur, iskele, çelenk ve nesil" Kelimeleriyle İlgili Birinci Bireysel İlerleme Sınavı

Aşağıda verilen kelimeleri cümlelerde uygun boşluklara yerleştiriniz.

sembolünü	surların	çelenk
iskelede	nesil	

a. 10 Kasım'da Atatürk'ün fotoğrafının yanına bir çelenk..... bıraktık.

b. Bugün arkadaşımınla beraber iskelede..... balık tutacağız.

c. Matematik dersinde toplama işleminin sembolünü..... yaparken biraz zorlanıyorum.

d. Yeni nesil..... bilgisayar başında çok fazla vakit geçiriyor.

e. Yıkık surları..... üzerinde dolaşırken düşme tehlikesi geçirdim.

7. Hafta Deney Grubundaki Öğrencilerden Birinin Yaptığı Birinci ve İkinci Bireysel İlerleme Sınavı

1. Bireysel İlerleme Sınavı

6

ADI-SOYADI: [REDACTED]

"Varlık, yapıt, toplum, içerik ve bencillik" Kelimeleriyle İlgili Birinci Bireysel İlerleme Sınavı

Aşağıda verilen soruların cevaplarını kutudan bularak numaralara göre bulmacaya yerleştiriniz.

varlık	yapıt	toplum	içerik	bencillik
--------	-------	--------	--------	-----------

1. Bir şeyin içinde bulunan öğelerin tümüne ne denir?
2. Yalnızca kendini ve kendi çıkarını düşünmeye ne denir?
3. Evrende var olan her şeye ne denir?
4. Bir sanatçının ortaya koyduğu sanata ne denir?
5. Bir arada yaşayan bireylerin oluşturduğu canlılar topluluğuna ne denir?

4
y
a
p
ı
t

2
B
E
N
C
İ
L
L
İ
K

5
t
o
p
l
u
m

1
i
ç
e
r
i
k

3
v
a
r
l
ı
k

2. Bireysel İlerleme Sınavı

6
ADI SOYADI:

"Varlık, yapıt, toplum, içerik ve bencillik" Kelimeleriyle İlgili İkinci Bireysel İlerleme Sınavı

"varlık, yapıt, toplum, içerik, bencillik" kelimelerini anlamlarına uygun kullanarak bir masal yazınız. Verilen kutuya masalınızın resmini çizmeyi unutmayınız.

Hanan Arıca

*Hanan Arıca güzel yapıt yapan arıca bencil olan biriyim. İçerik içerik-
lerine göre yapıt da gurullukla öyle ayırsamın. Toplanmada Toplanma. Başlıklar-
nın varlığına da bir cihattır. Bir gün bütün hayı toplama. Toplam olan
Arıca ya bir de yapıtın. Kütüphane, orun, süs, toplama, ya yapıtın arıca varlığı-
bir kütüphane, orun, süs, toplama. Hanan Arıca' da bir de yapıtın yapıt-
mayacağına dair söz vermiş.*



Ek 5. Başarı Testi

Aşağıdaki verilen sorularda tek bir doğru yanıtı işaretleyiniz.

1) “Kalbur” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

- A) Kalburla çeşmeden su içtim.
- B) Annem bulguru kalburdan geçirdi.
- C) Arkadaşımın kalburu çıktı.
- D) Kalbur, Afrika’da yaşayan bir hayvandır.

2) “Ambar” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

- A) Babam, ambardan inekleri çıkarmamı istedi.
- B) Oda çok karanlık olduğu için ambarı yaktım.
- C) Annem, ambardan pirinç getirmemi istedi.
- D) Düğünde en çok ambarın sesi hoşuma gitti.

3) ”Levha” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

- A) Kardeşim, oyuncaklarını levhanın içine doldurdu.
- B) Babaannem, akşam yemeği için levhadan ekmek almamı istedi.
- C) Hafta sonu arkadaşlarımla beraber levhada piknik yapacağız.
- D) Levhayı görünce, köyümüze geldiğimi anladım.

4) ”Tüccar” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

- A) Büyükannem evlere temizliğe giden bir tüccardır.
- B) Dedem eskiden her türlü giyecek eşyası alıp satan bir tüccarmış.
- C) Babamın ameliyatını başarılı bir tüccar yapmış.
- D) Hikayeleri en iyi tüccarlar yazar.

5) ”Ham” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

A) Annemin tarladan topladığı erikler çok hamdı.

B) Bugün kırtasiyeden ham bir kalem aldım.

C) Yeni aldığı elbisesi oldukça hamdı.

D) Kadir çarşıda ham bir ayakkabı görmüş.

6) “Tartışmak” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

A) Kardeşimle bahçedeki kutuları yukarı tartıştık.

B) Sınıfça doğayı korumak için neler yapabileceğimizi tartıştık.

C) Pazardan aldığım elmalar yanlış tartışılmış.

D) Su, depoyu doldurup dışarı tartışmış.

7) “Eleştirmek” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

A) Yeni aldığı elbisesine bir düğme eleştirdi.

B) Sınıf panosuna yeni bir resim eleştirmişler.

C) Elif’in yaptığı resmi eleştirdik.

D) Çürük erikleri eleştirince elinde hiç erik kalmadı.

8) ”Karşılaştırmak” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

A) Misafirimizi karşılaştırmak için bahçeye indik.

B) Pilavını karşılaştırdı içinden taş çıktı.

C) Anahtarını bulmak için dolabı karşılaştırdı.

D) Babam beni arkadaşımınla karşılaştırdı çok üzüldüm.

9) ”Kaynaşmak” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

A) Evimize misafir gelen çocuklar hemen kaynaştı.

B) Süt kaynaşınca annem ocağı kapattı.

C) Yere düşünce dizim çok kaynaştı.

D) Resim dersinde yapıştırıcı hep elime kaynaşıyor.

10) "Tasarlamak" kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

A) Odamı dağıttığım için annem beni çok tasarladı.

B) Arkadaşım ile kavga ettiğim için çok tasarlandım.

C) Babam benim için çok güzel bir ağaç ev tasarladı.

D) Bisikletime yeni aldığım resmi tasarladım.

11) "Kulaç atmak" kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

A) Babam, arkadaşına kulaç attığı için kardeşime çok kızdı.

B) Kulaç atmaktan kollarıma ağrı girdi.

C) Annem çöpe yanlışlıkla kulaç attı.

D) Basketbol maçında çok kulaç attığım için yoruldu.

12) "Ant içmek" kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

A) Yemeğin yanında buz gibi ant içtik.

B) Terli terli ant içtiğim için hasta oldum.

C) Onunla bir daha hiç ayrılmayacağımıza ant içtik.

D) Ant içtikten sonra karnım ağrımaya başladı.

13) "Kuşku duymak" kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

A) Mehmet'in anlattıklarından kuşku duydum.

B) Yarın çok iyi kuşku duyan bir defter alacağım.

C) Daha iyi kuşku duymak için kulaklarımı temizledi.

D) Dün yağmurda koşarken arkamdan bir kuşku duydum.

14) "Geçimini sağlamak" kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

A) Geçimini sağlamak için gece gündüz çalışıyordum.

B) Tarlanın geçimini sağlamak amacıyla tarlaya su taşıdı.

C) Ailemin geçimini sağlamak için çok para harcarım.

D) Yaz aylarında geçimini sağlamak için tatile gider.

15) "Muhtaç olmak" kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

A) Dedem köye muhtaç olmak için aday oldu.

B) Babama muhtaç olmak için gece gündüz çalışıyordum.

C) Arkadaşlarıma muhtaç olmak için yanımda para taşıyordum.

D) Başkalarına muhtaç olmak onu çok üzüyordu.

16) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "Zafer" kelimesinin eş anlamlısı kullanılmıştır?

A) Arkadaşım tüm cesaretini toplayarak ağaca tırmandı.

B) Millet, ülkeyi düşmanlardan kurtardı.

C) Bu yarışmada büyük bir yengi kazandım.

D) Barış, tüm yurttaki şenliklerle kutlandı.

17) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "İlginç" kelimesinin eş anlamlısı kullanılmıştır?

A) Bugün çok enteresan bir olay yaşadım.

B) Kütüphaneden hayvanlarla ilgili bir kitap aldım.

C) Rengi diğerlerinden farklı olan kalemi seçtim.

D) Ömer'in yaptığı şaka hepimizi çok güldürdü.

18) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “Taraf” kelimesinin eş anlamlısı kullanılmıştır?

- A) Hangi sokağa gireceğimi şaşırdım.
B) Güneş; doğudan doğar, batıdan batar.
C) Alana kocaman bir lunapark kuruldu.
D) Annem minderi sağ yanına koymamı istedi.

19) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “Mesaj” kelimesinin eş anlamlısı kullanılmıştır?

- A) Konuyla ilgili öğretmenim bir misal istedi.
B) Babama kardeşimden bir ileti gönderdim.
C) Eskiden insanlar birbirine bolca mektup gönderirmiş.
D) İlan panosunun önünde arkadaşımı bekledim.

20) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “Pay” kelimesinin eş anlamlısı kullanılmıştır?

- A) Kendine iki tane şeker ayırdı.
B) Ders çalışmaya biraz ara verdim.
C) Aile fertleri salonda toplandı.
D) Elmalardan kendi hissemi alıp yedim.

21) “Sembol” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

- A) Yarışmayı kaybedince okul müdürü bize sembol verdi.
B) Ablamla bahçemizden topladığımız sembollerini pazara götürdük.
C) Annem sembolün fişini çekmeyi unutmuş.
D) Bizim köyün sembolü, deniz kenarındaki kartal heykelidir.

22) “Sur” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

- A) Bahçemizin etrafına demir tellerden bir sur yaptık.

B) Bu olay arkadaşımın aramda bir sur olarak kalacak.

C) Elma toplamak için suru ağaca yasladım.

D) Öğretmenimizle birlikte surlara çıktık.

23) ”İskele” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

A) Kuzenim düşünce iskelesi burkuldu.

B) Uçak iskeleye iniş yaptı.

C) Babam beni iskelede bekleyeceğini söyledi.

D) Bugün iskeleden yapılmış bir kolye taktım.

24) ”Çelenk” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

A) Ablamın düğünü için bir çelenk hazırlattım.

B) Yeni çıkan çelenklerden üç kilogram aldım.

C) Okulda çelenk yapmak için taş topladık.

D) Ormandaki çelenkler çiçek açmış.

25) ”Nesil” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

A) Bayramda misafirlere nesil ikram edeceğiz.

B) Bütün nesiller doğaya zarar vermiştir.

C) Babam nesil almak için kuyruğa girdi.

D) Veteriner köpeğimin nesil olduğunu söyledi.

26) “Varlık” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

A) Arabanın varlığı bozulunca babam tamirciye götürmek zorunda kaldı.

B) Köpeğimin ölmesi evde büyük bir varlık yarattı.

C) Balinalar dünyadaki en büyük varlıklardan biridir.

D) Balık yemek çok varlıklıdır.

27) “Yapıt” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

- A) Babam traktör için yapıt almaya gitti.
- B) Onun Kırmızı Kedi adlı resmi, en güzel yapıtlarından biridir.
- C) Hafta sonu yapıtlarım arasında tiyatroya gitmek de vardı.
- D) Kardeşim yapıtlı bir vücuda sahip olduğundan yarışmalarda başarılı oldu.

28) ”Toplum” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

- A) Sınıfta karşılaştığımız sorunları toplumda konuştuk.
- B) Sinemaya gitmek için arkadaşlarımla toplumda buluşmaya karar verdik.
- C) Elinde iki ve cebinde üç olmak üzere toplumda beş yumurtası vardı.
- D) Toplum içerisinde davranışlarımıza dikkat etmemiz gerekir.


29) ”İçerik” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

- A) Arkadaşımla kitabın içeriği hakkında konuştuk.
- B) Dolabın içeriğine giren kardeşimi zor bulduk.
- C) Annem, yumurtaların içerikte olduğunu söyledi.
- D) Ceketinin içeriğine bir şey saklamış.

30) ”Bencillik” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru anlamda kullanılmıştır?

- A) Bu sene okulda açılan bencillik kursuna gideceğim.
- B) Elmaları paylaşırken bencillik yapması beni çok üzdü.
- C) Yüzümde çıkan bencillik canımı çok acıttıyordu.
- D) Bencillik yaparak yemek sırasını arkadaşına verdi.

Ek 6. Resmî İzin Belgesi


T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605.01/6140140
Konu: Araştırma İzni
(Tuğba TANRIVERDİ)

03/05/2017

**VALİLİK MAKAMINA
KOCAELİ**

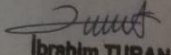
Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim EABD Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Tuğba TANRIVERDİ'nin " İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Gelişiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Değerlendirilmesi " konulu araştırma çalışmasını İlimiz Kandıra İlçesi Safalı İlkokulu ve Akçaova İlkokulunda uygulama talebi, ilgili Üniversitenin 18/04/2017 tarih ve 5645 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Kandıra İlçesi Safalı İlkokulu ve Akçaova İlkokulunda uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde çalışmayı yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../05/2017

Ahmet BÜYÜKÇELİK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
04.05/2017

İbrahim TURAN
V.H.K.I.

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad.No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3 KOCAELİ
Elektronik Ağ: www.kocaelimem.meb.gov.tr
E-posta: stratejigelistirme41@meh.gov.tr

Bilgi için: E. SAĞLAM YAVUZ
Tel: (0262) 3005871

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 388c-fb80-372e-84dd-a943 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Tugba TANRIVERDİ
Kurumu / Üniversitesi	Sakarya Univ. Eğitim Bil. Erişt.
Araştırma yapılacak iller	Kocaeli
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Kandıra Sıpaalı ilkokulu, Akcaova ilkokulu 2-sınıf
Araştırmanın konusu	İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinin gelişiminde birebirlikli öğrenme yönteminin Değerlendirilmesi.
Üniversite / Kurum onayı	Var Yok
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Uygun	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	Çerçevesi

KOMİSYON

MSD
2017
Komisyon Başkanı
Mustafa DOĞAN
Müdür Yardımcısı

28.04.2017
Figen YUNLU

28.04.2017
Ayşe DOYARDOĞU

Ek 7. Örnek Ders Plânı

BÖLÜM I

DERS	Türkçe
SINIF	2. Sınıf
SÜRE	2 Ders Saati (40+40 Dakika)
UYGULAMA HAFTASI	2. Hafta
ETKİNLİK ADI	Sarı Taneli Nar

BÖLÜM II

KAZANIMLAR

Dinleme/İzleme

- Dinlediği/izlediği metni anlatır.
- Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

Konuşma

- Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
- Konuşma stratejilerini uygular.

Okuma

Akıcı Okuma

- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- Şiir okur.

Söz Varlığı

- Okuduğu ve/veya dinlediği metinde geçen anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
- Tahminlerini sözlükten kontrol eder.

Anlama

- Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
- Okuduğu metnin konusunu belirler.

Yazma

- Anamlı ve kurallı cümleler yazar.
- Kısa metinler yazar.
- Yazılarını görsel unsurlarla destekler.
- Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
- Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
- Yazdıklarını düzenler.

YÖNTEM VE TEKNİKLER

Anlatım, soru-cevap, işbirlikli okuma ve yazma, etkin dinleme ve konuşma, tartışma, inceleme, uygulama, eleştirel düşünme

ARAÇ-GEREÇLER

Okuma metni, etkinlik kâğıtları, sözlük, bireysel ilerleme sınavları

Not: Okuma öğrenme alanındaki söz varlığı alt başlığındaki kazanımlar hariç diğer kazanımlar, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan (MEB, 2018) alınmıştır. Söz varlığı alt başlığındaki kazanımlar ise araştırmacı tarafında öğrenme sürecine uygun olacak şekilde geliştirilmiş kazanımlardır.

ÖĞRENCİ TAKIMLARI-BAŞARI BÖLÜMLERİ TEKNİĞİNE GÖRE ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

Sunum Aşamaları	Dersin nasıl işleneceği yani öğrencilerin, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği doğrultusunda nasıl bir kelime öğrenme süreci içerisinde olacakları, öğretmen tarafından ayrıntılı bir şekilde anlatılır. Öğrencilerin varsa soruları cevaplanır. Akıllarında herhangi bir soru işareti kalmamasına dikkat edilir.
Takımlar Aşamaları	<p>Öğrenciler, Türkçe dersi başarı notları ve cinsiyetlerine göre heterojen gruplara ayrılır veya gruplar önceden belirlendiyse gruplarına dağıtılır. Öğrenciler gruplarına bir isim bulurlar. Gruplarla ilgili işlemlerinden ardından gruplardaki her bir öğrenciye ayrı bir görev verilir. Öğrencilerden biri <i>okuyucu</i>, biri <i>yazıcı</i>, biri <i>denetleyici</i>, biri <i>sözlük görevlisi</i> ve biri <i>tartışma yöneticisi</i> yapılır. Okuyucu, grup arkadaşlarına <i>Sarı Taneli Nar</i> başlıklı şiiri sesli olarak ve ağır ağır okur. Şiiri kendi başlarına okumak isteyen öğrenciler olduğunda, bu öğrencilerin şiiri sessiz bir şekilde okumalarına izin verilir. Şiirin okunmasından ardından şiirde anlatılanlar hakkında kısaca konuşulur. Ardından şiirde geçen “tüccar, levha, kalbur, ambar ve ham”dan oluşan basit isim soylu kelimelerle ilgili birinci etkinliğe geçilir. Birinci etkinlik öğrenciler, önce işbirliği içerisinde kelimelerin anlamlarını tahmin ederler. Tahmin esnasında her öğrenci kendi fikrini söyler. Öğrenciler, tahminleri üzerinde konuşurlar. Ortak bir tahmine ulaşırlar. Bu ortak tahmini, yazıcı görevindeki öğrenci etkinlik kâğıdındaki ilgili yerlere yazar. Sonrasında sözlük görevlisi olan öğrenci, sırasıyla her bir kelimenin anlamını sözlükten bulur ve okur. Yazıcı görevindeki öğrenci, sözlük görevlisi olan öğrencinin okuduklarını etkinlik kâğıdındaki ilgili yerlere yazar. Devamında öğrenciler, işbirliği içerisinde tahminlerinin doğruluğunu kontrol ederler. Denetleyici görevindeki öğrenci, herkesin kelimelerin anlamlarını doğru bir şekilde öğrenip öğrenemediğini kontrol eder. En sonda öğrenciler, yine işbirliği içerisinde kelimelerle ilgili cümleler kurarlar. Herkesin katkısının bulunduğu ortak bir cümle kurarlar. Yazıcı görevindeki öğrenci, kurulan cümleleri etkinlik kâğıdındaki ilgili yerlere yazar. Etkinlik bittiğinde kelimelerle ilgili yapılan çalışmalar değerlendirilir, tartışılır. Bu esnada tartışma yöneticisi görevindeki öğrenci, tartışma sürecinde herkesin sağduyulu bir şekilde davranması için uğraş verir.</p> <p>Birinci etkinliğin tamamlanmasının ardından ikinci etkinliğe geçilir. Öğrenciler, görev alanlarındaki sorumluluklarına dikkat ederek ve birbirleriyle etkileşim içerisine girerek kelimeleri, görseller ile eşleştirme çalışmalarını yaparlar.</p> <p>Etkinliklerin yapılması sürecinde öğrenciler, sadece kendi görev alanlarındaki işlemleri yapmazlar. Kelimeleri öğrenme sürecinin her boyutuna katılırlar. Örneğin yazıcı görevindeki öğrenciler, sadece arkadaşlarının cevaplarını etkinlik kâğıtlarına geçirmezler. Kendi düşüncelerini de söylerler. Tartışma sürecine katılırlar. Tartışma yöneticisinin çözümlenemediği süreçlerde, denetleyici görevindeki öğrenciler ve diğer öğrenciler devreye girerler. Birbirlerini sakinleştirmeye çalışırlar. Birbirlerini ikna edemedikleri süreçlerde, çoğunluk neyi istiyorsa onun yapılmasını uygun bulurlar. Arkadaşlarından birinin başarısının aynı zamanda kendi gruplarının başarısı olduğu, başarısızlığının da yine kendi gruplarının başarısızlığı olduğu için öğrenciler, birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar. Birbirlerine sorular sorarak kelimelerin anlamlarını öğrenip öğrenemediklerini kontrol ederler. Öğrenemeyen arkadaşlarına yardımcı olurlar.</p>
Sınavlar Aşamaları	<p>Öğrencilere, işbirliği içerisinde yapmış oldukları birinci etkinlikten sonra birinci bireysel ilerleme sınavı uygulanır. Bu sınavda öğrenciler, tek başlarına kelimelerle ilgili bir bulmacayı çözerler. Bulmacanın çözülmesi sonrasında araştırmacı, öğrencilerin bulmacadan elde ettikleri puanları belirler ve öğrencilere söyler. Öğrenciler hem kendileri hem de arkadaşlarıyla birlikte sınavlarını kısa bir süre içerisinde değerlendirirler.</p> <p>Öğrencilere, işbirliği içerisinde yapmış oldukları ikinci etkinlikten sonra ikinci bireysel ilerleme sınavı uygulanır. Öğrenciler bu sınavda, “tüccar, levha, kalbur, ambar ve ham”dan oluşan basit isim soylu kelimeleri kullanarak bir hikâye yazarlar. Araştırmacı, öğrencilerin hikâyelerini değerlendirir ve sonuçlarını öğrencilere söyler. Öğrenciler, hikâyeleri üzerinde kendi başlarına ve arkadaşlarıyla kısa süreli incelemeler yaparlar.</p>
Bireysel İlerleme Puanları	Öğrencilere, birinci etkinlik ve ikinci etkinlikten sonra yapılan iki bireysel ilerleme sınavı ile öğrencilerin bireysel ilerleme düzeyleri belirlenmiş olur.
Takım Ödülü	En fazla başarılı olan gruba istedikleri bir hediye alınacağı belirtilir veya bu hediye alınıp verilir.

Ek 8. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği İzin Belgesi

The screenshot shows an Outlook web interface. The email is titled "Re: Tutum Ölçeği İzin İsteği" and is from Ali Rıza Erdem (ali.erdem@gmail.com) to Tuğba Tanrıverdi. The email content is as follows:

Merhaba Hocam,

İsmim Tuğba Tanrıverdi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapıyorum. Aşağıda kaynağını verdiğim çalışmanızda geliştirdiğiniz tutum ölçeğinizi, kendi çalışmamda kullanabilir miyim?

Şimdiden teşekkürlerimi sunar, hayırlı çalışmalar dilerim.

Kaynak: Erdem, A. R. ve Gözükcüçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Motivasyonları ve Tutumları Arasındaki İlişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 13-24.

The interface also shows a sidebar with folders like "Gelen Kutusu" (8) and "Gönderilmiş Öğeler" (8). The bottom of the screen shows the Windows taskbar with the date 13.01.2019 and time 21:50.

ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı ve Soyadı: Tuğba TANRIVERDİ

E-postası: tb_tnrverd@hotmail.com

İletişim: Safalı İlkokulu Kandıra-KOCAELİ

0507 505 9178

ÖĞRENİM DURUMU:

Lisans: Mersin Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Bilim Dalı (2007-2011)

GÖREVLER

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Sınıf Öğretmeni	Safalı İlkokulu Kandıra- KOCAELİ	2011-

ESERLER:

Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Tanrıverdi, T. ve Öztürk, E. (2019). Öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin yeri. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 93-120.
Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/719846>