



**İŞ BİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENMENİN YAZILI ANLATIMA,
ÖZ DÜZENLEME BECERİSİNE VE YAZMA MOTİVASYONUNA
ETKİSİ**

Esra Sever

DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KASIM, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Esra

Soyadı : Sever

Bölümü : Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Yazılı Anlatıma, Öz Düzenleme Becerisine ve Yazma Motivasyonuna Etkisi

İngilizce Adı : The Impact of Collaborative Learning on Written Expression, Self Regulation Skill and Writing Motivation

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Esra Sever

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Esra Sever tarafından hazırlanan “İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Yazılı Anlatıma, Öz Düzenleme Becerisine ve Yazma Motivasyonuna Etkisi” adlı tez araştırması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hayati AKYOL

(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)



Başkan: Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)



Üye: Doç. Dr. Mustafa ULUSOY

(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)



Üye: Doç. Dr. Özlem BAŞ

(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KUŞDEMİR

(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi)



Tez Savunma Tarihi: 10/10/2019

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Sema YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Aileme

TEŞEKKÜR

Araştırmanın ortaya çıkmasında, şekillenmesinde ve sonuçlandırılmasında desteğini esirgemeyen, görüş ve önerileriyle çalışmaya yön veren, kendisinden çok şey öğrendiğin kıymetli hocam Prof. Dr. Hayati AKYOL’a sonsuz saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışması boyunca beni yönlendiren ve değerli görüşleriyle uygulamaların şekillenmesine yardımcı olan değerli hocalarım Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK ve Doç. Dr. Mustafa ULUSOY’a teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma aşamasında kıymetli görüşleri ile katkıda bulunan değerli hocalarım Doç. Dr. Özlem BAŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KUŞDEMİR’e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın uygulamalarını gerçekleştirdiğim okullarda gerekli desteği sağlayan ve kolaylık gösteren okul müdürlerine, sınıf öğretmenlerine ve grup etkinliklerine katılan öğrencilere teşekkürü bir borç bilirim.

Beni yetiştirip bu günlere getiren ve eğitim hayatım boyunca her zaman desteklerini yanımda hissettiğim kıymetli anne ve babama; her zaman yanımda olan ve araştırma sürecinde yardımlarını esirgemeyen kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Esra Sever
Kasım 2019

**İŞ BİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENMENİN YAZILI ANLATIMA,
ÖZ DÜZENLEME BECERİSİNE VE YAZMA MOTİVASYONUNA
ETKİSİ**

(Doktora Tezi)

Esra Sever

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Kasım 2019

ÖZ

İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisinin incelendiği çalışma, karma yöntem desenlerinden biri olan “açımlayıcı sıralı desende” yürütülmüştür. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Zonguldak ili Kozlu ve Merkez ilçesindeki iki ilkokulun üç şubesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu birinci deney grubunda 29, ikinci deney grubunda 30, kontrol grubunda 29 olmak üzere toplam 88 öğrenci oluşturmaktadır. Birinci deney grubuyla “iş birliği iş birliği” tekniği ve ikinci deney grubuyla “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniği kullanılarak 15 hafta boyunca çeşitli etkinlikler ve yazma çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği, Yazma Motivasyonu Ölçeği, Kişisel Bilgiler Formu ve uygulama sonrası öğrenci görüşlerini almak için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilere her yazma çalışması sonrasında “Kendimizi Değerlendirelim Formu” ve “Grubumuzu Değerlendirelim Formu” verilmiştir. Araştırmada nicel veriler SPSS 22.0 programı ile çözümlenmiştir. Grup görüşmelerinden elde edilen veriler bilgisayar destekli nitel veri analizi programından biri olan NVivo 11’e aktarılmış ve “içerik analizi” tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgular incelendiğinde, grupların 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği’nin alt boyutlarındaki son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit

edilmemiştir. Fakat “iş birliği iş birliği” tekniğinin birinci deney grubu öğrencilerinin üslup, kelime seçimi ve cümle akıcılığı; “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin ise ikinci deney grubu öğrencilerinin organizasyon, kelime seçimi ve imla alt boyutunda yer alan becerileri olumlu etkilediği görülmüştür. Araştırmada, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grupları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunun yazmaya yönelik öz düzenleme becerisi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmada, birinci deney ve kontrol grubunun Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği yazma öncesinde ve yazma sonrasında alt boyutu son test puan ortalamaları birinci deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Araştırma sonunda, ikinci deney ve kontrol grubunun Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği yazma sonrasında alt boyutu son test puan ortalamaları ikinci deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Yazma Motivasyonu Ölçeği’nin alt boyutları incelendiğinde sadece ikinci deney ve kontrol grubunun yazıya karşı olumlu tutum alt boyutu son test puan ortalamaları ikinci deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Araştırma sonunda grupların ölçek ve ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları ön test-son test puanları incelendiğinde, birinci deney grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği’nin kelime seçimi ve cümle akıcılığı alt boyutundan aldığı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. İkinci deney grubunun kelime seçimi alt boyutundan aldığı ön test-son test puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma sonunda her bir grubun Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ön test-son test puanları incelendiğinde, birinci deney grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular incelendiğinde, hem “iş birliği iş birliği” hem de “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin uygulandığı gruplarla yapılan görüşmeler sonunda öğrenciler fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla, sunum, beceri gelişimi alt temalarıyla ilgili olarak geliştiklerini belirtmişlerdir. Gruplar, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisi temasında yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sonrasında alt temalarıyla ilgili gelişim süreçlerine dair olumlu görüşler belirtmiştir. Ayrıca yazma motivasyonu temasında yazmaya karşı olumlu tutum, sahip olunan amaç, yazının paylaşılması ve yazmaya karşı çaba alt temalarıyla ilgili olarak da grup görüşleri olumludur.

Anahtar Kelimeler : İş birliğine dayalı öğrenme, yazılı anlatım, öz düzenleme, yazma motivasyonu, ilkokul dördüncü sınıf

Sayfa Adedi : xxiii+241

Danışman : Prof. Dr. Hayati AKYOL

**THE IMPACT OF COLLABORATIVE LEARNING ON WRITTEN
EXPRESSION, SELF REGULATION SKILL AND WRITING
MOTIVATION
(Ph.D Thesis)**

Esra Sever

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

November 2019

ABSTRACT

Examining the impact of collaborative learning techniques on written expression, self-regulation skill and writing motivation; the study was conducted in the “explanatory sequential design”, which is among mixed method patterns. The study was carried out in three branches of two primary schools in Kozlu and Merkez districts of Zonguldak province in the second semester of 2017-2018 academic year. Study group consisted of a total of 88 students; 29 students in the first experimental group, 30 students in the second experimental group and 29 students in the control group. In the first experimental group, “collaboration collaboration” technique was applied and in the second experimental group, “student teams success parts” technique, various activities and writing exercises were applied throughout 15 weeks. For the purpose of collecting data, the study was carried out using; 6+1 Analytic Writing and Evaluation Scale, Writing Oriented Self-Regulation Scale, Writing Motivation Scale, Personal Information Form and Semi-Structured Interview Form to get the students’ opinions after the application. Additionally, the students were given a “Let’s Evaluate Ourselves Form” and “Let’s Evaluate Our Group Form” following each writing exercise. In the study, quantitative data were analyzed with the SPSS 22.0 software. The data acquired from the focus group discussions were transferred to the NVivo 11, which is among computer-aided qualitative data analysis programs, and were analyzed with “content analysis” technique. Examining the findings acquired from the quantitative dimension of the study; it was determined that there was no significant

difference between the posttest scores in the lower dimension of 6+1 Analytic Writing and Evaluation Scale of the groups. However, it was seen that “collaboration collaboration” technique positively affected the style, choice of words and statement fluency skills of the first experimental group students and “student teams success parts technique” also positively affected the organization, choice of words and spelling skills of the second experimental group students. In the study, it was found that there was a significant difference between the posttest score averages of the experimental groups in which collaborative learning techniques were applied and writing oriented self-regulation skill of the control group in which methods and techniques suggested in the Turkish Curriculum (2018) were applied. In the study, posttest score averages of the lower dimension of pre-writing and post-writing in the writing oriented self-regulation scale were found to be significant on behalf of the first experimental group, compared to the control group. At the end of the study, posttest score averages of the lower dimension of post-writing in the writing oriented self-regulation scale were found to be significant on behalf of the second experimental group, compared to the control group. Examining the lower dimensions of the Writing Motivation Scale; only the posttest score averages of the lower dimension of positive attitude toward writing were found to be significant on behalf of the second experimental group, compared to the control group. Examining the pretest-posttest scores obtained by the groups from the scales and lower dimensions of the scales at the end of the study, it was determined that there was a significant difference between the pretest-posttest scores obtained by the first experimental group from the lower dimensions of choice of words and statement fluency of the 6+1 Analytic Writing and Evaluation Scale. Also, it was determined that there was a significant difference between the pretest-posttest scores obtained by the second experimental group from the lower dimension of choice of words. At the end of the study, examining the pretest-posttest scores of the Writing Oriented Self-Regulation Scale of each group; it was found that there was a significant difference between the pretest-posttest scores of the first experimental group. Examining the findings acquired from the qualitative dimension of the study; at the end of the interviews that were conducted with the groups in which both “collaboration collaboration” technique and “student teams success parts” technique were applied; the students stated that they had improved in terms of secondary sub-themes such as opinions, organization, choice of words, statement fluency, spelling, presentation and skill development. The groups expressed positive opinions about the development processes regarding the sub-themes of before, during and after writing in the theme of writing oriented self regulation skill. Also, they expressed positive opinions about the sub-themes of positive attitude toward writing, purpose, sharing of writing and effort of writing in the theme of writing motivation.

Key Words : Collaborative learning, written expression, self regulation, writing motivation, primary school 4th grade

Page Number : xxiii+241

Supervisor : Prof. Dr. Hayati AKYOL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxii
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Araştırma Problemi	9
1.5. Varsayımlar	11

1.6. Sınırlılıklar.....	11
1.7. Tanımlar	12
BÖLÜM II	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi.....	13
2.1.1. İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Öğeleri	14
<i>2.1.1.1. Olumlu Bağımlılık.....</i>	<i>15</i>
<i>2.1.1.2. Bireysel ve Grup Olarak Hesap Verebilme Sorumluluğu</i>	<i>15</i>
<i>2.1.1.3. Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim</i>	<i>16</i>
<i>2.1.1.4. Grup Süreci.....</i>	<i>16</i>
2.1.2. İş Birliğine Dayalı Öğrenmede Öğretmenin Rolü.....	16
2.1.3. İş Birliğine Dayalı Öğrenmede Gruplar	17
2.1.4. İş Birliğine Dayalı Öğrenmede Roller	18
2.1.5. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri.....	19
<i>2.1.5.1. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri.....</i>	<i>19</i>
<i>2.1.5.2. İş Birliği İş Birliği</i>	<i>20</i>
<i>2.1.5.3. Ayrılıp Birleşme Tekniği</i>	<i>22</i>
<i>2.1.5.4. Takım-Oyun-Turnuva.....</i>	<i>23</i>
<i>2.1.5.5. İş Birlikli Not Alma Çiftleri</i>	<i>23</i>
<i>2.1.5.6. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim</i>	<i>24</i>
<i>2.1.5.7. Akademik Çelişki.....</i>	<i>25</i>
2.1.6. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Faydaları.....	26
2.1.7. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Sınırlılıkları	27

2.2. Yazma.....	28
2.2.1. Yazma Öğretimi	29
2.2.2 Yazma Öğretiminde Yaklaşımlar	33
2.2.2.1.Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı	33
2.2.2.2.Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı.....	34
2.2.3. Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	34
2.3. Öz Düzenleme.....	36
2.3.1. Yazma Sürecinde Öz Düzenleme	38
2.4. Motivasyon.....	40
2.4.1. Yazma Sürecinde Motivasyon.....	41
2.5. İlgili Araştırmalar	44
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	44
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	49
BÖLÜM III	55
YÖNTEM.....	55
3.1. Araştırmanın Modeli	55
3.2. Çalışma Grubu	57
3.3. Verilerin Toplanması.....	62
3.3.1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği	62
3.3.2. Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği.....	63
3.3.3. Yazma Motivasyonu Ölçeği.....	63
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu.....	64
3.3.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	64

3.4. Uygulama Süreci	66
3.5. Verilerin Analizi.....	72
BÖLÜM IV.....	79
BULGULAR VE YORUM	79
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum	79
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum.....	81
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum.....	88
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum	90
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum	95
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum	97
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum.....	103
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum	109
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum	113
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum.....	118
4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum	132
4.12. On İkinci Alt Problemi İlişkin Bulgu ve Yorum	141
BÖLÜM V	153
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	153
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	153
5.2. Öneriler	175
KAYNAKLAR.....	177
EKLER	191
Ek 1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği	192

Ek 2. Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği.....	199
Ek 3. Yazma Motivasyonu Ölçeği.....	201
Ek 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	203
Ek 5. Kendimizi Değerlendirelim	204
Ek 6. Grubumuzu Değerlendirelim.....	205
Ek 7. Kişisel Bilgi Formu	206
Ek 8. “İş Birliği İş Birliği” Tekniğinin Uygulama Süresi.....	208
Ek 9. “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” Tekniğinin Uygulama Süresi	209
Ek 10. 1.Deney Grubunun Yazma Çalışmalarında Kullanılan 4. Sınıf Metinleri	210
Ek 11. 2.Deney Grubunun Yazma Çalışmalarında Kullanılan 4. Sınıf Metinleri	211
Ek 12. 1. Deney Grubu Etkinlik Kâğıdı Örneği.....	212
Ek 13. 2.Deney Grubu Etkinlik Kâğıdı Örneği.....	213
Ek 14. 1.Deney Grubunun Görev Kâğıdı Örneği	214
Ek 15. 2.Deney Grubunun Görev Kâğıdı Örneği	215
Ek 16. 1.Deney Grubunun 10. Yazma Etkinliğinde Yazdığı Bir Hikâye Örneği.....	216
Ek 17. 1.Deney Grubunun 11. Yazma Etkinliğinde Yazdığı Bir Hikâye Örneği.....	217
Ek 18. 2. Deney Grubunun 7. Yazma Etkinliğinde Yazdığı Bir Hikâye Örneği.....	218
Ek 19. 2.Deney Grubunun 10. Yazma Etkinliğinde Yazdığı Bir Hikâye Örneği.....	219
Ek 20. 1.Deney Grubunun Bireysel Çalışma Kâğıdı Örnekleri.....	220
Ek 21. 2. Deney Grubunun Yazma Planı Örnekleri.....	221
Ek 22. 1.Deney Grubunun Yazılı Anlatım Ön Testi-1.....	222
Ek 23. 1.Deney Grubunun Yazılı Anlatım Ön Testi-2.....	223
Ek 24. 2.Deney Grubunun Yazılı Anlatım Ön Testi-1.....	224

Ek 25. 2.Deney Grubunun Yazılı Anlatım Ön Testi-2.....	225
Ek 26. Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Ön Testi-1.....	226
Ek 27. Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Ön Testi-2.....	227
Ek 28. 1.Deney Grubunun Yazılı Anlatım Son Testi-1.....	228
Ek 29. 1.Deney Grubunun Yazılı Anlatım Son Testi-2.....	229
Ek 30. 2.Deney Grubunun Yazılı Anlatım Son Testi-1.....	230
Ek 31. 2.Deney Grubunun Yazılı Anlatım Son Testi-2.....	231
Ek 32. Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Son Testi-1.....	232
Ek 33. Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Son Testi-2.....	233
Ek 34. 1.Deney Grubunun Nitel Analiziyle İlgili NVivo Ekran Görüntüsü-1.....	234
Ek 35. 1.Deney Grubunun Nitel Analiziyle İlgili NVivo Ekran Görüntüsü-2.....	235
Ek 36. 2.Deney Grubunun Nitel Analiziyle İlgili NVivo Ekran Görüntüsü-1.....	236
Ek 37. 2.Deney Grubunun Nitel Analiziyle İlgili NVivo Ekran Görüntüsü-2.....	237
Ek 38. Uygulamalar ile İlgili Fotoğraflar	238
Ek 39. Ölçek İzinleri	239
EK 40. Etik Kurul İzni	240
Ek 41. Araştırma İzni	241

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar</i>	45
Tablo 2. <i>Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar</i>	49
Tablo 3. <i>Deneyisel Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü</i>	57
Tablo 4. <i>Grupların Ölçeklerden Aldıkları Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonucu</i>	58
Tablo 5. <i>Grupların Ölçeklerden Aldıkları Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu</i>	59
Tablo 6. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	60
Tablo 7. <i>Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda Yer Alan Soruların Alt Problemlerle İlişkisi</i>	65
Tablo 8. <i>Grupların 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonucu</i>	73
Tablo 9. <i>Grupların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonucu</i>	74
Tablo 10. <i>Grupların Yazma Motivasyonu Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonucu</i>	74
Tablo 11. <i>Gruplarının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonucu</i>	80

Tablo 12. <i>Gruplarının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu</i>	80
Tablo 13. <i>Gruplarının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu</i>	81
Tablo 14. <i>Gruplarının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonucu.....</i>	82
Tablo 15. <i>Grupların Fikirler Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....</i>	84
Tablo 16. <i>Grupların Organizasyon Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....</i>	84
Tablo 17. <i>Grupların Üslup Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....</i>	85
Tablo 18. <i>Grupların Kelime Seçimi Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....</i>	85
Tablo 19. <i>Grupların Cümle Akıcılığı Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....</i>	86
Tablo 20. <i>Grupların İmla Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....</i>	87
Tablo 21. <i>Grupların Sunum Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....</i>	87
Tablo 22. <i>Grupların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları</i>	88
Tablo 23. <i>Grupların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....</i>	89

Tablo 24. Grupların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu	89
Tablo 25. Grupların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları	90
Tablo 26. Grupların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Alt Boyutunun Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonucu.....	91
Tablo 27. Grupların Yazma Öncesinde Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	91
Tablo 28. Grupların Yazma Öncesinde Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U- Testi Sonucu	92
Tablo 29. Grupların Yazma Sırasında Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	93
Tablo 30. Grupların Yazma Sonrasında Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	94
Tablo 31. Grupların Yazma Sonrasında Alt Boyutu Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U- Testi Sonucu	94
Tablo 32. Grupların Yazma Motivasyonu Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	96
Tablo 33. Grupların Yazma Motivasyonu Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....	96
Tablo 34. Grupların Yazma Motivasyonu Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....	97
Tablo 35. Grupların Yazma Motivasyonu Ölçeği Alt Boyutunun Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonucu.....	98

Tablo 36. Grupların Yazının Paylaşılması Alt Boyutu Ön Test Puan Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....	99
Tablo 37. Grupların Yazma Motivasyonu Ölçeği Dört Alt Boyutunun Ön Test Puan Ortalamasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu	99
Tablo 38. Grupların Yazıya Karşı Olumlu Tutum, Yazıda Başarısızlık Yükleme ve Yazının Paylaşılması Alt Boyutu Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	101
Tablo 39. Grupların Yazıya Karşı Olumlu Tutum Alt Boyutu Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları	101
Tablo 40. Grupların Sahip Olunan Amaç ve Yazmaya Karşı Çaba Alt Boyutunun Son Test Puan Ortalamasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu	102
Tablo 41. 1.Deney Grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonucu.....	103
Tablo 42. 1.Deney Grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu	104
Tablo 43. 2.Deney Grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonucu.....	105
Tablo 44. 2.Deney Grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu	106
Tablo 45. Kontrol Grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonucu.....	108
Tablo 46. Kontrol Grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu	108

Tablo 47. 1.Deney Grubunun Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarda Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonucu	110
Tablo 48. 2.Deney Grubunun Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarda Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonucu	111
Tablo 49. Kontrol Grubunun Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Toplam Puan Türü, Yazma Öncesinde ve Yazma Sırasında Alt Boyutları Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonucu	112
Tablo 50. Kontrol Grubunun Yazma Sonrasında Alt Boyutunun Ön Test-Son Test Puan Ortalamasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu.....	113
Tablo 51. 1.Deney Grubunun Yazma Motivasyonu Ölçeği Toplam ve Dört Alt Boyutunun Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonucu	114
Tablo 52. 1.Deney Grubunun Yazıya Karşı Olumlu Tutum Alt Boyutunun Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu	114
Tablo 53. 2.Deney Grubunun Yazma Motivasyonu Ölçeği Toplam ve Dört Alt Boyutunun Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonucu	115
Tablo 54. 2.Deney Grubunun Yazmaya Karşı Çaba Alt Boyutunun Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu	116
Tablo 55. Kontrol Grubunun Yazma Motivasyonu Ölçeği Toplam ve Dört Alt Boyutunun Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonucu	117
Tablo 56. Kontrol Grubunun Yazıya Karşı Olumlu Tutum Alt Boyutunun Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu	118
Tablo 57. 1.Deney Grubunun “İş Birliği İş Birliği” Tekniğinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi ile İlgili Görüşleri.....	119
Tablo 58. 2.Deney Grubunun “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” Tekniğinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi ile İlgili Görüşleri	126

Tablo 59. 1.Deney Grubunun “İş Birliği İş Birliği” Tekniğinin Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi ile İlgili Görüşleri	133
Tablo 60. 2.Deney Grubunun “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” Tekniğinin Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi ile İlgili Görüşleri	137
Tablo 61. 1.Deney Grubunun “İş Birliği İş Birliği” Tekniğinin Yazma Motivasyonuna Etkisi ile İlgili Görüşleri	141
Tablo 62. 2.Deney Grubunun “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” Tekniğinin Yazma Motivasyonuna Etkisi ile İlgili Görüşleri	146

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Türkçe Dersi Öğretim Programı dördüncü sınıf yazma kazanımları	31
<i>Şekil 2.</i> Öz düzenlemeli öğrenmenin aşamaları.	37
<i>Şekil 3.</i> Açıklayıcı sıralı desen modeli	56
<i>Şekil 4.</i> Deney gruplarının uygulama sonrası görüşlerine ilişkin tema ve alt temalar	77
<i>Şekil 5.</i> 1.deney grubunun yazılı anlatım becerilerine ilişkin alt tema ve kod haritası.....	125
<i>Şekil 6.</i> 2.deney grubunun yazılı anlatım becerilerine ilişkin alt tema ve kod haritası.....	132
<i>Şekil 7.</i> 1.deney grubunun yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine ilişkin alt tema ve kod haritası.....	136
<i>Şekil 8.</i> 2.deney grubunun yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine ilişkin alt tema ve kod haritası.....	140
<i>Şekil 9.</i> 1.deney grubunun yazma motivasyonuna ilişkin alt tema ve kod haritası.....	145
<i>Şekil 10.</i> 2.deney grubunun yazma motivasyonuna ilişkin alt tema ve kod haritası.....	150
<i>Şekil 11.</i> 1.deney grubunun kelime bulutu.....	151
<i>Şekil 12.</i> 2.deney grubunun kelime bulutu.....	152

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

6+1 AYDÖ	6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği
ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
NWREL	Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı
ÖTBB	Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TOT	Takım-Oyun-Turnuva
YMÖ	Yazma Motivasyonu Ölçeği
YYYÖDÖ	Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırmada, iş birliğine dayalı öğrenmenin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisi incelenmiştir. Bu bölümde problem durumu, çalışmanın amacı, çalışmanın önemi, araştırma problemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil edinim ve kullanımı koordineli bir süreçtir. İnsanlar duygu, düşünce ve isteklerini anlatmak için çeşitli faaliyetlerde bulunmaktadır. Bu faaliyetler anlam kurma sürecine yönelik olabileceği gibi anlatım süreci ile ilgili de olabilmektedir. İnsanlar söylenileni dinleme, yazılanı okuma, duyduğu ya da düşündüğünü söyleme ya da yazmayı kullanmaktadır. Bu süreçler birbiri ile sürekli etkileşim halindedir. Bu nedenle öğretim süreci içinde dil becerilerinin bir bütün olarak geliştirilmesi gerekir. Böylece öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve motor becerileri aynı etkinlik içinde geliştirilebilir. Örneğin; dinleme, konuşma ve okuma alanlarına yönelik etkinliklerden sonra öğrencilerden metinle ilgili bir yazma çalışması ortaya koymaları istendiğinde yazma konusuna daha hazır olacaklardır.

Temel dil becerilerinden biri olan yazmanın geliştirilmesi için ilkokul yıllarından itibaren öğrencilere düzenli ve sürekli olarak yazma çalışmaları yaptırılması gerekmektedir.

Öğrencilerin yazma süreçlerini deneyimlemeleri ve yazmanın yazarak gelişen bir beceri olduğunu algılamaları önemlidir. Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri için de birçok beceriyi kazanmış olmaları gerekir. Ön bilgilerin yazma ortamına aktarılması, yazma konusuna bağlı kalınarak sürecin planlanması, yazma stratejilerinin kullanılması, uygun kelimelerin seçilmesi, cümleler arasında anlamlı ilişkilerin kurulması, uygun anlatım yolunun tercih edilmesi gibi birçok beceri yazılı ürünün ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin nitelikli bir yazma ürünü ortaya koyabilmeleri için yazmanın belli aşamalardan meydana geldiğini de bilmeleri gerekmektedir. Yazma sürecinde tüm bu becerilerin kazandırılması ve öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Özellikle ilkökul döneminde öğrencinin yazma sırasında desteklendiği, yazma sürecinde kendini yalnız hissetmediği, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olduğu ve birbirlerine yardım edebildiği, yazma isteği artıran yöntem ve teknikler tercih edilmelidir. Bu nedenle bireysel temelli etkinliklerden çok grup temelli etkinliklere yer verilmelidir. Grup temelli etkinlikler ile öğrenciler yazma sürecini aşamalı olarak öğrenmekte, birbirlerine yardımcı olmakta, yazma sürecinin sorumluluğunu üstlenmekte ve strateji geliştirmektedir. Grup temelli etkinliklerin faydaları düşünüldüğünde yazma öğretiminde kullanılacak yöntemlerden biri olarak iş birliğine dayalı öğrenme karşımıza çıkmaktadır. İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi ile öğrenciler küçük gruplar halinde bir amaç için birlikte çalışırlar. Bu gruplarda öğrenciler ortak yazma hedefleri doğrultusunda bir araya gelirler. Yazma ürünü ortaya konulurken her bir öğrenci yazma süreci ile ilgili bir bölümü çalışır. Her öğrenci görevi ile ilgili bölümü yazdıktan sonra yazılı ürün için gerekli düzeltme ve eklemeler yapılır. Grubun her bir üyesi tarafından ortaya çıkan ürün bir kez daha değerlendirilir. Öğrenciler grubun başarısını artırmak için gerekli çabayı gösterir ve birbirlerini destek olurlar. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımının sağlanması ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla

ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Temel dil becerisi olan yazma, ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak çocuklara kazandırılmaya çalışılan temel okuryazarlık becerilerinden biridir. Öğrenim sürecinin her aşamasında aktif kullanılabilmesi için de kompozisyon ya da yazılı anlatım gibi derslerle sürekli olarak geliştirilmesi önemlidir (Karatay, 2014b, s.21). Yazma eyleminde bilişsel süreçler daha etkin kullanıldığı için yazma okumadan daha fazla zihinsel çaba gerektirir (Snowling, 2000). Bu nedenle öğrencilerin yazma sürecini deneyimleri için uygun yazma ortamları oluşturulmalıdır. Yazma bir anlamda üretme süreci olduğu için anlam üretimi de belirli hedefler doğrultusunda gerçekleşir. Yazarın, anlam üretiminin yazma hedefiyle uyumlu olmasını sağlamak için yazdığı metni tekrar tekrar okuması, gözden geçirmesi ve izleme stratejilerini kullanması önemlidir (Hacker, Keener & Kircher, 2009, s.163). Çocuğun yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirme ve düzenleme becerilerini daha etkili bir şekilde yapılabılır (Akyol, 2014, s.107). Öğrencilerin yazma deneyimleri arttıkça öğrenciler bir sonraki yazma çalışmalarını daha kolay planlayabilir, ön bilgilerini daha kolay kullanabilir ve eksiklerini daha kolay tespit edebilir.

Yazma sürecinde yazarın hedef, eğilim ve tutumları yazma sürecinin nasıl ilerleyeceğini ve metne neler yazılacağını şekillendirmektedir (Graham, Kiuvara, Harris & Fishman, 2017). Yazma sürecini oluşturan planlama, yazma, yeniden düzenleme ve değerlendirme aşamaları bilişsel süreçlerle yakından ilişkilidir. Öğrencinin yazdıklarının farkında olması, yazma sürecini planlayabilmesi, süreçte düzenlemeler yapabilmesi gibi beceriler iyi bir yazma ürünün çıkmasını sağlamaktadır. Bu süreçte öğrencinin öz düzenleme becerisini edinmiş olması da önemlidir. Öz düzenleme, bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması, bunu planlaması ve kontrol etmesi olarak ifade edilebilir (Aydın & Atalay Demir, 2015, s.3). Yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin yazılı bir ürün ortaya koyarken bu sürecin sorumluluğunu alması, süreci planlaması ve gerekli kontrol ve düzeltmeleri yapması beklenmektedir.

Harris ve Graham (2016) öğrencilerin yazma sürecinde öz düzenleme becerilerinin gelişimlerine yönelik şu önerilerde bulunmuşlardır:

- Öğrencilerin sıkı bir şekilde çabalayacakları pozitif bir sınıf ortamı oluşturulmalı, öğrendikleri şeylerin onların daha iyi birer yazar olacaklarına yardım edeceğine inandırılmalıdır. Öğrencilerin yazdıkları diğerleriyle paylaşarak görünür hale getirilmelidir. Örneğin, duvarlarda sergileme veya kitaba basma gibi.
- Yazım boyunca öğretmen teşvik edici bir ruh hali oluşturulmalı ve heyecanını öğrencilere yansıtmalıdır. Öğretmen, öğrencilere yazmaktan ve öğretmekten keyif aldığını göstermelidir.
- Yazma esnasında kâğıt paylaşımı ve bir yazıyı birlikte tamamlama gibi öğrenciler arasında pozitif etkileşimi destekleyecek sınıf içi rutinler oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin yazdıklarından yüksek ama gerçekçi bir beklenti yaratılmalı ve daha önceki gayret ve başarılarını geride bırakmaları konusunda teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile uyumlu yazma ödevleri ve yönergeler hazırlanmalıdır.
- Daha az zihinsel çaba gerektiren (bir ödev taslağını tamamlamak gibi) etkinliklerden ziyade daha fazla zihinsel çaba gerektiren (yazacakları konuları tartışma gibi) etkinliklere öğrenciler dâhil edilerek sürekli yazma uğraşısı içinde tutulmalıdır.
- Öğrenciler mümkün olduğu kadar kendi başlarına bir şey yapacağı öz düzenlemeli bir eğilimde hareket etmeye teşvik edilmelidir (Örneğin, bir kelimeyi öğrencilere hecelemektense nasıl heceleyebilecekleri hakkında ipucu verilmesi gibi).

Sınıf içi yazma etkinliklerinde öğrencilerin desteklenmesi, sürecin planlanması, yazma konusunu belirlenirken öğrencilerle birlikte sınırlandırma yapılması, süreç içinde öğrencilere anında dönüt verilmesi gibi durumlar öğrencilerin yazma sürecinde kendilerini daha rahat ifade etmelerine fırsat verebilir. Öğrencilerin süreçte yazacakları ile ilgili sıkıntı çekmesi, yazmaya hazırlık sürecinin kısa tutulması ve gereken özenin gösterilmemesi, yetersiz dönüt verilmesi, öğrencinin yazdıklarını sunmasına fırsat verilmemesi gibi durumlar ise öğrencinin yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olmaktadır. Bu durum, yazma becerisinin hem kendinden kaynaklanan “içsel” karmaşık bir sürecinin olması hem de uygulama basamağında değerlendirme, dönüt ve düzeltme sürecinin yeteri kadar izlenememesi, sınıflardaki öğrenci yoğunluğu veya öğretmenden kaynaklanan “dışsal” sorunlardan meydana gelmektedir (Karatay, 2014a, s.22).

İyi yazamayan öğrenciler yazmanın, öğrenme, gelişimi arttırma ve destekleme gücünden yararlanamamaktadır. Yazma becerisi yetersiz olan bireyler ileriki eğitim hayatları ve

işlerinde ciddi engellerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle yazmada problem yaşayan öğrenciler eğitsel, mesleki ve kişisel potansiyellerini fark etmede başarısızlık yaşarlar (Harris, Graham, Brindle & Sandmel, 2009, s.131).

Yazma birçok karmaşık beceriyi içerdiği için geliştirilmesi zor bir alanıdır. Bu zorluk öğrenciyi yıldırıldığı için yazma sürecinde çok ciddi problemler yaşanmaktadır. Yazma sürecinde bu problemleri aşmak için öğrencilerin birbirlerini daha çok desteklediği ve uzun süreler birlikte çalışabilecekleri ortamların sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle yazma çalışmalarında bireysel çalışmalardan çok öğrencilerin iş birliği içinde kendilerini yazılı olarak ifade edebilecekleri etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Uysal (2009, s.119) günümüzde eğitim alanında yaşanan en büyük değişimin, öğrenmenin toplumsal yönüne yapılan vurgu olduğunu belirtmiş ve öğrencilerin artık öğrenirken, iletişim kurma, iş birliği, takım çalışması, uzlaşma, sorumluluk bilinci gibi sosyal becerileri edinmesinin önemini vurgulamıştır. Yani yazma etkinliklerde hem akademik hem de sosyal becerilerin bütünlük içinde geliştirilebileceği yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Seçilen yöntem ve teknikler öğrencilerin süreçte aktif olmasına, kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilmesine, yazmaya ilişkin çaba göstermesine, birlikte çalışabilmesine ve birbirleriyle paylaşımda bulunabilmesine fırsat vermelidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Günümüzde öğrencilerin birbiri ile çalışabildiği, iletişim kurabildiği ve iş birliği yapabildiği öğrenme ortamlarının sağlanması birçok becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yani günümüzde öğrenmenin bireysel boyutundan çok sosyal boyutu üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin birbirlerine yardımcı olduğu, paylaşımlarda bulunduğu, birbirlerine sorular sorduğu, birbirlerini öğrenme sürecinde cesaretlendirdiği, birbirlerinden bir şeyler öğrendiği ortamların sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle öğrenme sürecinde sosyal boyutun ön plana çıktığı yöntem ve tekniklerin tercih edilmesi önemlidir. Öğrenmenin sosyal boyutuna vurgu yapan iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıflardaki öğrenme ortamlarında öğrenciler birbirlerinin öğrenme

süreçlerini desteklemekte, öğrenme hedeflerini belirlemekte ve bu doğrultuda çalışmaktadır. Bu durumun sağlamış olduğu olumlu sınıf iklimi ile öğrenciler yapılan çalışmalara daha istekli katılmakta ve yaptıkları çalışmalardan zevk almaktadır. Bu nedenle birçok karmaşık beceriyi içeren ve zor gelişen beceri alanlarında iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi istenilen olumlu sınıf ortamını sağlayarak öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarına yardımcı olmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Programın öğrencilerden beklediği yeterlilikler değerlendirildiğinde öğretmenler iş birliğine dayalı öğrenme yöntemini kullanarak bu yeterlilikleri bütünlük içinde kazandırılabilir. İş birlikli öğrenme, eğitimin temel hedeflerinin yanı sıra zihinsel, sosyal ve psikomotor gelişim için de gereklidir (Johnson, Johnson & Stanne, 2000). Literatürde Türkçe öğretiminde (Albayrak, 2006; Gümüş ve Buluç, 2007; Karakoyun, 2010; Karadaş, 2013a; Maden, 2011; Şahin, 2010, 2011; Tok, 2008; Yağmur Şahin, 2013) iş birliğine dayalı öğrenmenin uygulandığı araştırma sonuçları incelendiğinde bu yöntemin etkili olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda birleştirme I - II - III, birlikte öğrenme, grup araştırması, ikili denetim, takım oyun turnuva gibi iş birliğine dayalı öğrenme teknikleri kullanılmıştır. İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden “birleştirme II’nin” Türkçe öğretmeni adaylarının yazma çalışmalarında başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin araştırıldığı çalışmada, söz konusu tekniğin öğretmen adaylarına yazma becerisi kazandırma ve derse yönelik ilgilerini artırmada geleneksel yönteme nazaran daha başarılı olduğu görülmüştür (Şahin, 2010).

Türkçe öğretiminde çocukların gelişim düzeylerinin dikkate alınması, çocukların yaşantılarından yola çıkılması ve nitelikli biçimde kurgulanmış eğitim durumlarıyla, çocukların etkin kılınması, duyma ve düşünme sorumluluğu verilmesi önemlidir (Turhan

Ağrelim, 2017, s.8). Türkçe öğretiminde öğrenciler yaratıcı olmaya yönlendirilerek Türkçe derslerinin amacının kendini gerçekleştirmiş, iletişim becerilerini iyi kullanabilen, yaratıcı, grup çalışmalarına açık, çok yönlü, özgün düşünebilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (Öz, 2003, s.177). Bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinde iş birliğine dayalı öğretim yöntemi önemli bir araç olarak düşünülmektedir. Öğrenciler birbirlerini destekleyerek sonraki süreçte bu becerileri bağımsız olarak sergilemekte ve kendi düşünme süreçlerinin sorumluluğu alarak öz düzenleme yapabilmektedirler. Arslan (2008) sosyal bilgiler dersinde iş birliğine dayalı öğrenmenin erişiyeye, kalıcılığa, öz yeterlik inancına ve öz düzenleme becerisine etkisini incelemiştir. Çalışma sonunda “ayrılıp birleşme IV” tekniği ve “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin öğrencilerin erişiyeye düzeylerini artırmada geleneksel yöntemle göre etkili olduğu görülürken “ayrılıp birleşme II” tekniğinin etkili olmadığı bulunmuştur. Ayrıca iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin geleneksel yöntemle karşılaştırıldığında öğrencilerin öz yeterlik inançları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Dil öğretiminde iş birlikli öğrenme yönteminin kullanılması motivasyonu arttırmaktadır (Bromley & Modlo, 1997). Öğrenciler takım içerisinde ortak amaçlar doğrultusunda çalışırken, daha olumlu ve istekli bir şekilde dili öğrenmeye çalışmaktadır. Aynı zamanda bu yöntem, düşünürken ve öğrenirken bilişsel stratejilerin paylaşımını artırmaktadır. Örneğin öğrenciler, cevapları nasıl bulacağını, bunları nasıl kullanacağını anlatarak nasıl öğrendikleriyle ilgili bilişsel farkındalıklarını geliştirirler. Bununla birlikte bu yöntem, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi etkinlikler sırasında bireysel sorumluluğu arttırmaktadır. Böylece öğrenciler kendi performansının diğer grup üyelerinin performansını etkileyeceğini bildiği için bireysel olarak daha çok sorumluluk alacaktır.

Bu araştırma, iş birliğine dayalı iki öğrenme tekniği olan “öğrenci takımları başarı bölümleri” ve “iş birliği iş birliği” tekniklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yazma, bütün öğrenme alanlarıyla ilişkili ve üst düzey beceriler gerektiren bir alandır ve okul yıllarından başlayarak yaşamın her aşamasında ihtiyaç duyulan bir beceridir. Öğrencinin yazmaya karşı istekli veya isteksiz olması yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları ile ilişkilidir. Öğrencinin yazma becerisine yönelik geçirdiği olumlu ya da olumsuz yaşantılar yazma becerisinin gelişmesinde önemli bir role sahiptir.

İş birlikli öğrenme sürecinde bilgilendirme, değerlendirme ve duygusal yardım olarak tanımlanan sosyal destek, sınıftaki öğrenciler arasında karşılıklı bir süreçtir. Karşılıklı yarar, destekleyici ve stresten uzak bir sınıf ortamında ortak görevleri tamamlamak için birlikte çalışan öğrencilerle sosyal destek en üst düzeye çıkarılmaktadır (Ghaith, 2002). Çünkü öğrencilerin sınıf içinde birbirini desteklediği ve yardımlaştığı iş birlikli öğrenme ortamlarında öğrenciler yazma süreçlerinde kendilerini rahat hissetmektedir.

İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazma çalışmalarında grup üyelerinin yazdıkları ile ilgili konuşmaları ve birbirlerine geri bildirim vermeleri birçok becerinin kazanılmasını sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin yazma süreçleri ile ilgili deneyimlerini arttırarak öğrencinin eksik olduğu noktaları tamamlayabilmeleri için de iş birliğine dayalı gruplar büyük bir fırsattır.

Öğrencilerin bireysel olarak yazdıkları metinler ile grupla oluşturdukları metinler karşılaştırıldığında grupla oluşturulan metinlerin iyi nitelikte olduğu görülmektedir. Yapılan bir araştırmada çiftlerin görevi yerine getirme, dil bilgisi doğruluğu ve organizasyon açısından daha kısa fakat daha iyi metinler ürettiği görülmüştür. İş birliğine dayalı yazma süreci fikirleri bir araya getirmeyi ve grup üyelerinin birbirlerine geri bildirim vermelerini de sağlamıştır (Storch, 2005).

İş birlikli öğrenme tekniklerinin belli aşamalardan oluştuğu düşünüldüğünde her bir aşamada yazma sürecinin bir basamağına yer verilerek öğrencilerin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerinin gelişimi de sağlanabilir. İş birlikli yazma gruplarında öğrenciler yazma planlarını oluşturabilir, yazma sürecinin her aşamasında birbirlerinden yardım alabilir, eksik noktaları anında tamamlayabilir, yazının düzeltilmesi ve eklemeler için

geriye dönüş yapabilirler. Böylece iş birlikli gruplar içinde öğrencilerin yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri de gelişmektedir. Ayrıca yazma sürecinde öz düzenleme modeli kullanan öğrencilerin öz yeterliliği ve yazma becerileri daha fazla gelişmektedir (Zimmerman & Kitsantas, 1999). Böylece öğrenciler kendi yazma süreçlerinin farkına varacağı için iş birliğine dayalı öğrenme teknikleriyle yürütülen yazma çalışmaları sonunda ortaya başarılı ürünler çıkabilir. Öğrenciler yazma sürecinde başarılı ürünler ortaya koydukça kendilerini daha yetkin hissetmekte ve yazmaya karşı olumlu bir tutum sergilemektedir. Bu çalışma iş birliğine dayalı öğrenme tekniğinin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisini incelemesi açısından önemlidir.

1.4. Araştırma Problemi

Araştırmanın problemi, “İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerine ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklere (düz anlatım, tartışma, soru-cevap, beyin fırtınası gibi) göre yazma çalışmaları yapılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım, öz düzenleme becerisi ve yazma motivasyonu arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırma problemi doğrultusunda oluşturulan alt problemler şöyledir:

1. İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım puan ortalaması ile Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım puan ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği alt boyut puan ortalamaları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği puan ortalaması ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği puan ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği alt boyut puan ortalamaları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin Yazma Motivasyonu Ölçeği puan ortalaması ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Yazma Motivasyonu Ölçeği puan ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin Yazma Motivasyonu Ölçeği alt boyut puan ortalamaları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Yazma Motivasyonu Ölçeği alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Araştırmadaki her bir grubun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği toplam ve alt boyut ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Araştırmadaki her bir grubun Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği toplam ve alt boyut ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Araştırmadaki her bir grubun Yazma Motivasyonu Ölçeği toplam ve alt boyut ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

10. Deney gruplarının, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazılı anlatım becerisine etkisi ile ilgili görüşleri nasıldır?
11. Deney gruplarının, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine etkisi ile ilgili görüşleri nasıldır?
12. Deney gruplarının, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazma motivasyonuna etkisi ile ilgili görüşleri nasıldır?

1.5. Varsayımlar

- Katılımcıların veri toplama araçlarını gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde cevapladığı,
- Katılımcıların grup görüşmeleri sırasında fikirlerini samimi ve doğru bir şekilde aktardığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- Araştırma 2017 - 2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Zonguldak'ta dördüncü sınıfa devam eden araştırma grubuna dahil edilen öğrencilerle,
- Hikaye yazma çalışmalarında konu olarak kullanılan metinler ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki Güzel Ülkem Türkiye, Değerlerimiz ve Güzel Sanatlar temalarıyla,
- Araştırma süresi on beş hafta ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

İş birliğine dayalı öğrenme: Öğrencilerin birbirlerinden akademik içeriği öğrenmelerine yardımcı olmak için küçük gruplar halinde birlikte çalıştıkları öğretim yöntemidir (Slavin, 2015).

Yazılı anlatım: Düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun olarak yazma eylemidir (Ağca, 1999, s.97).

Öz düzenleme: Öğrencilerin sistemli bir şekilde öğrenmenin hedeflerini başarmaya yönelik davranış, biliş ve duyguları kendi kendilerine başlatma ve sürdürmelerini içeren süreçtir.

Yazma motivasyonu: Bireyi yazmaya yönlendiren güç kaynağı olarak ifade edilebilir (Boscolo & Hidi, 2006).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırma, iş birliğine dayalı öğrenmenin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi, yazma, öz düzenleme, motivasyon ve ilgili araştırmalar başlığı altında kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

2.1. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi

İş birlikli öğrenmenin izleri 17. yüzyıla kadar gitmektedir. 17. yüzyılda Comenius, 18. yüzyılda J. J. Rousseau, 19. yüzyılda Pestallozi ve 20. yüzyılda da Dewey'in öğrenme için iş birliğinin gerekli olduğunu çeşitli biçimlerde ortaya koymuştur (Slavin, 1995). İş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin birbirlerinden akademik içeriği öğrenmelerine yardımcı olmak için küçük gruplar halinde birlikte çalıştıkları bir öğretim yöntemidir. Ayrıca günlük planın daha esnek yapıda olması iş birlikli çalışmayı kolaylaştırdığı için ilkokul sınıflarında iş birlikli öğrenme yöntemi daha bilinen bir yöntemdir (Slavin, 2015).

Günümüzdeki öğrenme yaklaşımları öğrenen merkezli, performansa dayalı ve öğrenme açısından zengin öğretim ortamlarını öğrenme hedeflerine ulaşmak için gerekli görmektedir. Etkin öğrenmeye hizmet eden iş birlikli öğrenme yöntem ve teknikleri, öğrencilerin gruplar halinde sürece dâhil olduğu ve öğrenmenin bütün bir çizgide ilerlediği bir felsefeye sahiptir (Maden, 2011). İş birlikli öğrenmeyi diğer öğretim yöntemlerinden ayıran en önemli özelliği zengin kuramsal geçmişinin bulunması, üzerinde çok fazla

bilimsel araştırma yapılmış olması eğitimin her kademesinde uygulanmasıdır. Sosyal bağlılık teorisi, bilişsel gelişim teorisi, davranışçı öğrenme teorisi iş birlikli öğrenme üzerine yapılan araştırmalara rehber olmuştur (Johnson, Johnson & Holubec, 2016, s.13). Piaget'e göre, iş birlikli süreç sırasında bireyler, bilişsel çatışmaların olduğu ve çözümlendiği tartışmalara katılırlar. Benzer olarak Vygotsky'e göre bilgi sosyaldır ve bilginin kazanılması ve kullanılması için iş birlikli ortamlarda yapılandırılması gereklidir. İş birlikli öğrenme süreci içerisinde grup üyeleri bilgilerini ve fikirlerini birbirleri ile paylaşırlar, yanlışları bulup düzeltirler, iletişim ve etkileşim içinde yeni düşünceler ortaya koyarlar (Archer-Kath, Johnson & Johnson, 1994; Yager, Johnson & Johnson, 1985). İş birlikli öğrenmede öğrencilerin birbiriyle olan iletişimi ve etkileşimi önemli rol oynadığından bu öğrenme yöntemleri, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık teorisiyle doğrudan ilişkilidir (Hogan & Tudge, 1999). Vygotsky'nin kuramında, öğrenme için sosyal olarak zengin bir çevreye ihtiyaç olduğu ve bireyin daha deneyimli akranları ve yetişkinlerle çalışırken bilişsel fonksiyonlarının daha fazla geliştiği ifade edilmektedir (Duffy & Cunningham, 1996). Vygotsky'nin kuramındaki bu düşünce Potansiyel Gelişim Alanı'nı kavramı ile tanımlanmaktadır. Bu kavram "bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliği ya da daha yetenekli akranla iş birliği içerisinde problem çözme ile belirlenen muhtemel gelişim düzeyi arasındaki fark" olarak tanımlanmıştır (Vygotsky, 1978, s.86). Öğretim sürecinde kullanılan iş birlikli öğrenme ortamları öğrencinin muhtemel ulaşabileceği öğrenme düzeyini etkilemektedir.

2.1.1. İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Öğeleri

Her grup çalışması iş birliğine dayalı öğrenmeyi içermeyebilir. Bir grup çalışmasının iş birlikli öğrenmeyi içermesi için grup üyelerinin çalışmaları sırasında birtakım öğelere sahip olması gerekir. İş birliğine dayalı öğrenmenin öğeleri ile ilgili literatürde farklı görüşler yer almaktadır. Cohen (1994) temel görevler olarak grup görevlerinin kullanımını, öğretmenin hesap verebilirliği ve grup görevini tamamlamak için öğrenciler arasında bir dereceye kadar karşılıklı bağımlılık olduğunu belirlemiştir. Grup içi etkileşimin önemini ve

öğretmenin aşırı denetimine ve müdahalesine gerek kalmadan öğrencilerin hata yapmalarına ve kendi başlarına mücadele etmelerinin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Kagan (1994) iş birlikli öğrenme etkinliklerinde öğrencilerin rollerini açıklayan eden dört kavram olduğunu belirtmiştir. Bunlar; karşılıklı bağımlılık, bireysel hesap verebilirlik, eşit katılım ve eş zamanlı etkileşimdir. Bir diğer görüş de iş birlikli öğrenmenin beş bileşeni olduğunu ve bunların “karşılıklı bağımlılık, öğrenciler arasındaki destekleyici etkileşim, gruba bireysel hesap verebilirlik, sosyal, küçük grup becerileri ve üyelerini değerlendirme ve grubun süreci” olduğunu ifade etmiştir (Johnson & Johnson, 2008).

2.1.1.1. Olumlu Bağımlılık

İş birlikli öğrenmenin öğelerinden biri olan olumlu bağımlılık kişinin tüm gruba çalışma ve başarı anlamında verdiği söz (Johnson vd., 2016, s.1:9) olarak ifade edilmekte ve iş birlikli öğrenme yönteminin kalbi olarak görülmektedir. Sınıfta ya da sınıf dışında öğrenilecek farklı konular öğrencilerde farklı rolleri gerektirmekte ve farklı rolleri üstlenen öğrenciler de başarıya ulaşmak için öncelikle herkesin kendi rolünde başarılı olması gerektiğini bilmektedir. Öğrenci başarılı oldukça grup sürecine de katkı sağlamakta ve süreçte birbirlerinin öğrenme süreçlerini desteklemektedir. Grup içinde bu şekilde olumlu bağımlılık oluşmaktadır.

Olumlu bağımlılığı oluşturmak için farklı uygulamalar yapılabilir. Bunlardan ilki materyallerle ilgilidir. Örneğin grup içinde öğrencilere tek bir okuma metni, tek bir etkinlik kâğıdı, tek bir sunum kâğıdı verilmesi gibi. İkincisi ise görevlerle ilgilidir. Grup içinde öğrencilere verilen tamamlayıcı roller olumlu bağımlılık için önemlidir.

2.1.1.2. Bireysel ve Grup Olarak Hesap Verebilme Sorumluluğu

Grup verilen görevde amacına ulaşmak için kendi sorumluluğunu almak zorundadır. Aynı şekilde grubun başarısı için grup üyelerinin de üzerine düşen görevi yerine getirmesi gerekir. Grup süreçte amaçlarına ne derece ulaşıldığını belirleme ve her üyenin bireysel

çabasını değerlendirmek için hedefleri netleştirmek durumundadır. Johnson vd. (2016, s.1:10) her öğrencinin performansının değerlendirilmesi, bu sonuçların gruba sunulması, bireylerin kimin yardıma, desteğe ya da cesaretlendirilmeye ihtiyacı olduğunu bilmeleri gibi aşamaları bireysel sorumluluk kavramı ile açıklamıştır. Bu şekilde iş birliğine dayalı öğrenme ile grup performansı yükselirken grup üyelerinin de her alanda desteklenerek öğrenme düzeyinin artırılması amaçlanmaktadır.

2.1.1.3. Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim

Öğrencilerin; birbirlerinin başarısını kaynakları paylaşarak, birbirleriyle yardımlaşarak, birbirlerini cesaretlendirerek, isteklendirerek, överek desteklemeleri ve bu doğrultuda ortaya somut ürünler koymaları gerekmektedir (Adams & Hamm, 1996, s.8). İş birlikli öğrenme gruplarında akademik boyutta her öğrenci, grubuna başkasının öğrenmesini sağlamak için söz vermiş ve kişisel boyutta her öğrenci birey olarak öğrenmesinin öneminin bilincindedir.

2.1.1.4. Grup Süreci

Grupların, üyelerin hangi davranışlarının kendilerine yardımcı olduğunu ya da olmadığını, devam ettirilmesi veya değiştirilmesi gereken davranışların ne olduğunu ortaya koyması önemlidir. Ayrıca grup üyeleri ortaya koyduğu ürünleri, iletişim süreçlerini, diğer gruplarla olan etkileşimlerini değerlendirmeleri de grup sürecinin bir parçasıdır (Adams & Hamm, 1996, s.8). Sürecin sonunda öğrencilerin öğrenme çabası ve iş birlikli süreçlerinin öğretmen tarafından desteklenmesi grup sürecinin pekiştirilmesi gerekmektedir.

2.1.2. İş Birliğine Dayalı Öğrenmede Öğretmenin Rolü

İş birlikli öğrenme yönteminde tekniklerin en iyi şekilde uygulanması, iş birlikli sürecin açıklanması, grup birlikteliğinin sağlanması, görevin uygulanma aşamasının takip

edilmesi, öğrencilere dönüt ve düzeltme verilmesi, sürecin ve öğrenmenin değerlendirilmesi gibi durumlar öğretmenin rolleri arasında değerlendirilebilir. İş birliğine dayalı öğrenme sürecinde öğretmenin rolü şunlardır:

Ön öğretimsel karar alma: Ön öğretimsel karar alma aşamasında öğretmenin akademik ve sosyal beceri amaçlarını, grup büyüklüğünü, öğrencilerin gruplara nasıl yerleştirileceğini, öğrencilere hangi roller verileceğini, sınıfı iş birlikli öğrenme yöntemine göre nasıl düzenleyeceğini ve kullanılacak materyalleri planlamalıdır.

Görevin ve iş birlikli sürecin açıklanması: İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin hangi derste, hangi becerilerin kazandırılmasında ve ne kadar süre devam edeceği konularının, yapılan çalışmaların başarı ölçütlerinin, gruplararası iş birliğinin nasıl yapılandırılacağını, bireysel değerlendirilebilirlik ölçütünün ve grup için öğrencilerden beklenen rollerin açıklanması gerekmektedir.

İzleme ve müdahale: Öğrencilere ön öğretimsel kararlar ve iş birlikli süreç açıklandıktan sonra görevlerin yerine getirilme aşamasında grupların izlenmesi, öğrencilere dönüt ve düzeltmelerin verilmesi, iş birlikli çalışmada problem yaşayan gruplara destek verilmesi, dersin bitiminde çalışmaların özetlenmesi önemlidir.

Değerlendirme ve Süreç: Öğretmen bu aşamada öğrencilerin öğrenme düzeyinin niteliği ve niceliğini, grup içi ve gruplar arası sürecini, her öğrencinin en iyi yaptığı ile ileride yapmayı umduğu durumları ortaya koymasını sağlamalıdır (Saban, 2004, s.201-204).

2.1.3. İş Birliğine Dayalı Öğrenmede Gruplar

İş birlikli öğrenme gruplarının genişliğinin seçiminde çeşitli durumların dikkate alınması gerekir (Johnson vd., 2016, s.3:2). Bu durumlar şu şekildedir:

- Öğrenme gruplarının genişliğinin artması, yeteneklerin farklılığı, uzmanlık, beceri ve düşüncelerin zenginliği, bilgi kazanımı ve işleme sürecinin geliştirilmesi için uygun olabilir.
- Zaman ne kadar kısa olursa gruplar o kadar küçültülmelidir.
- Grup ne kadar büyük olursa, gruplarda daha becerikli üyeler olmalıdır.
- Grup büyüklüğünün artması ile grup üyelerinin arasında yüz yüze etkileşimde ve içtenlik duygusunda bir azalma gözlenir.
- Materyaller elde edilebilir olmalı ve görevin yapısına uygun nitelikte paylaştırılmalıdır.

- Grup ne kadar küçük olursa öğrencilerin birlikte çalışmasındaki zorlukları tanımak da kolay olmaktadır.

Yöntemin uygulanma sürecinde öğrenci sayısı ve grup etkileşimleri dikkate alınarak grup büyüklüğü belirlenmektedir. Yöntemin uygulanma süresi de grup büyüklüğünü etkilemektedir. Bir ders süresinde iş birlikli öğrenme yöntemi kullanılacaksa ikili gruplarla çalışmak daha kolay olabilir. Daha uzun planlanan iş birlikli gruplarda ise üçlü ve dörtlü gruplar daha idealdir. Grup büyüklüğü arttıkça öğrencilerin bireysel sorumluluklarını ve yüz yüze etkileşimlerini takip etmek zor olabilir.

Akademik ve kişisel amaçlara göre grupları homojen mi heterojen mi olacağına karar verilmelidir. Heterojen gruplarda daha ayrıntılı düşünme, daha çok açıklama yapma ve materyal tartışmasını anlayarak, muhakeme ederek yapma ve daha geniş bir bakış açısıyla ayrıntılı düşünme eğilimi vardır.

2.1.4. İş Birliğine Dayalı Öğrenmede Roller

İş birlikli öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel sorumluluğunu alması ve iş birlikli sürecin oluşması için görev içinde öğrencilere uygun rollerin dağıtılması gerekir. İş birlikli gruplarda şekillendirme, işlevsellik, formüle etme gibi ana rollerin altında birçok role yer vermiştir (Johnson vd., 2016, s.4:2).

Grup şekillendirilmesine yardım eden roller ses, gürültü ve ödev sırası denetleyicisi olarak ifade edilebilir. Bu roller iş birlikli sürecin başlarında ya da görevi anlamada zorluk yaşayan öğrencilerin sürece alışma ve alıştırma sürecinde kullanılabilir. *Grup işlevine yardım eden roller* grup üyeleri arasındaki etkili çalışma ilişkilerini ve amaçlarını devam ettirmeye ve böylece grubun başarılı olmasına yardım eder. Bu bölümde düşünce ve süreçleri açıklayıcı, kaydedici, katılıma cesaretlendirici, gözlemci, yön verici, destek verici, aydınlatıcı-açıklayıcı gibi roller yer alır. *Ne öğrendiklerini anlatmak için öğrencilere yardım etme rolleri* altında özetleyici, doğrulayıcı, anlamayı kontrol edici, araştırmacı/malzemeci, detaylandırıcı, üretici gibi roller yer alır. *Öğrencilerin düşüncelerinde yoğunlaşmalarına yardımcı roller* başlığında ise insanların değil fikirlerin eleştiricisi, gerekçeleri sorgulayıcı, ayırt edici, birleştirici, genişletici, araştırmacı, seçenek üretici, gerçeği test edici gibi roller bulunur.

İş birlikli öğrenme sürecinde, öğrenciler birkaç görevde birlikte çalıştıktan sonra süreci anlamaları ve birbirlerini tanımaları için çalışabilirler. Birkaç görevden sonra öğrencileri grup içinde cesaretlendirmeye yönelik okuyucu, kaydedici, destek verici gibi basit roller

verilebilir. Grup içinde uyum problemi yaşayan, süreci anlamayan, iş birlikli çalışma becerisi zayıf öğrenciler varsa bu öğrencilere grup şekillendirmesine yardım eden roller verilebilir. Öğrencilere dağıtılan rollerin her görevde döndürülerek grubun her üyesi tarafından üstlenilmesi sağlanabilir. Süreç ilerledikçe öğrencilerdeki rollere yeni roller eklenebilir. Bu süreçte rollerin uygun kullanımına ve grup üyelerinin arkadaşlarının ve diğer grup üyelerinin üstlendikleri rolleri bilmeleri için rol kartları kullanılabilir. Kartın ön yüzünde, öğrencinin aldığı rollerin isimleri arka yüzünde ise bu rolü tanıtan ifadeye yer verilebilir. Bu kartın ön yüzünün üst kısmında grup numarası ya da grup ismine yer verilerek öğrencilerin grupları ve bu gruplarda yer alan öğrencilerin rollerini tanıması sağlanabilir. Böylece öğrencinin gruba bağlılığı ve rol sorumluluğunu üstlenmesi daha kolay olabilir.

2.1.5. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri

Literatür incelendiğinde iş birliğine dayalı farklı öğrenme teknikleri ile karşılaşmaktayız. Bu bölümde “öğrenci takımları başarı bölümleri”, “iş birliği iş birliği” (co-op co-op), ayrılıp birleşme (jigsaw) tekniği, takım-oyun-turnuva, iş birlikli not alma çiftleri, birlikte soralım birlikte öğrenelim, akademik çelişki gibi teknikler açıklanmıştır.

2.1.5.1. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri

“Öğrenci takımları başarı bölümleri” (student teams achievement divisions) tekniği başlıca beş bölümden oluşmaktadır. Bunlar; ders sunumu, takımlar, testler, ilerleme puanları ve takım ödülüdür. Bu bölümler şu şekilde açıklanabilir:

Ders Sunumları: “Öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinde öğretime ilk önce ders sunumu ile başlanır. Bu çoğunlukla doğrudan öğretim, tartışma veya görsel işitsel sunumlar şeklinde olur. Öğrencilerin bu sunumlara dikkat etmeleri gerekmektedir. Çünkü

bu sunumlar onların testlerden iyi puanlar almalarını sağlayacak, bu da takım puanını belirlemede etkili olacaktır.

Takımlar: Takımlar 4-5 öğrenciden oluşup akademik başarı, cinsiyet gibi özellikler bakımından heterojen olarak oluşturulurlar. Takımın ana işlevi bütün öğrencilerin öğrendiğinden emin olmak ve öğrencileri bireysel testlere hazırlamaktır. Öğretmen dersi sunduktan sonra öğrenciler çalışma yapraklarında ve diğer materyaller üzerinde çalışmak üzere toplanırlar. Bu esnada yapılan etkinlikler çoğunlukla problemler üzerinde tartışma, cevapları karşılaştırma, yanlış anlamaları düzeltme şeklinde gerçekleşir. Takımlarda önemli olan nokta takım üyelerinin yapabildiklerinin en iyisini yapmasını sağlamaktır.

Testler: Yaklaşık olarak bir veya iki sunum yapıp grup halinde çalışıldıktan sonra öğrenciler bireysel teste tabi tutulurlar. Bu esnada öğrencilerin birbirlerine yardım etmesine izin verilmez. Bu yüzden her öğrenci konuyu bilmekle sorumludur.

İlerleme Puanları: İlerleme puanının arkasında yatan ana düşünce her öğrenciye daha çok çalışarak ve geçmiş puanlarını geliştirerek ulaşabileceği performans hedefleri koymaktır. Bu sistemde her bir öğrenci takımına en üst düzeyde katkı sağlayabilir. Her bir öğrenciye temel puan verilir. Bu puan öğrencinin geçmişte aldığı notların ortalaması olabilir. Öğrenci bu temel puanı aştıkça ilerleme puanı alır.

Takım Ödülü: Takımlar, eğer baştan belirlenmiş ölçütleri aşarlarsa onur belgesi veya diğer ödülleri kazanabilirler. Öğrencilerin takım puanları eğer istenirse okul notlarını da % 20 civarında etkileyebilir (Özden 1998; Slavin, 1995, s.71-80).

2.1.5.2. İş Birliği İş Birliği

“İş birliği iş birliği” (co-op co-op) tekniğinin temeli öğrencilerin gruplar halinde kendi öğrenmelerini birlikte çalışarak daha ileriye götürmelerini sağlamak ve yeni bilgilerini grup arkadaşları ile paylaşmalarını sağlamaktır. “İş birliği iş birliği” tekniğinin aşamaları şunlardır:

Öğrenci Merkezli Sınıf Tartışması: Dersin başında öğrenciler konu ile ilgili sahip olduğu bilgileri keşfetmek ve açıklamak için cesaretlendirilir. Böylece öğrencilerin konuya merakı uyandırılmış olur. Sınıf tartışmasının amacı o konu ile ilgili öğrencilerin ne öğrenmek istediklerini ortaya koymaktır.

Öğrenme Takımlarının Seçimi: Amaç farklı özelliklere sahip öğrencilerin birbirine öğretmesi ise takımı öğretmen oluşturur. Öğretmen, öğrencilerin konuya ilişkin bilgilerini artırmak için çalışma yapıyorsa öğrencilerin kendi takımlarını oluşturmalarına izin verir.

Takımların Oluşturulması: Takımların oluşturulması birçok amaçla kullanılabilir. Bunlar öğrencilerin tanışmasına yardımcı olmak, öğrencilere her bir bireyin tek ve değerli olduğunu göstermek, takım arkadaşları arasında güven inşa etmek, öğrenciler arasında etkili etkileşim yöntemleri geliştirmek, iş birlikli etkileşimin yararlarını göstermek, takım kimliği kazandırmak ve öğrencilerin kendilerini rahat hissettiği bir atmosfer oluşturmaktır.

Takım Konusunun Seçilmesi: Takım üyeleri arasında iletişim becerileri ve güven geliştirildikten sonra öğrencilerin takım konularını seçmeleri sağlanır. Takımlar kendi bilgilerine göre en uygun konuyu seçerler. Eğer iki takım aynı konuyu seçerse takımların ya konuyu ikiye bölmesi istenir ya da başka bir konu seçerek anlaşmaları sağlanır.

Küçük Konuların Seçimi: Takımdaki her öğrenci ortak takım konusunun bir yönünü alt konu olarak seçer. Böylece takımdaki herkesin takım çalışmasına faydası sağlanmış olur.

Küçük Konuların Hazırlanması: Öğrenciler takım konusunu küçük parçalara bölüp her bir öğrenci küçük bir konu aldıktan sonra konuları hakkında bireysel olarak kaynak toplarlar. Her bir öğrenci küçük konuyu öğrenmekten sorumlu olduğunu ve kendi aldığı konunun takım konusu içerisinde önemli bir yere sahip olduğunu bilir.

Küçük Konuların Sunumu: Öğrenciler kaynakları topladıktan ve materyallerini düzenledikten sonra kendi alt konularını takımlarında sunarlar.

Takım Sunumlarının Hazırlanması: Takım sunumundan önce takım üyelerinin bir araya gelerek takım konusu üzerinde bir senteze ulaşmaları beklenir. Takımlara sunumlarının ne kadar uzunlukta olacağına dair bilgi verilir. Takımlar sunumlarını planlamaları konusunda

teşvik edilirler. Öğrencilerden sunumları ilginç hale getirmeleri ve tüm sınıfı derse katmaları beklenir.

Takım Sunumları: Takım sunumları sırasında dersin kontrolü takımdadır. Takım üyeleri zamandan, mekândan ve sınıfın donanımından sorumludur. Öğrenciler sınıfın tüm imkânlarının kullanılması konusunda teşvik edilirler.

Değerlendirme: Değerlendirme, sunumların ve bireysel katkıların öğrencilerle öğretmen tarafından değerlendirilmesi şeklindedir (Kagan, 1994).

2.1.5.3. Ayrılıp Birleşme Tekniği

İlk kez Aronson, Blaney, Stephin, Sikes ve Snapp (1978) tarafından ortaya atılan teknik, öğrencilerin olabildiğince birbirlerine bağımlı olmalarını planlamıştır. "Ayrılıp birleşme (jigsaw)" tekniğinin aşamalarını şöyledir:

İş Birliği Grupları: Öğrenciler gruplara dağıtılır. Materyaller her gruba bir tane ve grup üyelerine eşit paylaştırılarak dağıtılır. Her parça numaralandırılır.

Hazırlık Çiftleri: Her grupta aynı parçalara sahip olan öğrencilerin birleşerek çift oluşturmaları istenir. Bu süreçte öğrencilerin görevi; kendi ders materyallerini öğrenmek ve bu materyaller üzerinde uzmanlığı kazanmak ve kendi üyelerine bu materyali nasıl öğretebileceğini planlamaktır.

Uygulama Çiftleri: Öğrencilerden diğer grup üyelerinden biriyle çift olmaları istenir. Bu aşamada öğrencilerin iş birliği gruplarında yapacaklarının bir ön uygulaması niteliğindedir. Öğrenciler kendi konularını diğerlerine aktarır ve diğer öğrenciler düşüncelerini paylaşır.

İş Birliği Grupları: Öğrenciler iş birliği gruplarına geri dönerler. Bu süreçte öğrenciler kendi uzmanlık alanlarını grup üyelerine öğretme ve diğer grup üyeleri tarafından aktarılan konuyu öğrenme görevlerini yerine getirirler.

İzleme: Çiftler ve iş birliği grupları çalışmalarını sürdürürken, öğretmen düzenli bir şekilde grupların arasında dolaşır ve öğrencilere yardımcı olur.

Değerlendirme: Öğrencilere bir test verilerek onların konu hakkındaki uzmanlık düzeyleri belirlenir ve bireysel değerlendirme yapılır. Tüm üyeleri yüzde 90 ve üzerinde başarı

gösteren gruplara isteğe bağlı olarak 5 puan verilebilir (Steiner, Stromwall, Brzuzy & Gerdes, 1999).

2.1.5.4. *Takım-Oyun-Turnuva*

"Takım-oyun-turnuva" şu aşamalardan oluşmaktadır:

- Öğretmen dersle ilgili sunumunu gerçekleştirir.
- Öğrenciler 4 -5 kişilik gruplara yetenek ve cinsiyetlerine göre dengeli ve heterojen gruplara ayrılır ve çalışılan materyal ile ilgili soru ve problemleri cevaplamada birbirlerine yardım ederler.
- Her bir takımda yer alan öğrenciler konuyu birbirlerine öğrettikten sonra, diğer takımlardaki öğrencilerden yakın başarı düzeyinde olan iki öğrenci ile turnuva masasında yarışır. Bu turnuva haftada bir yapılır.
- Turnuva masasındaki üç öğrenci, kendi takım çalışmaları sırasında çözdükleri sorulara benzer soruları cevaplamaya çalışarak yarışır.
- Her masada kazanan öğrenci takımına belli bir puan kazandırır.
- Her hafta düzenlenen turnuvada kazanan yarışmalar bir sonraki hafta bir üst düzey yetenek grubundaki masalarla yarışır (Senemoğlu, 1997).

2.1.5.5. *İş Birlikli Not Alma Çiftleri*

Öğrenciler arasında not alma çiftleri oluşturulur. Bu aşamadaki görev ders boyunca alınan notların nicelik ve niteliğini yükseltmektir. İş birliği amacı ise iki öğrencinin de ders boyunca tam ve geniş kapsamlı notlar almasını ve derste kullanılan materyali değerlendirmelerini sağlamaktır.

Her on dakikada ders durdurulur ve öğrenciler aldıkları notları birbiriyle paylaşır. Öğrenci A, aldığı notları öğrenci B'ye özetler. Daha sonra da aynı süreci B, A'ya özetleyerek yapar. Her üye aynı zamanda arkadaşının paylaştığı nottan yararlanarak kendi aldığı notları geliştirir (Johnson vd., 2016, s.10:1).

2.1.5.6. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

Birlikte soralım birlikte öğrenelim tekniği Açıkgoz (2008) tarafından geliştirilmiştir. Birlikte soralım birlikte öğrenelim tekniği uygulanırken öncelikle grup büyüklüğüne ve grup üyelerine karar verilir. Grupların ideal büyüklüğü 3-4 kişidir fakat sınıf olanaklarının sınırlı olduğu durumlarda bu rakam 6'ya kadar çıkarılabilir. Grupların heterojen olmasına dikkat edilmelidir. Her öğrenci, konuyla ilgili parçayı ya da bölümü tek başına sessizce okur. Öğrencilerin okudukları konu ve kendilerine iletilen temalarla ilgili sorular hazırladığı aşamaya geçilir. Öğrenciler, hazırladıkları soruyu/soruları bir karta yazarlar. Bu kart, sorunun gruba sunulmasında ve öğretmene verilerek puanlamanın yapılmasında kullanılır. Öğretmen, bireysel soruları düzeylerine ve doğruluklarına bakarak puanlar. Bu, her öğrencinin okumasını, dolayısıyla öğrenmesini sağlayarak bireysel değerlendirilebilirlik ilkesini gerçekleştirmek için gereklidir. Bireysel sorular hazırlandıktan sonra grup üyeleri bir araya gelerek grup sorusunu oluştururlar. Grupça oluşturulan soru/sorular bir karta yazılarak rastgele seçilen başka gruplara postacılık rolündeki öğrenci aracılığı ile gönderilir. Grup üyelerinin iş birliğini gerektiren diğer bir aşama da grup sorularının yanıtlanmasıdır. Her soruda, değişik öğrenciler sözcülük yapar. Bu sorulara verilen yanıtlara bakarak bireysel puanlama da yapılabilir. Bunu yapmak, öğrencilerin grup çalışmasına katkıda bulunmasını sağlamada etkili olacaktır. Eğer bütün grupların sunumuna yetecek kadar zaman yoksa gruplar arasından rastgele seçim yapılabilir. Sunum sırasında grubun ve sözcünün kazanımları öğretmen ya da diğer öğrenciler tarafından değerlendirilir. Gruplar sunumlarını tamamladıktan sonra öğretmen konuyu özetleyerek genel bir tartışma başlatabilir. Konunun bitiminde bütün öğrenciler bireysel olarak sınav olurlar. Sınavdan aldıkları puanlar ve sunum puanları toplanarak bir grup puanı elde edilir. Grup puanı daha önceden saptanmış olan ölçütlerle karşılaştırılarak gruplara daha önceden belirlenmiş olan “çok başarılı”, “başarılı” ve “az başarılı” grup ödülleri verilir (Açıkgoz, 2008, s.214-218).

2.1.5.7. Akademik Çelişki

Akademik çelişki iş birlikli grupların öğrenme süreçlerinde kullanılan tekniklerden biridir.

Bu tekniğin aşamaları şöyledir:

- Öğretmen tarafından, lehte ve aleyhte savunulabilecek bir konu seçilir. Öğrencilere durumlarının ne olduğu ve konu ile ilgili bilgiyi nereden bulabilecekleri açıklanır.
- Öğrenciler gruplara ayrılır ve her grup iki parçaya bölünür. Çiftlere lehte ve aleyhte durumlar verilir. Her grubun içinde iyi okuyucu ve araştırmacılar bulunmalıdır.
- Her gruba verilen görevler şöyledir: (a) durumları ve destekleyici kanıt ve bilgileri öğrenme, (b) bu durumla ilgili bütün bilgileri araştırma, (c) durumu destekleyici ikna edici kanıtları hazırlama ve (d) ikna edici bir sunum hazırlama.
- Konu üzerinde iş birliğine varılması, iki konuyla ilgili bilgilere de hâkim olunması (bireysel bir test uygulanacak), bütün grup üyelerinin değerlendirileceği kaliteli bir grup raporunun yazılması durumlarını vurgulanmalıdır. Bütün grup üyeleri %90 ve üzeri bir başarı elde ederse grubun 5 ek puan alacağını da belirtilmelidir.
- Her çift diğerlerine sunum yapar. Sunum birden çok görsel öğeyi içermeli ve durum hakkında ikna edici öğelere sahip olmalıdır. Bu aşamada tartışma yoktur. Öğrenciler karşıt fikri dikkatle dinlemeli ve notlar almalıdırlar.
- Öğrencilerin düşüncelerini birbiriyle özgürce ve açık bir biçimde paylaşmalarını sağlanmalıdır.
- Çiftlerin diğer grupların yerine geçerek görüşlerini değiştirmelerini ve yeni görüşlerini de onlar kadar iyi bir şekilde savunmalarını istenmelidir.
- Gruplardan tartışmayı sonlandırmalarını ve ortak bir düşünce birliğine varmalarını ve sonrasında durumla ilgili görüşleri içeren ve kanıtların da eklendiği bir rapor yazmaları istenmelidir. Sonuç raporu, bu iki görüşten genellikle daha üstündür ve ortak bir sentezin ya da mantığın ürünüdür. Sonuç raporundan sonra iki görüşü de değerlendiren bireysel bir test uygulanır. Eğer her grup üyesi %90 ya da üzerinde başarı gösterirse her üyeye 5 puan eklenebilir (Johnson vd., 2016, s.10:10-11).

2.1.6. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Faydaları

İş birliğine dayalı öğrenme bilişsel, sosyal ve akademik gelişimi etkilemektedir. İş birliği grupları içinde öğrenciler birçok beceriyi deneyimlemektedir. İş birlikli öğrenmenin dil becerilerinin geliştirilmesindeki etkililiği ve faydalarını Kagan (1994) şu şekilde sıralamaktadır:

- İş birlikli öğrenme, öğrencilerin motivasyonunu artırır. Öğrenciler takımlarda tek bir hedef için çalıştıklarından dil derslerinde de öğrenme açısından daha istekli olurlar.
- Düşünme ve öğrenme için üstbilişsel stratejilerin paylaşılmasını artırır. Öğrenciler cevapları nasıl buldukları konusunda konuşurlar. Kullandıkları süreçleri inceler ve nasıl öğrendikleri ile ilgili farkındalık geliştirirler.
- İş birlikli çalışmalar dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri için sorumluluğu artırır. Bireysel olarak ya da grup adına öğrenciler daha sorumlu hâle gelir; çünkü öğrencilerin bireysel performansları grubu etkiler.

İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi, sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenme sürecine katılması, akademik başarı üzerinde etkili bir yöntem olması, çocukların grup içinde sosyalleşmesini sağlaması ve iş birliği becerilerini kazandırması nedeniyle öğrenme öğretme sürecinde kullanılması gerekir (Evans, Gatewood & Green, 1993). Yazmada çiftler veya küçük gruplar halinde çalışma özellikle yazma görevlerinde çiftler halinde çalışma ve yazma, öğrencilerin geri bildirim almalarını sağladığı için yazma görevleri açısından önemlidir. Yazma etkinliklerinde grup içi tartışmalar dil becerilerinin gelişimine fırsat vermekte ve bu süreç öğrenmeyi de sağlamaktadır (Wigglesworth & Storch, 2012). İş birliğine dayalı öğrenme; düşünme becerilerini geliştirme, eleştirel düşünmeye teşvik etme, öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı pratiklerini arttırma, sözlü iletişimi geliştirme, öğrenme sorumluluğu alma, keşfedici ve etkin öğrenme ortamı sağlama, öğrenmelerin üst düzeye çıkarılması gibi birçok akademik becerinin gelişimini sağlamaktadır (Bayrakçeken, Duymuş ve Doğan, 2015, s.29-40). İş birliğine dayalı öğrenmenin akademik alandaki faydalarının yanında sosyal alanda da birçok faydası bulunmaktadır. Örneğin sosyal etkileşimi geliştirme, problemlerin çözülmesinde destekleyici bir ortam sağlama, kişilerarası ilişkilerde sorumluluk geliştirme, ekip sorumluluğunu desteklemesi, empati becerisini geliştirme gibi alanlar açısından önemlidir. Sorumluluk alabilen ve görevlerini başarıyla yerine

getirebilen öğrenciler topluma kolay uyum sağlayabilirler. İş birliğine dayalı öğrenme bireyin sorumluluk duygusu, başkalarına ve gruba katkıda bulunma zevkini arttırmaktadır (Büyükkaragöz & Çivi, 1997). İş birliğine dayalı öğrenme öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmekte ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki problemleri çözmeleri için cesaretlendirmektedir (Leikin, 2004).

2.1.7. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Sınırlılıkları

İş birliğine dayalı öğrenme doğru uygulandığında birçok olumlu yanları görülmektedir. Ama yöntem doğru uygulanmadığında birçok sınırlılık ve sıkıntılarla karşılaşmaktadır.

İş birliğine dayalı öğrenmenin sınırlı yanlarından birisi grup üyeleri arasındaki farklılığın yol açabileceği durumdur. Farklı akademik düzeydeki öğrencilerden oluşan bir grupta, yeteneği veya akademik başarı düzeyi düşük öğrencilerin takıma sınırlı oranda katkıda bulunması ya da hemen hemen hiç katkıda bulunmaması bu yöntemin sınırlı yanlarından biridir (Varışoğlu, 2013, s.70). İş birlikli öğrenme yöntemine en sık yapılan eleştirilerden ve öğretmenlerin de sık karşılaşılabilecekleri sorunlardan biri gruptaki bir veya birkaç üyenin gruptaki diğerlerine göre daha baskın olması ve onların katılımını engellemesidir (Jacobs, 2006). Bu durumda grup görevlerinde öğrencilerden beklenen davranışların öğretmen tarafından iyi açıklanması ve grup sürecine göre uygun iş birliğine dayalı öğrenme tekniğinin seçilmesi gerekmektedir.

İş birliğine dayalı öğrenme sürecinin etkili olarak uygulanabilmesi için sınıfın fiziki koşulları da önemlidir. Öğrencilerin öğretmen ile rahat bir şekilde iletişim kurabileceği, grup içindeki etkileşimin sağlanabileceği, öğrencilerin diğer gruplarla paylaşımda bulunabileceği, sınıftaki materyalleri süreçte uygun olarak kullanabileceği bir ortam sağlanmadığında iş birliğine dayalı öğrenme uygulamaları amacına ulaşmayabilir.

İş birliğine dayalı öğrenme grupları oluştuğunda her öğrenci aynı şekilde ve sürede gruba uyum sağlamayabilir. Bu nedenle öğrenciler arasında olumlu bağımlılık, yüz yüze destekleyici etkileşim, bireysel ve grup olarak hesap verilebilirlik, grup süreci gibi iş birliğine dayalı öğrenmenin öğelerinin grupta ortaya çıkması gecikebilir. Bu durum iş

birliğine dayalı öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir ve iş birliğine dayalı öğrenmenin akademik ve sosyal amaçlarına ulaşmak zor olabilir. Öğretmen süreçte neden bu yöntemi kullandığını, yöntemin olası faydalarını, grupla çalışmanın olumlu yönlerini, grubun başarısı için neler yapılması gerektiğini öğrencilere açıklamalıdır. Süreçte öğrencilerin grup çalışmasına karşı isteğinin artırılması, öğrencilerin dikkatini çekebilecek görevlerin verilmesi, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerini desteklemesi gibi durumlar yöntemin sınırlılıklarını ortadan kaldırabilir. Ayrıca öğretmenin yöntem ile ilgili bilgisi ve uygulamadaki olumsuz durumlar karşısındaki çözüm odaklı yaklaşımı yöntemin etkili uygulanması için önemlidir.

2.2. Yazma

Dil toplumda sözlü ve yazılı anlaşma aracı olarak kullanılmaktadır. İnsanlar duygu ve düşüncelerini, tasarılarını, sezgilerini, bir konu hakkındaki görüşlerini belirtme ve paylaşma ihtiyacı hissetmektedir. Bu ihtiyaç bebeklik döneminde çeşitli ses ve hareketlerle giderilirken sonraki süreçte konuşma ve yazma bu ihtiyacın karşılanmasına yardım etmektedir.

Literatür incelendiğinde yazma ile ilgili farklı tanımlarla karşılaşmaktadır. Akyol (2005, s.47) yazmayı, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretme olarak ifade ederken; Sever (2004, s.24) ve Göçer (2014, s.27) yazmayı, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazıyla anlatma olarak tanımlamıştır. Yazılı anlatım ise Karatay (2014b, s.21) tarafından duygu ve düşünceleri herhangi bir dilde kullanılan alfabedeki yazı karakterleri, sembolleri ve işaretleri kullanarak başkalarına aktarma işi olarak tanımlanmıştır. Bağcı (2014, s.100) yazılı anlatımı planın, yazılı ya da sözlü olarak anlatılmak istenen duygu ve düşüncelerin dinleyici veya okuyuculara daha güzel, etkili, kolay ve anlaşılır bir şekilde aktarılmasına yardımcı olan bir anlatım düzeni olarak ifade etmiştir.

Yazma çeşitli zihinsel beceriler gerektirdiğinden öğrenciler bu beceriler aracılığıyla düşüncelerini sıralamakta, düzenlemekte ve yazının amaçlarını belirleyip kuralları

uygulamayı öğrenmektedir (Güneş, 2013, s.158). Yazma sürecinde farklı zamanlarda, farklı özellikler denemeye çalışma bilişsel çabayı ortaya çıkarmaktadır. Bu durum yazma sürecinde başarı ve ilerlemeyi sağlamaktadır (Latham, 2002, s.52). Böylece öğrenci yazma sürecini sürekli deneyimlediği için gelişme göstermektedir.

2.2.1. Yazma Öğretimi

Yazma, yirmi birinci yüzyıla girerken kişisel ve toplumsal açılardan önemini korumaya devam etmektedir. Yazma alanı öğretim süreci kazanım ve geliştirme olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Kazanım aşaması temel bilgilerin öğrenilmesi ve becerilerin kullanılabilir düzeyde elde edilmesiyle ilgilidir. Yazma açısından düşünüldüğünde, harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin ne olduğunun ve nasıl yazılacağının öğrenilmesi bu aşamada yer almaktadır. Diğer taraftan kazanılan becerilerin etkili bir yazılı anlatımda nasıl kullanılacağının öğrenilmesi ise gelişim aşamasıyla ilgilidir (Akyol, 2014, s.107). Öğretim sürecinin ilerleyen yıllarında öğrencilerin okuma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerini geliştirmenin yanında, kendilerini yazılı olarak anlatabilmeleri için yazma becerisi edinmelerinin sağlanması gerekmektedir (Karatay, 2014b, s.23). Yazma becerilerini edinme kolay bir süreç değildir. Yazmada ileri düzeye ulaşılması için en az yirmi yıllık bir olgunlaşma, eğitim ve alıştırma sürecine ihtiyaç duyulmaktadır (Kellogg, 2006).

Yazma okumayla yakından ilgilidir. Okuma bize yazma ile ilgili modelleri sunar. Bu nedenle yazarlar; okur, tür, anlam, dil bilgisi hatalarını dikkate alarak çalışmalarını okumalıdır. Ancak yazma aynı zamanda uygun biçimde kalem tutabilme, yazıyı düzgün yazabilme ya da düz bir hizada bazı biçimlere göre metin üretebilme, satırdaki boşlukları hesaplayıp kaç kelime sığabileceğini tahmin etme gibi zorlu motor becerilerini de kapsamaktadır. Bununla birlikte dilin dil bilgisi yapısı ve noktalama özelliklerinin de kavranması gerekmektedir (Larkin, 2010, s.74). Yazma yeterliliğinin gelişimi, yüksek düzeyde öz düzenleme becerisi ile

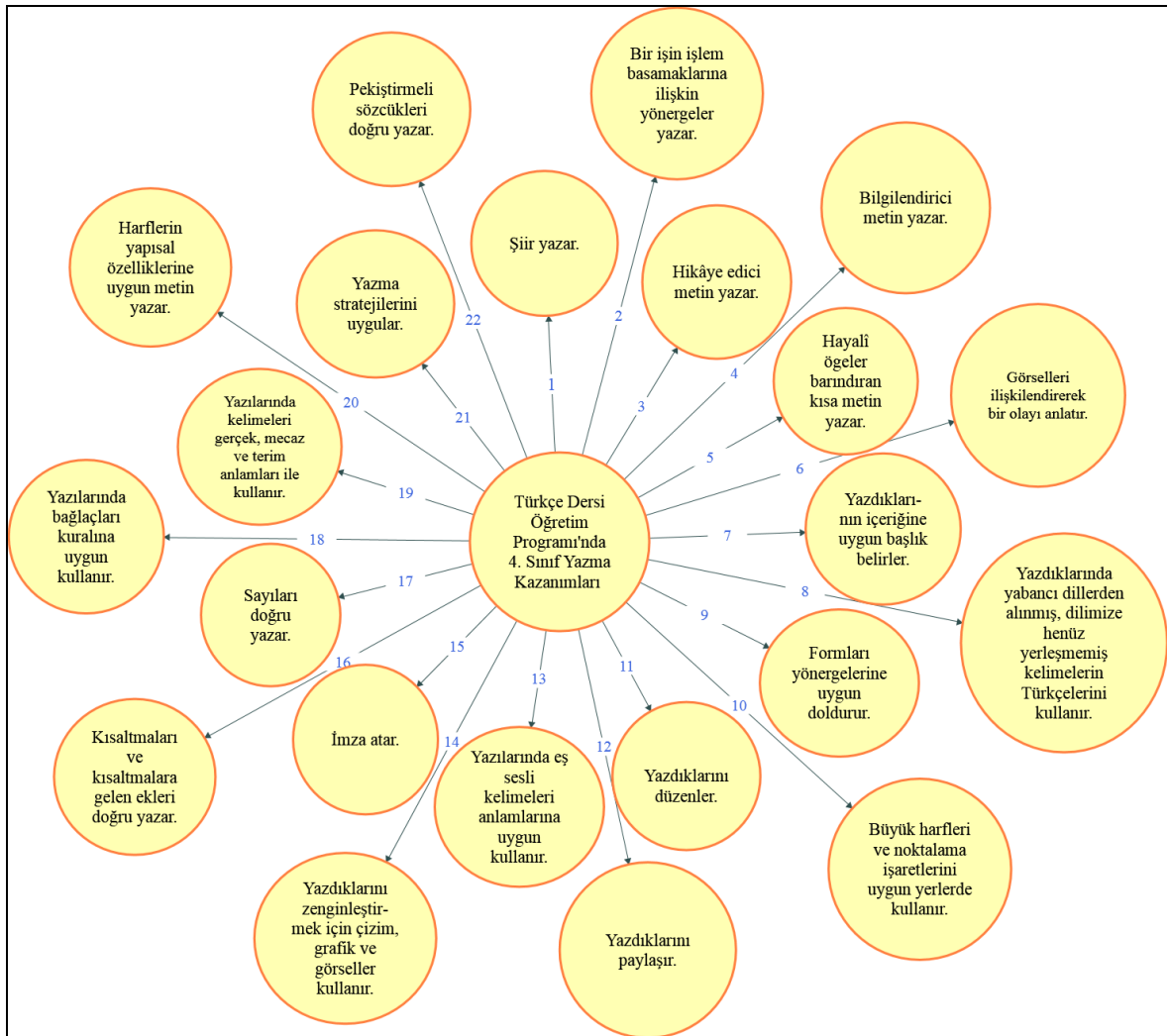
el yazısı ve yazım gibi düşük seviyede yazma becerilerindeki uzmanlığa bağlıdır (Graham & Harris, 2000).

Yazılı anlatım becerilerinin gelişimi üç aşamalı bir süreçte değerlendirilebilir. İlk aşama birinin bildiği bir şeyi söylemek için yazının kullanılması, ikinci aşama yazarın isteği doğrultusunda birinin bildiği şeyi dönüştürmesi ve son aşama ise okurun isteği doğrultusunda birinin bildiği şeylerde ustalaşmadır (Bereiter & Scardamalia, 1987). Bilişsel Yazma Modeli'ne göre yazma; planlama, yazma ve gözden geçirme olmak üzere üç sürece ayrılmaktadır. Yazma öz yinelemeli bir süreçten oluştuğu için yazma süreci boyunca bu üç öge tekrar tekrar meydana gelmektedir (Hayes & Flower, 1980).

Yazma öğretiminde yazma öncesi, sırası ve sonrasında takip edilmesi gereken bazı etkinliklere yer verilmelidir. Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler yazma sürecinde kendilerinden beklenen becerilerin farkına varmakta ve yazma süreçlerini sürekli olarak düzenlemektedirler. *Yazma öncesi aşama*, öğrencileri yazmaya hazırlama aşamasıdır. Yazma becerisi düşüncelerin zihinde tasarısını yaparak belli bir düzen içerisinde yazıya aktarılmasına dayanmaktadır. Bu aşamada öğrencilerin hangi konu hakkında yazacağını düşünmesi, konunun kime hitap edeceğine karar vermesi, konu hakkında bildiklerini yoklaması ve konuyu aktarırken ne gibi dil bilgisi yapılarına yer vereceğine karar vermesi gibi konularda öğretmenin etkinliklere yer vermesi gerekmektedir. *Yazma sırasında*, öğrencinin verilen sözcük ve dil yapılarını bir paragraf içinde kullanma, sözcüklerden yararlanma gibi konulara dikkat etmesi önemlidir. Bu nedenle öğretmenin öğrenciye sorular sorarak konuyu düşünmelerine yardımcı olması ve yazma sırasında öğrencilerden gelen sorulara anında dönüt vermesi gerekmektedir. *Yazma sonrasında* ise, öğrencilerin yazmak istediği konu hakkında bir şey yazıp yazmadığı konusunda kendini sorgulaması, konuyu anlatırken fikirlerinin tutarlı olup olmadığı konusunda kendini kontrol etmesi, konu hakkında bildiklerini tam olarak aktarıp aktarmadığını gözden geçirmesi önemlidir. Ayrıca öğrencinin konuya uygun sözcük, deyim ve dil yapılarını kullanıp kullanmadığını kontrol etmesi, yazdığı yazıda giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında bir bütünlük olup

olmadığını sorgulaması, yazdığı yazının noktalama işaretleri ve yazım kurallarına göre kontrol edilmesi, yazılan yazının düzenli olmasına dikkat etmelidir (Ünsal, 2008).

3. ve 4. sınıf düzeyinde, Türkçe dersinin haftada bir saatinin yazı çalışmalarına ayrılması gerektiği Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) belirtilmektedir. Yazı çalışmaları, öğrencilerin düzgün, temiz ve okunaklı yazılar yazması, harflerin aslî ve ilave unsurlarını kavraması, bunları yazılarında uygulaması ve ikinci şahıslar tarafından okunabilir şekilde yazma becerisi kazanması hedeflenmekte ve yazı çalışmaları ile öğrencilerin bu düzeyde kendilerine özgü yazma becerisi edinmeleri ve geliştirmeleri beklenmektedir. Şekil 1'de Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) dördüncü sınıf yazma kazanımlarına yer verilmiştir.



Şekil 1. Türkçe Dersi Öğretim Programı dördüncü sınıf yazma kazanımları

Şekil 1 incelendiğinde dördüncü sınıfta toplam yirmi iki tane yazma kazanımı olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıftaki toplam kazanım sayısı içinde yazma kazanımlarının oranı %28,21'dir. Yazma sürecinde öğrencilerden beklenen becerilerin kazanılması için öğretmenlerin sınıf içi yazma sürecinde çeşitli yöntem ve tekniklere yer vermesi gerekmektedir. Bu süreçte yazma etkinliklerinin aşamalar halinde gerçekleştirilmesi yazma sürecinin öğrenci tarafından içselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu durum bir kez daha sürece dayalı yazma yaklaşımlarının önemini ortaya koymaktadır. Bireysel ve grup etkinlikleriyle desteklenen sürece dayalı yazma çalışmalarıyla birlikte öğrenciler kendi yazma süreçlerini düzenleyebilmektedir. Böylece yazma sürecinde öğrenciler, yapabildiği ve yapamadığı becerilere dair fikirleri daha kolay ortaya koyabilmekte eksik oldukları noktaları tamamlamak için çeşitli stratejiler geliştirmektedirler. Böylece yazmaya yönelik öz düzenleme süreçlerini daha etkin kullanırlar. Bu süreçle birlikte yazma görevlerinde zor olarak algıladıkları durumlarla daha kolay başa çıkabilmekte ve yazma konusunda kendilerine güvenmektedirler. Bu deneyimler sonucunda ise öğrencilerin yazma etkinliklerine olan ilgisi, isteği ve motivasyonu artmaktadır.

Çocuklar hem yazmanın temel süreci olan planlama, dil oluşumu ve incelemenin hem de hafızada üretilmesi ve saklanması gereken zihinsel betimlemeleri özel yazma görevleri içerisinde öğrenme ve olgunlaşma yoluyla sürekli geliştirmekte ve değişimler yaşamaktadır. Görevi içselleştirmenin sonucu olarak, bir çocuk ikna edici metinlere kıyasla yazma ve konuşmada en fazla pratiği bulunan hikâye edici metinler yazmada daha ileri bir seviyede başarı sağlayabilir (Kellogg, 2008). Öyküleyici metinlerde yazarın, doğrudan bilgi vermeyi, öğretmeyi değil; gerçeğe yakın olayı okuyucuya yaşatmayı amaçladığını bir metin türüdür. Bu sebeple öyküleyici metinlerde verilmek istenen ana düşünce, ileti okura doğrudan verilmeyebilir. Bunun için okur, önce olayın ne olduğunu, kahramanlarını bulmakta ve onları olay ve/veya olaylar zinciri ile ilişkilendirmekte; ardından bir sonuca ve ana düşünceye ulaşmaya çalışmaktadır. Ayrıca okurun, öyküleyici metinleri anlamlandırırken çok yönlü düşünmeye, eksilteli ve mecazlı anlatımlarla ilgili çıkarımlarda bulunmaya yönelmektedir (Karatay & Okur, 2012).

Hikâyeler çocukların kişilik ve dil kullanımı açısından gelişmesini sağlamaktadır. Kişisel olarak çocuk hikâye kahramanı ile kendisi arasında ilişki kurduğu için bu durum duygusal gelişimini desteklemektedir. Çocuk hikâyeler aracılığıyla kendisi ve başkalarının hareketlerini yorumlama imkânı bulmakta, kelime hazinesini geliştirmekte, dilin gücünü tanımakta ve mesajın iletilmesindeki yaratıcılığı görmektedir (Akyol, 2014, s.161). Yazma konularının belirlenmesinde yalnızca dilsel metinlerden yola çıkılmamalıdır. Çocukların duygu ve düşünce dünyalarını harekete geçiren, onları üretmeye isteklendiren sanatsal özellikteki görsel ve işitsel metinlere de yazma sürecinde kullanılabilir (Turhan Ağrelim, 2017, s.14). Öğrencileri farklı metin türleri ile karşı karşıya getirerek yazma sürecindeki deneyimlerini arttırmaları sağlanmalıdır.

2.2.2 Yazma Öğretiminde Yaklaşımlar

Yazma öğretiminde öğretmenin odaklandığı nokta ürün mü yoksa öğrencinin yazma sürecinde geçirdiği deneyimleri mi? Bu sorunun cevabı öğretmenin benimsemiş olduğu yazma öğretimi yaklaşımını ortaya koymaktadır. Bazı öğretmenler öğrencinin yazma sürecindeki ürünü değerlendirirken bazı öğretmenler ise öğrencinin yazma sürecindeki aşamalarını da değerlendirme sürecine dâhil etmektedir.

2.2.2.1.Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı

Ürün odaklı yaklaşımda yazmak, düşüncelerin kaydedilmesi ya da kâğıda aktarılması olarak görülür. Bu yaklaşımda, yazıdan önce gerekli bilgiler toplanır. Daha sonra toplanan bilgiler neden-sonuç ilişkisi, bir tezi ispatlama, kıyaslamalar yapma yoluyla kâğıda işlenmektedir. Bu yaklaşım bilgilere önem verdiği için, öğretmen ve öğrencinin yazı etkinliğindeki rolleri de bu doğrultuda gelişmektedir. Ürün merkezli yaklaşımda, yazının yazılması ve değerlendirilmesi oldukça mekaniktir. Öğretmen öğrenciyi değerlendiren kişi konumundadır. Yazının değerlendirilmesinde önemli olan dil bilgisi, kelime kullanımı, biçim gibi teknik ölçütlere göre ürün değerlendirilmesi yapılmaktadır (Oral, 2014, s.24).

Geleneksel yazma anlayışına göre yazılı anlatım çalışmaları doğrusal ilerlemektir. Fakat başarılı bir yazma ürünü için yazma eyleminde planlama, düzenleme, gözden geçirme, değerlendirme, düzeltme ve tekrar yazma gibi bazen ileriye bazen geriye doğru adımların atılması gerekmektedir (Karatay, 2014b, s.26).

2.2.2.2.Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı

Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi süreç odaklı bir eğitimle mümkün olmaktadır. Etkili tasarlanmış bir süreç yalnızca öğrencilerin yazma becerilerini değil aynı zamanda bilişsel becerilerini de geliştirmektedir. Yazma ilk bakışta kâğıt ve kalem etkileşiminden ortaya çıkan bir ürün gibi görünse de ifade edilmek istenen düşünce, hayal, tasarı, duygular öncelikle zihinsel bir süreçten geçmektedir (Temur, 2011, s.12). Yazma sürecinin planlanmasına ve aşamalı olarak öğrencinin yazdıklarını başlangıçta öğretmenle daha sonra kendi kendine izlemesi ve değerlendirmesine ağırlık veren, yazmayı çeşitli aşamalardan oluşan bir süreç olarak ele alan yaklaşımlar yazının niteliği arttırmaktadır (Karatay, 2014b, s.26). Süreç temelli yaklaşımda öğretmen öğrencinin yazım sürecinde ona rehberlik etmekle ve destek vermekle yükümlüdür. Öğretmenin değerlendirme konumundan ziyade yazma süreciyle ilgili öğrencileri yönlendirirken aynı zamanda kendisi de yazarak öğrencilere model olmaktadır (Oral, 2014, s.25). Bu şekilde gerçekleştirilen yazma süreci başarıya ulaşmakta ve yazılı ürünün niteliği artmaktadır.

2.2.3. Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Yazma sürecinde öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler, öğrencilere geri bildirim verme süreci, öğrencinin gelişimsel özellikleri gibi ögeler yazma sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşılmasına neden olmaktadır. Turhan Ağrelim (2017, s.9) öğrenme sürecinin başarıya ulaşmasında, öğrencilerin biyolojik, psikolojik ve zihinsel yapılarından kaynaklanan bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir. Karatay (2014b, s.22) öğretim sürecinde yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan etkinlik ve

değerlendirmelerin yetersizliği nedeniyle, zamanla öğrenciler arasında kendini yazılı olarak ifade etme ve yazı yazma becerisinin herkeste var olmayan özel bir yetenek olduğu gibi hatalı algıya ve yazmaya karşı olumsuz bir tutuma yol açtığını belirtmiştir. Bağcı (2014, s.102) öğrencilerin kompozisyon metinlerini oluştururken başarısız olmalarının sebebi olarak plan yapmayı bilmemelerini göstermiştir. Çünkü plansız veya yanlış yapılmış bir planla oluşturulan metinlerde düşüncelerin düzensiz, gereksiz ayrıntıların ağırlıklı, cümlelerin darmadağın olduğunu belirtmiştir.

Cümle düzeyindeki problem yaşayan öğrencilerde, cümlelerin çoğu yarım bırakma veya cümlenin ortasında başka bir cümle ile başlama, cümlelerin tamamına yakınında anlatım bozukluğu yapma, kelime tercihlerinde yanlışlıklar, sürekli aynı ifadeleri tekrar etme, yazım ve noktalama açısından da birçok sıkıntılar içermesi gibi durumlarla sıkça karşılaşmaktadır (Coşkun, 2014, s.51-52). Yazma sürecinde öğretmenler, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme ve destekleme noktasında daha uyanık olmalı, yeri geldiğinde yazma sürecinde öğrencilerden bazı zor görevler isteyerek öğrencilerin kapasitelerini görmeli ve yeteneklerini devamlı olarak değerlendirmelidir. Öğrenciler yazmanın ilk aşamalarında uzun cümleler kurmada problemler yaşamaktadır. Örneğin, cümlenin başında ne söylediğinin unutulması ve başka bir yola girilmesi, yazılacak kelime veya kelime öbeğinin unutulması ve bu durumun cümle yapısını bozması gibi problemler yaşamaktadır. Daha deneyimli yazarlarda ise, yazılı bir metin oluşturma süreci devam ederken tasarlanan yapıyı hatırlama noktasında ya da fikirleri yazıya dökerken sunum ve betimleyici dilin kullanılmasıyla ilgili problem görülmektedir. Bu aşamalarda yazılı ürün ortaya çıkarmada planlama, tasarı, düzeltme için okuma ve yeniden düzenleme çok önemlidir (Latham, 2002, s.52). Paragraf düzeyinde eğitim alması gereken öğrenciler cümle oluşturma konusunda yeterli bir başarı sağlamakta ancak cümlelerden paragraf oluşturmakta güçlük yaşamaktadır. Bu durum öğrencilerin metinlerindeki paragraflarda yer alan cümlelerin birbirinden bağımsız olmasına ve cümlelerin birçoğunun birer slogan gibi tek başına bir paragraf oluşturabilecek anlam yoğunluğuna sahip olmasına neden olmaktadır (Coşkun, 2014, s.60). Yazmada problem yaşayan öğrencilerin metinleri

incelendiğinde paragrafların metnin bütünlüğünden uzak olduğu, ana düşüncenin açık bir şekilde belirtilmediği, ana düşünceyi desteklemek için yardımcı düşüncelerin yeterince geliştirilmediği, tekrarlı yapıların kullanıldığı, düşünceler arasındaki geçişlerin hızlı olduğu için okuyucunun cevabını bulamayacağı soruların bulunduğu, metin türüne uygun bir anlatım tarzının ortaya konulmadığı gibi durumlar görülmektedir.

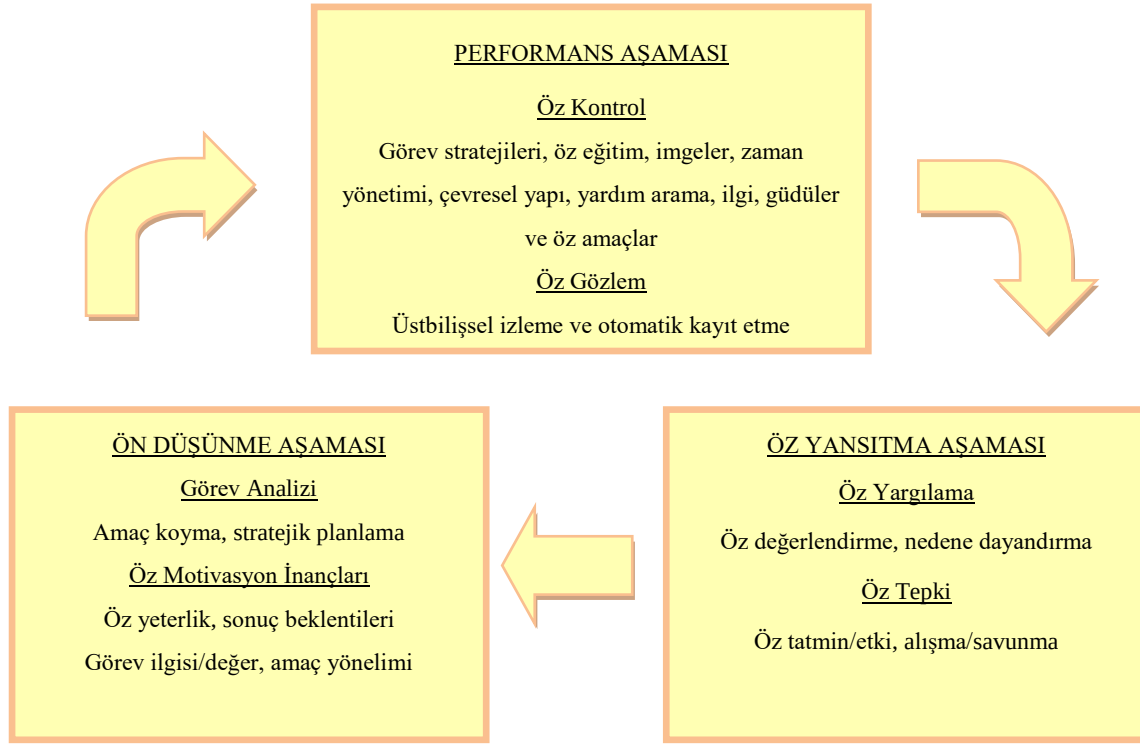
Yazma becerisi; konunun ortaya konulması, konuyla ilgili hazırlık yapılması, yazının planlanması, gerekli düzenlemelerin ve düzeltmelerin yapılması, yazının bölümlerinin oluşturulması, cümleler arasında akıcılığın sağlanması, farklı yapıdaki kelimelerin kullanılması, kelimelerin doğru yazılması, noktalama işaretlerinin doğru kullanılması, ana düşüncenin etkili bir şekilde ortaya konulması ve okuyucuya doğru ulaştırılması gibi birçok alt becerinin bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Öğrenciler yazma yeterliliğine sahip olmadığında cümle, paragraf ve metin düzeyinde problemler yaşamakta ve bu durum yazma sürecinde ortaya konulan ürünün niteliğini etkilemektedir.

2.3. Öz Düzenleme

Klasik sosyal bilişsel bakış açısı, öz düzenlemenin; *öz gözlemleme* (izleme), *öz yargılama* ve *öz tepki* olmak üzere üç süreçten oluştuğunu savunmaktadır (Bandura, 1986; Zimmerman, 1990). Zimmerman (2000) öz düzenleme hakkındaki teorilerin çoğunun; bilişötesi farkındalık, strateji kullanımı ve motivasyon kontrolünü kapsadığını vurgulamıştır. Öz düzenleme kişinin kendi amaçları doğrultusunda, bilişini, duygularını, eylemlerini ve çevrenin özelliklerini hedef alan çok bileşenli, yinelemeli, öz yönetimli işlemler olarak tanımlanabilir (Cascallar, Boekaerts & Costigan, 2006).

Bu araştırmada iş birliğine dayalı öğrenme teknikleri kullanılırken yapılan etkinliklerde öz düzenleme becerisinin gelişimine yönelik Zimmerman'ın *Sosyal Bilişsel Öz Düzenleme Modeli'nin* aşamaları dikkate alınmıştır. Bu model Bandura'nın sosyal-bilişsel teorisinden etkilenmiştir. Zimmerman (1990) öz gözlemlemeyi, davranışları standartlara göre yargılamayı ve buna negatif ya da pozitif tepki verme şeklinde açıklamıştır. Bireylerin değerlendirme ve tepkilerinin daha sonraki aynı veya farklı davranış yönlerini

gözlemlemede temel oluşturduğunu ve bu süreçlerin çevreden bağımsız olmadığını vurgulamıştır.



Şekil 2. Öz düzenlemeli öğrenmenin aşamaları. Bembenuity, H., White, M. C., & Vélez, M. (2015). Developing Self-regulation of Learning and Teaching Skills Among Teacher Candidates. Springer Netherlands.

Zimmerman (2002) öz düzenlemeli öğrenmeyi üç temel aşamaya ayırmıştır: (1) *Önceden düşünme evresi (forethought phase)*, öğrenmek için gösterilen çabadan önceki süreç ve inançları belirtmektedir. Bu aşama görev analizi ve öz motivasyon inançlarından oluşmaktadır. Görev analizi, amaç koyma ve strateji planlamayı içermektedir. Öz motivasyon (self-motivation) ise öğrencilerin öğrenmeye karşı öz yeterlilik ya da sonuç beklentisi gibi inançlarını, içsel ilgilerini ve amaç yönelimi yeteneğini olarak ifade edilmektedir. (2) *Performans aşaması (performance phase)*, Bu aşamada iki tür süreçten bahsedilebilir: Öz kontrol ve öz gözlem süreci. Öz kontrol (self-control), önceden düşünme evresinde seçilen metot ya da stratejilerin işleme konulmasıdır. Bu şekilde, öğrencinin hedefe odaklanması ve gayretlerini en iyi şekilde kullanması sağlanmaktadır. Bu durum, hayal (imagery), öz eğitim (self-instruction), dikkati odaklama (attention focusing) ve hedef stratejileri (task strategies) ile oluşmaktadır. Öz gözleme (self-observation) ise

kişinin kendisiyle ilgili olaylar hakkında kayıt tutması ve bu olayların sebeplerini bulmak için deney yapmasını içermektedir. (3) *Öz yansıtma aşaması (self-reflection phase)*, her öğrenme çabasından sonra gerçekleşen süreçleri belirtmektedir. Bu aşama öz yargılama ve öz tepki sürecinden oluşmaktadır. Öz yargılama (self-judgement), öğrencinin bir öğrenme çabasından sonra kendisini yargılaması olarak ifade edilebilir. Öğrenci, kendi performansını bir başkasının performansıya ya da herhangi bir standartla karşılaştırarak kendi öz değerlendirmesini (self-evaluation) yapabilmektedir. Öz tepki (self-reaction) ise öğrencinin bir öğrenme çabasından sonra, öz memnuyetinin (self-satisfaction) ve sonraki öğrenme çabaları için motivasyonunu artırması olarak tanımlanmaktadır. Graham, McKeown, Kiuahara ve Harris (2012) öz düzenlemeli strateji gelişim modeli ile öğrencilere genel ve eyleme özgü yazma stratejileri, stratejileri kullanmak için gerekli olan geçmiş bilgi ve stratejileri, yazma süreçlerini ve yazma davranışlarını düzenlemek için gerekli süreçlerin (hedef belirleme, öz izleme, öz eğitim ve öz pekiştirme) öğretildiğini belirtmiştir. Öz düzenlemeyi öğreten etkili metotlar çocuklukla sosyal modelleri, düzeltme için verilen geri bildirimi, strateji, açıklama ve pratiği, hedef belirlemeyi ve öğrenmenin öz değerlendirmesini kapsamaktadır (Schunk & Ertmer, 2000).

2.3.1. Yazma Sürecinde Öz Düzenleme

Öz düzenlemeli öğrenme modellerine göre öğrenciler biliş yapılarını, güdülerini ve çevresel etmenleri göz önüne alarak kendi öğrenme hedeflerini belirler, bu hedeflere ulaşmak için öz düzenleme yaparlar (Pintrich, 2004). Yazma sürecini oluşturan; planlama, yazma, yeniden düzenleme ve değerlendirme aşamaları bilişsel süreçlerle yakından ilişkilidir. Öğrencinin, yazma sürecini planlaması, yazdıklarının farkında olması, süreçte düzenlemeler yapması, yazıda bir bütünlük olması gibi beceriler iyi bir yazma ürünü için önemlidir. Çalışan bellekte meydana gelen üç temel işlem planlama, dönüştürme ve gözden geçirme olarak ifade edilebilir (Hayes & Flower, 1980). Yazma sürecinde bu aşamalar arasında çeşitli hareketler gözlenmektedir. Yazarların kesin olarak planlamadan dönüştürmeye ve sonra gözden geçirmeye gitmediği bunun yerine, birçoğunun ihtiyaç

ortaya çıktıkça işlemler arasında geriye ve ileriye hareket ettiğini görülmektedir (Bruning, Schraw & Norby, 2014, s.291).

Öğretmenler, öğrencilerin yazma çalışmalarına yönelik sorular sorarak ve seçtikleri yazma stratejileriyle öğrencilerin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilirler. Zimmerman'ın (2000) dediği gibi “öz düzenleme diğer yetenekler gibi öğrenilebilir”. Öğretmenler, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler planlayabilir. Örneğin, yazma konusuna yönelik beyin fırtınası tekniği, sınıf içi tartışmalar, yazma taslağının oluşturulması ve yazının değerlendirilmesi için yazma çiftlerinin oluşturulması, yazma sürecine yönelik görev kağıdının hazırlanması, yazma gruplarının oluşturulması gibi etkinlikler yapılabilir. Yazmanın öz düzenlemesi ile ilgili sınıf ve süreçler şöyle açıklanabilir (Zimmerman & Risemberg, 1997):

Çevresel/ortam öz düzenleme süreçleri, (1) çevresel yapılandırma (etkin yazma ortamları seçme, organize etme ve oluşturma) ve (2) yazmanın bilgi ve becerilerinin kaynaklarına hizmet eden öz seçim modellerinden oluşmaktadır. Birçok yazar, gelişim aşamalarında yazma modellerinin etkisini vurgulamıştır. Örneğin, tanımlanmış bir metin ya da bir yazarın üslubundan bir şeyler öğrenmeye çalıştığı görülmüştür.

Davranışsal süreçler, (3) birinin kendi performansını öz izlemesi ve öz kaydı (yazılan sayfa sayısına dair çizelge, bölüm tamamlandı, aşamalı hedefler başarıldı gibi), (4) birinin kendi performansına dair öz sonuçları (hedeflere ulaşıldığında ödül ya da başarısızlıklarda ceza gibi) ve (5) yazma sürecini zenginleştirmek için kullanılan öz söze dökme/eylemleştirme (birinin oluşturduğu diyalogu sesli söylemesi ya da değerlendirmeye yardımcı olması için metni sesli okuması) aşamalarından oluşmaktadır.

Kişisel ve örtülü (gözlemlenemeyen) süreçler, (6) zaman planlaması ve yönetimi (yazım için gerekli zamanı tahmin etme ve hesaplama), (7) amaç saptama (yazarken uzun ve kısa dönem çıktıları belirleme, yazılı ürünün özellikleri ve kalitesi için hedefler gibi), (8) kendi yazısına dair öz değerlendirme standartlarının saptanması (birinin yazdıklarına dair kişisel tatmininin özel standartlarını saptama ve bunlara bağlı kalma, örneğin etkin bir sonuç paragrafını değerlendirme için ölçütler saptama gibi), (9) bilişsel stratejileri kullanma (organizasyon, üretim, yazılı metnin dönüşümü için metotları yönetme) ve (10) etkin bir betimlemeyi kolaylaştırmak için karakter, etkinlik ya da kurgunun canlı bir şeklini yaratma veya hatırlama için zihinsel imgeleri kullanma şeklinde ifade edilebilir.

Graham ve Harris (2000) öz düzenleme stratejilerinin yazma sürecinde yeterli hale gelmede önemli bir beceri olduğunu (a) yetenekli yazarların daha az yetenekli yazarlara göre daha öz düzenleme yaptığını, (b) gelişen yazarların yıllarla birlikte ve okula gittikçe giderek daha öz düzenleme yaptığını, (c) öz düzenlemedeki kişisel farklılıkların yazmada farklılıklara neden

olduğunu ve (d) çabalayan yazarların stratejileri öğretmelerinin yazma performanslarını arttıracakını ifade etmiştir. Yazmaya yönelik öz düzenleme birbiri ile iç içe geçmiş süreçlerin karmaşık sistemleri içermektedir. Bu karmaşık birbirine bağlı süreçler öz yeterliliğin temel algısıyla yakından ilişkilidir. Bir yazarın yeterlilik algısı içsel düşüncelerine, yazma ortamına ve hareketlerini kontrol etmek için devreye soktuğu öz düzenlemelerinin algılanan başarısına bağlı olarak zenginleştirilebilir ya da yok edilebilir. Öz yeterlilik yazma için içsel güdülenmeyi, yazma sırasındaki öz düzenleme süreçlerini ve nihai yazma kararlarını etkilemektedir (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Öğrenciler, iş birliğine dayalı öğrenme yöntemleri ile yapılan yazma çalışmalarında birbirlerinin ürünlerinden sorumlu olmakta, birbirlerine geri bildirim vermekte, yazmanın her aşamasını sorgulamakta ve yazma sürecinde stratejiler geliştirmektedirler. İlkokul düzeyindeki öğrencilerin geri bildirim ve desteğe daha çok ihtiyaç duydukları için iş birliğine dayalı öğrenme grupları öğrenme için önemli olmaktadır. Öğrenciler yazma sürecini birlikte planlamakta, konuyu ortaya koyarken tartışmakta, yazarken düzeltmeler yapmakta ve ürünü ortaya koyduktan sonra değerlendirmektedir. Öğrenciler kendi yazma süreçlerini kontrol ettiği için yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerinin gelişiminde iş birliğine dayalı öğrenme teknikleri bir fırsat olarak görülebilir.

2.4. Motivasyon

Motivasyon, fiziksel ve psikolojik aktiviteleri başlatma, yönetme ve devam ettirmeyi kapsayan her türlü süreç için kullanılan genel bir terimdir (Gerrig & Zimbardo, 2013). Psikologlar motivasyonu, davranışı zaman içinde harekete geçiren, yönlendiren ve sürdüren içsel bir süreç olarak tanımlamıştır (Murphy & Alexander, 2000). Motivasyon öğrenmenin en kritik boyutlarından biridir (Slavin, 2011, s.286).

Motivasyonu Ryan ve Deci (2000) içsel ve dışsal motivasyon olarak iki farklı şekilde ifade etmiştir. İçsel motivasyon, bazı ayırt edilebilir sonuçlardan ziyade bireyin özünde var olan memnuniyeti için bir eylemin yapılması olarak tanımlanmıştır. Doğumdan itibaren insanlarda aktif, sorgulayıcı, meraklı, eğlenceli, öğrenme ve keşfetme açık yönlerin

dışarıdan herhangi bir teşvik beklemeden ortaya çıktığı, bu doğal motivasyon eğiliminin bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişim için önemli bir unsurdur. Dışsal motivasyon ise bir eylemde bazı ayırt edilebilir sonuçlar kazanmak amacıyla yapılan durumlarla ilgilidir.

Motivasyon sadece öğrencilerin akademik etkinliklere katılımları için önemli değildir; motivasyon aynı zamanda öğrencilerin katıldıkları etkinliklerden veya karşı karşıya kaldıkları bilgilerden ne kadar öğreneceklerini de belirlemektedir. Öğrenmeye motive olmuş öğrenciler, öğrenmede daha üst düzeyde bilişsel süreçler kullanmakta, ilgili bilgiyi daha çok içselleştirmekte ve korumaktadırlar (Pintrich, 2003; Pintrich & De Groot, 2003). Hayes'e göre bu zihinsel işlemlerin ve bilişsel süreçlerin uygulaması birçok güdüsel faktörden etkilenmektedir. Çünkü yazarların hedefleri, eğilimleri, inançları ve tutumları yaptıkları eylemleri şekillendirmektedir (Graham, Harris & Santangelo, 2015).

Öğrenme ve motivasyon arasındaki ilişkiyi çeşitli şekillerde açıklanabilir. Wigfield ve Eccles (2000) araştırmalarında öğrenme ve motivasyon için orta düzeyde zorluğu olan (ancak yapılması imkânsız olmayan) görevlerin kolay görevlerden daha iyi olduğunu belirtmiştir. Öğrenme motivasyonu yüksek olan öğrenciler diğer öğrencilere kıyasla öğrenme sürecini daha çok düzenlemekte, öğrenme planını uygulamakta ve öğrendiklerini korumaktadır. Öğrenciler öz düzenleme stratejilerini, model alma, kendi öğrenmeleri için amaçları belirleme, çaba ve yeteneklerini belirginleştiren durumlarda, onlara öğrenme amaçları ile ilgili iyi bir ilerleme kaydettiklerini gösteren geri bildirimler aracılığıyla öğrendiğini ifade etmişlerdir (Zimmerman, 2008). Öğrencilerin akademik alanda başarılı olabileceklerine ilişkin inançlarının olması ve akademik başarıya değer vermesi başarıyı yordamada gerçek yeteneklerinden daha fazla önemlidir (Wigfield & Guthrie, 1995).

2.4.1. Yazma Sürecinde Motivasyon

Yazma sürecinde motivasyon önemli kavramlardan biridir. Öğrencinin yazmaya karşı isteği, yazmaya karşı olumlu bir tutuma sergilemesi, iyi bir yazılı ürün ortaya çıkarmak için gayretli olması gibi özellikler yazma motivasyonu için önemlidir. *Bireysel Çevresel*

Yazma Modeli 'nde birey başlığı altında motivasyon/duygu, bilişsel süreçler, işleyen bellek, uzun süreli bellek kavramları yer almaktadır. Bireyin yazma sürecini etkileyen motivasyon/duygu başlığının altında ise amaç, eğilim, inanç ve tutum gibi değişkenler yer almaktadır (Hayes, 1996). Bilişsel Çevresel Yazma Modeli incelendiğinde duyuşsal süreçlerin yazmayı etkilediği görülmektedir. Graham, Berninger ve Fan (2007, s.518) yazmaya karşı daha olumlu tutuma sahip olanların, daha düşük tutuma sahip olanlara göre yazmak için daha fazla gayret edeceğini ve daha sık yazma işini yapacağını, bu durumun ise yazma başarısında bireysel farklılıklara sebep olacağını belirtmiştir. Bruning ve Horn (2000) gelişmekte olan yazarların, motivasyonlarını destekleyen yazma görevlerini deneyimlemeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu bireylerin karmaşık yazma görevleriyle karşılaşmaları, yakın hedefler belirlemede yardımcı almaları, hedeflere yönelik ilerleme hakkında geri bildirim almaları, yazma stratejilerini ve bunları ne zaman kullanacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir. Yazma motivasyonunun geliştirilmesi için, öğrencilerin yazmaya karşı ilgi ve isteğinin uyandırılması, öğrencilere yazma alışkanlığı edindirme sürecinde bol bol yazma deneyimlerinin yaşatılması ve öğrencilere yeteri kadar dönüt verilmesi gibi durumlar önemlidir (Karatay, 2014b, s.23). Yazma etkinliklerinde sürecin iyi planlanması, öğrenciler için yazmanın eğlenceli hale getirilmesi, yazmanın öneminin anlatılması, öğrencilerin birbirine yardımcı olmasını sağlayıcı yöntem ve tekniklere yer verilmesi, öğrencilerin yazma sürecini kolaylaştırıcı bilgilendirici formlar kullanılması, yazmaya yönelik yeterli ve anında dönüt verilmesi gibi durumlar öğrencilerin yazmaya karşı motive olmalarını ve yazmayı sevmelerini sağlamaktadır.

Öğrencilerin yazma sürecinde yaşadığı problemler ve olumsuz durumlar, öğrencinin aktif olmadığı yazma süreçleri ve yetersiz dönüt verilmesi gibi durumlar öğrencinin yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olmaktadır. Bu durumda öğrenci yazmayı istememekte ve yazmayı zor bir beceri olarak algılamaktadır. Boscolo ve Gelati (2007) öğrencilerde yazma isteğinin, genellikle azalmakta, yok olduğunu ve yazma çalışmalarının, öğrenciler tarafından çoğunlukla sıkıcı, tek düze ve zahmetli olarak algılandığını belirtmiştir. Yazmaya yönelik tutum ve motivasyonun istenen düzeyde olmamasının temel

nedeni yazma çalışmalarının öğrencilerin ilgisini çekmemesi olarak görülebilir. Yazma ile ilgili bu problemin temelinde ise yazma öğretiminde geleneksel anlayıştan vazgeçilmediğinden kaynaklanmaktadır. Bu durumda öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin yazmanın geliştirilebilir bir beceri olduğuna öğrenciyi inandırması ve öğrenciye bunu hissettirmesi öğrencinin yazma motivasyonunu olumlu etkilemektedir. Zihinsel olarak öğrencilerin sürecin bir parçası haline getirilmesi, süreçte öğrencinin yazma becerilerinin dikkate alınması ve yazmanın farklı etkinliklerle zenginleştirilmesi öğrencilerin yazma eğiliminin artmasında önemli bir etkidir (Sever & Memiş, 2013). Çocukların yazma becerisi büyük olasılıkla hoş ve motive edilmiş bir yazma ortamında serpilip gelişmektedir (Harris & Graham, 2016).

İş birliğine dayalı öğrenme grupları içinde öğrenciler, birlikte öğrenirlerken aynı zamanda kendilerini yalnız hissetmemektedir. Öğrenciler, yazma görevinde zorlandıklarında, yazdıklarından emin olamadıklarında ve cesaretleri kırıldığında grup üyesinin desteği ile bu zorlu süreci aşmaktadırlar. Bruning ve Horn (2000) yazma motivasyonunun gelişimini dört temel süreçte incelemiştir. Bunlar; yazma ile ilgili işlevsel inançların beslenmesi, özgün yazma hedefleri ve bağlamları yoluyla öğrenci katılımını teşvik etmek, yazma için destekleyici bir ortam sağlama ve olumlu duygusal bir ortam oluşturmaktır.

Sınıf içinde metin işleme sürecine ve yazma etkinliklerine yeterli zaman ayrılmaması, yazma konularının ilgi çekici olmaması, birinci sınıfta yazma çalışmaları sırasında öğrencinin öğretmeni tarafından zorlanması, yazmayı öğrenme sürecinde öğrencinin olumsuzluklarla karşılaşması, öğrencinin motor gelişim düzeyinin yeterli olmayışı, ailenin yazma sürecine gereken özeni göstermemesi gibi durumlar öğrencinin yazma motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır. Sonraki süreçte ise öğrencinin yazmaya karşı yaşadığı olumsuz deneyimleri unutturmak zordur. Bu nedenle yazma sürecinde öğrencinin dikkatini çeken yöntem ve tekniklerin kullanılması, yazma sürecinin aşamalı olarak yürütülmesi, yazma sürecinde hedeflerin belirlenmesi, öğrencinin ilerlemesi hakkında bilgilendirme yapılması, öğrencilere birbirlerinin öğrenmeleri konusunda sorumluluk verilmesi, öğrencilerin yazma süreçleri ile ilgili strateji kullanmalarına yönelik

teşvik edilmesi, yazma sürecindeki olumlu tutumların sınıf ortamında desteklenmesi ve model gösterilmesi gibi çalışmalarla öğrencilerin yazma motivasyonu arttırılabilir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Türkçe öğretiminde iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı çeşitli araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki grupta ele alınmıştır.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde Türkçe öğretiminde iş birliğine dayalı öğrenmenin yöntem olarak kullanıldığı yurt içinde yapılan araştırmalar önce tablo şeklinde sunulmuş, devamında ise ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Tablo 1

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

<i>Araştırmacı</i>	<i>Yayın Yılı</i>	<i>Araştırmanın Amacı</i>	<i>Yöntem</i>	<i>Araştırma Sonucu</i>
Özer	1999	İş birlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarıları ve başarı güdükleri üzerindeki etkilerini açıklamaktır.	Ön test-son test araştırma deseni ve betimsel tarama modeli	İş birlikli öğrenme yönteminin Türkçe başarıları ve başarı güdükleri üzerinde, etkili olduğu bulunmuştur.
Albayrak	2006	İlköğretim 7.sınıf Türkçe derslerinde, kubaşık öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.	Tek gruplu ön test-son test model	Kubaşık öğrenmenin dersin amaçlarına ulaşma ve öğrencilere sosyal beceriler kazandırma açısından etkili olduğu belirlenmiştir.
Susar Kırmızı	2006	Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı iş birlikli öğrenme yönteminin eriş, tutum, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkisini incelemektir.	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel model	Okuduğunu anlama başarısına, okumaya yönelik tutumun gelişimine, okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesine ve sözel, görsel, kinestetik, içsel dönük zekâ alanlarının harekete geçirilmesinde hem iş birlikli öğrenme yöntemi hem de çoklu zekâ kuramına dayalı iş birlikli öğrenme, geleneksel yöntemle göre başarılı bulunmuştur.
Gümüş ve Buluş	2007	İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinin hedeflerine ulaşılmasında, geleneksel öğretim yaklaşımları ile iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımı karşılaştırarak, iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse karşı ilgilerine ve akademik başarılarına etkisini ortaya koymaktır.	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel model	İş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile ders işleyen öğrencilerinin bu yaklaşımla ders işlemekten hoşlandıkları ve dersi daha iyi anladıkları, grup içinde görev almaktan zevk aldıkları, derste daha aktif oldukları, diğer dersleri de bu yaklaşıma uygun şekilde işlemek istedikleri görülmüştür.
Tok	2008	İlköğretim üçüncü sınıf Türkçe dersinde iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden “ikili denetim” tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemektir.	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel model	Türkçe dersinde “ikili denetim” tekniğinin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.
Karakoyun	2010	İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretilmesinde “ayrılıp birleşme I” tekniğinin akademik başarıya etkisini incelemektir.	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel model	“Ayrılıp birleşme I” tekniğinin öğrencilerin noktalama işaretlerine yönelik akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür.
Maden	2011	İş birlikli öğrenme tekniklerinden “ayrılıp birleşme I” ile geleneksel öğretimin Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerisi ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.	Eşit olmayan kontrol gruplu desen	Yazılı anlatım becerilerinin öğretiminde deney ve kontrol grubu arasında akademik başarı ve hatırd tutma yönünden aralarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.
Kardaş	2013b	İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgilerine, yazılı anlatım becerilerine, yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarına etkisi ve bu yöntemle yapılan uygulamalara ilişkin öğrenci görüşlerini incelemektir.	Karma araştırma deseni	Sınıf öğretmeni adaylarının “yazılı anlatım alan bilgileri”, “yazılı anlatım becerileri” ve “yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları” üzerinde iş birlikli öğrenme yönteminin daha etkili olduğu görülmüştür.

Tablo 1 (devam)

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yağmur Şahin	2013	“Ayrılıp Birleşme” ile geleneksel küme yönteminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi yazılı anlatım becerilerine yönelik akademik başarı ve yazılı anlatıma yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemektir.	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel model	Yazılı anlatım konusunun öğretiminde “ayrılıp birleşme” tekniğinin tutum, akademik başarı ve kalıcılık puanları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.
Kardaş Cemal	ve 2015	2000-2014 yıllarında Türkiye’de Türkçe ana dili öğretiminde iş birlikli öğrenme teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların öğrencilerin Türkçe öğrenimindeki başarı, tutum ve uygulamalara yönelik görüşleriyle ilişkisini ortaya koymaktır.	Meta-analiz	Araştırma sonucunda iş birlikli öğrenme teknikleri kullanılarak öğrencilerin akademik başarıları üzerinde yapılmış 46 çalışmadan 43’ünde iş birlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı görülmüştür. Öğrencilerin derse ve uygulamalara yönelik tutumlarını inceleyen 15 çalışmadan 14’ünde iş birlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin derse/uygulamalara ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve 16 çalışmanın tamamında ise yöneme ilişkin olumlu görüş belirttiği görülmüştür.

Özer (1999) iş birlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısı ve başarı güdülleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada, kontrol gruplu ön test-son test araştırma deseni ve betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırma sonunda, iş birlikli öğrenme yönteminin, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısı ve başarı güdülleri üzerinde geleneksel yöneme göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

Albayrak (2006) kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe öğretimi üzerindeki etkisini incelenmiştir. İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde beş haftalık bir uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda kubaşık öğrenmenin dersin amaçlarına ulaşma ve öğrencilere sosyal beceriler kazandırma açısından geleneksel yöneme göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Susar Kırmızı (2006) Türkçe dersi dördüncü sınıfta çoklu zekâ kuramına dayalı iş birlikli öğrenme yönteminin erişî, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hem iş birlikli öğrenme yöntemi hem de çoklu zekâ kuramına dayalı iş birlikli öğrenme yöntemi okuduğunu anlama başarısını, okumaya yönelik tutumu ve okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımını olumlu etkilediği

görülmüştür. Ayrıca bu iki yöntemin sözel/dilsel, görsel/uzaysal, bedensel/kinestetik, içsel/öze dönük zekâ alanlarını harekete geçirdiği tespit edilmiştir.

Gümüş ve Buluç (2007) Türkçe öğretiminde iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile ders işleyen deney grubu öğrencilerinin bu yaklaşımla ders işlemekten hoşlandıkları ve dersi daha iyi anladıkları, grup içinde görev almaktan zevk aldıkları, derste daha aktif oldukları görülmüştür.

Tok (2008) ilköğretim üçüncü sınıf Türkçe dersinde iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden “ikili denetim” tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende yürütülmüştür. Araştırma sonucunda Türkçe dersinde “ikili denetim” tekniğinin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Karakoyun (2010) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretilmesinde “ayrılıp birleşme I” tekniğinin akademik başarıya etkisini incelemiştir. Araştırmaya toplam 48 öğrenci katılmış ve öğrenciler gruplara rastgele atanmıştır. Araştırma modeli olarak ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda iş birlikli öğrenme tekniklerinden “ayrılıp birleşme I” tekniğinin öğrencilerin noktalama işaretlerine yönelik akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür.

Maden (2011) iş birlikli öğrenme tekniklerinden “ayrılıp birleşme I” ile geleneksel öğretim yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerisi akademik başarılarına ve hatırd tutma düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemi, Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 70 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, yazılı anlatım becerilerinin öğretiminde deney ve kontrol grubu arasında akademik başarı ve hatırd tutma yönünden aralarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Uygulanan tekniğine yönelik öğrenci görüşleri ise olumlu bulunmuştur.

Kardaş (2013b) iş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgilerine, yazılı anlatım becerilerine, yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarına etkisi ve bu yöntemle yapılan uygulamalara ilişkin öğrenci görüşlerini incelemiştir.

Araştırmanın deneysel sürecinde ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılırken, nitel kısımda öğretmen adaylarının görüşleri analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında bulunan 74 öğretmen adayı (38'i deney, 36'sı kontrol grubu) üzerinde gerçekleştirilen çalışma, 14 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının “yazılı anlatım alan bilgileri”, “yazılı anlatım becerileri” ve “yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları” üzerinde iş birlikli öğrenme yönteminin daha etkili olduğu bulunmuştur. Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının neredeyse tamamının iş birlikli öğrenme uygulamaları hakkında olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Yağmur Şahin (2013) “ayrılıp birleşme” ile geleneksel küme yönteminin ilköğretim Türkçe dersi yazılı anlatım becerilerine yönelik akademik başarı ve yazılı anlatıma yönelik tutum üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma grubu, ilköğretim 8. sınıfa devam eden 61 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yazılı anlatım konusunun öğretiminde “ayrılıp birleşme” tekniğinin tutum, akademik başarı ve kalıcılık puanları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Kardaş ve Cemal (2015) 2000-2014 yıllarında Türkçe ana dili öğretiminde iş birlikli öğrenme teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların öğrencilerin Türkçe öğrenimindeki başarı, tutum ve uygulamalara yönelik görüşleriyle ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada “meta-analiz” yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda iş birlikli öğrenme teknikleri kullanılarak öğrencilerin akademik başarıları üzerinde yapılmış 46 çalışmadan 43'ünde (%93,31) iş birlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı belirlenmiştir. Öğrencilerin derse ve uygulamalara yönelik tutumlarını inceleyen 15 çalışmadan 14'ünde (%93,24) iş birlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin derse/uygulamalara ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin iş birlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği 16 çalışmanın tamamında öğrencilerin iş birlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı Türkçe derslerine ve Türkçe öğretimi etkinliklerine yönelik olumlu görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar incelendiğinde iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi ve tekniklerinin uygulandığı nicel ve karma araştırmalarda Türkçe başarısı, yazılı anlatım, akademik başarı, başarı güdüsü, yazılı anlatıma yönelik tutum ve derse karşı ilgi gibi değişkenlerde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde ana dil öğretiminde iş birliğine dayalı öğrenmenin yöntem olarak kullanıldığı yurt dışında yapılan araştırmalar önce tablo şeklinde sunulmuş, devamında ise ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Tablo 2

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

<i>Araştırmacı</i>	<i>Yayın Yılı</i>	<i>Araştırmanın Amacı</i>	<i>Yöntem</i>	<i>Araştırma Sonucu</i>
Gabbert, Johnson ve Johnson	1986	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin, iş birlikli ve bireysel öğrenme durumlarının etkileri, bilişsel öğretim hedeflerinin Bloom'un taksonomisi üzerindeki farklı seviyeleri temsil eden birtakım görevlerin başarı üzerindeki etkilerini incelemektir.	Son test kontrol gruplu desen	Araştırma sonucunda grupların bireyselden daha fazla başarı elde ettiğini, iş birlikli durumlardaki öğrencilerin daha yüksek seviyedeki üç üst düzey akıl yürütme görevi için bireysel test durumlarına geçtiklerini göstermiştir. İş birlikli çalışan öğrencilerin, bireysel durumdaki öğrencilere göre daha üst düzey akıl yürütme stratejileri kullandıkları görülmüştür.
Wideman ve Kagan	1987	Çeşitli iş birlikli öğrenme yöntemlerinin ayırıcı etkisi ve öğrenci özelliklerinin öğrenme yöntemleriyle etkileşimini ortaya koymaktır.	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel model	Araştırma sonucunda ilk olarak, tekniklerdeki küçük değişikliklerin büyük etkiye sahip olacağı varsayıldığından çeşitli iş birlikli öğrenme tekniklerinin etkisinde önemli farklılıklar belirlenmiştir. İkincisi, iş birlikçi- rekabetçi sosyal uyum ve etnik konum, başarı kazanımlarını belirlemek için sınıf yapısı ile etkileşime girdiği tespit edilmiştir.
Nelson ve Murphy	1992	Yazma gruplarında öğrencilerin altı hafta boyunca yazma ve sosyal becerilerini incelemektir.	Deneysel model	Çalışma sonunda öğrencilerin yazma becerilerinde olumlu bir gelişmenin olduğu görülmüştür.
Stevens ve Slavin	1995	Öğrencilerin başarı, tutum ve sosyal ilişkileri üzerinde iş birlikli öğrenmenin etkilerini incelemektir.	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel model	Öğrencilerin bir yıllık uygulamanın sonunda sözcükleri anlama konusunda, ikinci yılın sonunda ise iş birlikli öğrenme uygulanan okuldaki öğrenciler, diğer gruptaki öğrencilere göre okuma parçalarındaki sözcükleri anlama, okuduğunu anlama, dili kullanma ve matematiksel becerilerde büyük bir başarı göstermişlerdir.

Tablo 2 (devam)

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rojas-Drummond, Hernández, Vélez, Villagrán	ve	1998	İş birlikli öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin okuduğu metni anlama ve metinden öğrenme sürecinde öz düzenleme stratejilerinin gelişimine etkisini ortaya koymaktır.	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel model	Deney grubunun metinlerle baş etmede belirgin bir şekilde strateji geliştirdiği ve daha başarılı oldukları belirlenmiştir.
Sutherland Topping	ve	1999	İş birlikli yazma için yapılandırılmış bir sürecin (eşleştirilmiş yazma), 8 yaşındaki çocukların yaratıcı yazma niteliği ve yazmaya karşı tutum üzerindeki etkilerini incelemektir.	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel model	Bireysel yazmanın önce ve sonrası kazanımları çapraz yetenek denekleri için istatistiksel olarak anlamlı görülmüştür. Yazma çiftlerinin her iki türünde katılımcılar yöntemi kolay bulduğunu ve buna karşı olumlu tutum gösterdiği belirlenmiştir.
Emmer Gerwels	ve	2002	İş birlikli derslerinin özellikleri saha temelli gözlem çalışması ile incelemektir.	Nitel araştırma	Araştırma sonucunda, iş birlikli öğrenmenin temel özelliklerini içeren derslerin kapsamında önemli farklılıklar vardı. Ders başarısı, daha yüksek düzeyde bireysel veya grup hesap verebilirliği, öğretmen gözetimi, geri bildirim ve grup çalışmasında el becerisiyle ilgili materyallerin kullanımı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.
Fung		2010	İş birlikli yazma sürecinde yüz yüze iş birliği sırasında ortaya çıkan özellikleri tanımlamayı ve kolaylaştırmayı incelemektir.	Nitel araştırma	İş birlikçi yazma sırasında ortaya çıkan özelliklerin, öğrencilerin akranlarıyla etkileşime girerek bilgi yapılandığı, yazma ve sosyal beceriler geliştirme yeteneğine sahip olduğunu göstermektedir.
Lehraus		2015	İş birlikli beceri öğretiminin, yazma alanındaki öğrenme görevleri içine nasıl dahil edildiğini incelemektir.	Nitel araştırma	Sonuçlar, genç öğrencilerin öğretmenin yardımı olmadan ve gerçekleştirilebilir öğretim uygulamalarıyla desteklenen yazma görevinde iş birliği yaparak çalışabildiklerini göstermektedir.
Herder, Berenst, de Glopper ve Koole		2018	Yansıtıcı uygulamaların ilköğretim öğrencilerinin iş birlikli yazma sürecinde nasıl çalıştığını ve araştırma öğrenme bağlamında yazma görevlerini nasıl yerine getirdiğini incelemektir.	Nitel araştırma	Araştırma sonucunda, ilk olarak, öğrenciler bir önerinin reddedilmesi için nedenini açıklarken fazlalık, ilgililik ve biçim bakımından uygunluğunu düşünmektedirler. İkincisi, öğrenciler iyileştirme, öğretim ve düzeltmelerde gözlemlenebilir hale gelen yazım, noktalama ve dil bilgisinin doğruluğunu düşünürler.
Lehraus Marcoux	ve	2018	Sınıfta iş birlikli yazma sırasında ikinci sınıf öğrencilerinin akran etkileşimlerdeki karşılıklı süreçlerin özelliklerini analiz etmektir.	Nitel araştırma	Sonuçlar, genç öğrencilerin, pozitif dinamiklerle meşgul olduğunda dahi iş birlikli öğrenmede her zaman iş birlikli yapmadığını göstermektedir.

Gabbert, Johnson ve Johnson (1986) iş birlikli ve bireysel öğrenme durumlarının etkileri, bilişsel öğretim hedeflerinin Bloom'un taksonomisi üzerindeki farklı seviyeleri temsil eden birtakım görevlerin başarı üzerine etkisini incelemiştir. İş birlikli durumda, Amerikalı öğrenciler bir grup ürünü üretmek için küçük gruplar halinde çalışmış ve sonra bireysel

olarak benzer görevleri tamamlamıştır. Bireysel çalışanlar, bireysel ürünler üretmek için kendi başlarına çalışmış ve sonra bireysel olarak benzer görevleri tamamlamıştır. İlkokul birinci sınıf öğrencileri (N=52) yetenek seviyesi ve cinsiyet açısından gruplara rastgele atanmıştır. Araştırma sonucunda grupların bireyselden daha fazla başarı elde ettiğini, iş birlikli durumlardaki öğrencilerin daha yüksek seviyedeki üç üst düzey akıl yürütme görevi için bireysel test durumlarına geçtiklerini göstermiştir. İş birlikli koşuldaki öğrencilerin, görevleri yerine getirmekte bireysel durumdaki öğrencilere göre daha üst düzey akıl yürütme stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar gruptan bireysel transferin iş birlikli öğrenme grupları içerisinde gerçekleştiğini ve süreç kazanımının ortaya çıkma eğiliminde olduğunu göstermiştir.

Widaman ve Kagan (1987) çeşitli iş birlikli öğrenme yöntemlerinin ayırıcı etkisi ve öğrenci özelliklerinin öğrenme yöntemleriyle etkileşimini incelemiştir. Geleneksel sınıf öğretimi ve iki iş birlikli öğrenme yönteminin (“öğrenci takımları başarı bölümleri” ve “takımlar-oyunlar-turnuva”) kullanıldığı sınıflara öğretmenler rastgele yazma öğretmek için atanmıştır. Araştırma sonucunda ilk olarak, tekniklerdeki küçük değişikliklerin büyük etkiye sahip olacağından çeşitli iş birlikli öğrenme tekniklerinin etkisinde önemli farklılıklar belirlenmiştir. İkincisi, iş birlikçi-rekabetçi sosyal uyum ve etnik konum, başarı kazanımlarını belirlemek için sınıf yapısı ile etkileşime girdiği tespit edilmiştir.

Nelson ve Murphy (1992) yazma grupları oluşturmuş ve öğrencilerin altı hafta boyunca yazma ve sosyal becerilerini incelemiştir. Yazma gruplarında birlikte yazma çalışmaları yapılmış ve yazılan metinler üzerinde öğrencilerin fikir alışverişinde bulunmalarına ortam hazırlanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin yazma becerilerinde olumlu bir gelişmenin olduğu görülmüştür.

Stevens ve Slavin (1995) öğrencilerin başarı, tutum ve sosyal ilişkileri üzerinde iş birlikli öğrenmenin etkilerini incelemiştir. Araştırmada, iki yıl süreyle iş birlikli öğrenme yapan bir okulla, geleneksel öğrenme yapan okullardaki öğrenciler karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin bir yıllık uygulamanın sonunda sözcükleri anlama konusunda önemli bir başarı elde ettiği belirlenmiştir. İkinci yılın sonunda ise iş birlikli öğrenme uygulanan

okuldaki öğrenciler, diğer gruptaki öğrencilere göre okuma parçalarındaki sözcükleri anlama, okuduğunu anlama, dili kullanma ve matematiksel işlemlerde büyük bir başarı göstermişlerdir. Ayrıca iş birlikli okuldaki öğrenciler arasında daha iyi sosyal ilişkiler kurulmuş ve yetersiz öğrencilerin, geleneksel okulda öğrenim gören arkadaşlarına oranla sosyal olarak daha çok ve kolay kabul gördüğü tespit edilmiştir.

Rojas-Drummond, Hernández, Vélez ve Villagrán (1998) iş birlikli öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin okuduğu metni anlama ve metinden öğrenme sürecinde öz düzenleme stratejilerinin gelişimine etkisini araştırmıştır. Araştırma bulgularında deney grubunun kontrol grubuna göre metinlerle baş etmede belirgin bir şekilde strateji geliştirdiği ve daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Sutherland ve Topping (1999) iş birlikli yazma için yapılandırılmış bir sürecin (eşleştirilmiş yazma), 8 yaşındaki çocukların yaratıcı yazma niteliği ve yazmaya karşı tutum üzerindeki etkisini araştırmıştır. Deney grubu, yardımcı ve yazar olarak sabit rol oynayan farklı yetenek çiftlerinde iş birliği yapmış; diğer grup aynı yetenek çiftlerinde karşılıklı rollerle görevi gerçekleştirmiştir. Katılımcılarla sekiz haftalık bir süreç gerçekleştirilmiştir. Analizler, çalışmada bireysel yazma kalitesi sürecinin önce ve sonrasında ve iş birlikli yazma süreci sırasında yapılmıştır. Bireysel yazmanın önce ve sonrası kazanımları çapraz yetenek denekleri için istatistiksel olarak anlamlı görülmüş fakat kontrol grubu için anlamlı görülmemiştir. Ne aynı yetenek denekleri ne de kontrol grupları için ön test ve son test puanları anlamlı bir şekilde farklı bulunmamıştır. Fakat aynı yetenek denekleri gelişirken kontrol grupları gerilediği ve deney ve kontrol grupları arasında kazanım farklılıklarının önemli olduğu görülmüştür. Ayrıca, aynı yetenek çiftlerinin iş birlikli yazması ön test bireysel yazmasından anlamlı derecede yüksek puan aldığı belirlenmiş fakat çapraz yetenek çiftleri için anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Yazma çiftlerinin her iki türünde katılımcılar yöntemi kolay bulduğunu ve çoğunluk buna karşı olumlu tutum gösterdiği belirlenmiştir. Eşleştirilmiş yazmanın her iki türünün etkili olabileceği sonucuna varılmıştır. Ancak çapraz yetenek çiftlerinde daha yetenekli yardımcıları için kısa süreli kazanımlar sağlamanın sorunlu olabileceği belirtilmiştir.

Emmer ve Gerwels (2002) iş birlikli derslerin özelliklerini saha temelli gözlem çalışmasında incelemiştir. İş birlikli öğrenmeyi kullanan 18 ilkokul öğretmeni (2 -6. sınıf) birçok kez gözlemlenmiş ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Toplamda, 56 iş birlikli öğrenme dersi gözlemlenmiş ve tasvir edilmiştir. Gözlemlerin alan notları ders etkinliklerinin niteliği, içeriği, öğretmen ve öğrenci davranışları ve akademik görevlerin özelliklerini belirlemek için analiz edilmiştir. Sonuçlar hem ders özelliklerinin özeti hem de öğrencilerin katılımı, performansı ve iş birliğinin değerlendirmesine dayanan daha az başarılı derslerin karşılaştırılmasını içermektedir. İş birlikli öğrenmenin temel özelliklerini içeren derslerin kapsamında önemli farklılıklar bulunmuştur. Ders başarısı, daha yüksek düzeyde bireysel veya grup hesap verebilirliği, öğretmen gözetimi, geri bildirim ve grup çalışmasında el becerisiyle ilgili materyallerin kullanımı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Fung (2010) iş birlikli yazma sürecinde iş birliği sırasında yüz yüze etkileşimlerde ortaya çıkan özellikleri tanımlamayı ve kolaylaştırmayı konu edinmiştir. Tanımlayıcı özellikleri karşılıklı etkileşim, müzakere, çatışma ve paylaşılan uzmanlıklar oluşturmaktadır. Kolaylaştırıcı özellikler, duygusal faktörler, birinci dil kullanımı, geri izleme ve mizahı içermektedir. Araştırmadaki örnek bölümler, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin bulunduğu akademik yazma sınıflarında özellikleri göstermek için iş birlikli yazma gruplarından birinin bulgularından seçilmiştir. İş birlikli yazma sırasında ortaya çıkan özelliklerin, öğrencilerin akranlarıyla etkileşime girerek bilgiyi yapılandığı, yazma ve sosyal becerileri geliştirme yeteneğine sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, duygusal çatışma, uygun şekilde ele alınmadığında bazen başarılı iş birliğini engelleyebildiği tespit edilmiştir.

Lehraus (2015) iş birlikli beceri öğretiminin, yazma alanındaki öğrenme görevleri içine nasıl dahil edildiğini incelemiştir. Hem iş birliğini hem de bilişsel becerilerin gelişimini amaçlayan iş birlikli öğrenme oturumları oluşturulmuştur. Çalışma iki ilkokul ikinci sınıfı ile yürütülmüştür. Öğrencilerin takım çalışması etkileşimleri videoya kaydedilmiş ve analiz edilmiştir. Sonuçlar, genç öğrencilerin öğretmenin yardımı olmadan ve gerçekleştirilebilir öğretim uygulamalarıyla desteklenen yazma görevinde iş birliği yaparak çalışabildiklerini

göstermektedir. Etkileşim hareketleri yapılandırıcı etkileşimdeki öğrencilerin ilişkisini geliştirmekte ve yazma görevinde de iş birliği kanıtlanabilmektedir.

Herder, Berenst, de Glopper ve Koole (2018) yansıtıcı uygulamaların ilköğretim öğrencilerinin iş birlikli yazma sürecinde nasıl çalıştığını, araştırma öğrenme bağlamında yazma görevlerini nasıl yerine getirdiğini araştırmıştır. Konuşma analiziyle bilgi alınan araştırma, farklı uygulamalar göstermektedir. İlk olarak, öğrenciler bir önerinin reddedilmesi için nedenini açıklarken fazlalık, ilgililik ve biçim bakımından uygunluğunu; ikincisi, öğrenciler iyileştirme, öğretim ve düzeltmelerde gözlemlenebilir hale gelen yazım, noktalama ve dil bilgisinin doğruluğunu düşünmüşlerdir. Bulgular, öğrencilerin yalnızca duyarlı bir şekilde ilgili olan bazı yazma kurallarına güçlü bir yönelimi paylaştığını göstermiştir.

Lehraus ve Marcoux (2018) sınıf ortamında iş birlikli yazma sırasında ikinci sınıf öğrencilerinin akran etkileşimlerindeki karşılıklı süreçlerin özelliklerini (7-8 yaş arası) analiz etmeyi amaçlamıştır. Videokasetli verilerin derinlemesine niteliksel analizlerine odaklanan dört öğrenci çiftinin etkileşimi sosyal, iş birliği ve bilişsel açıdan incelenmiştir. İş birlikli öğrenmede eş düzenleme süreçleri hakkında tartışmalar yapılmıştır. Olumsuz dinamikler görevin bilişsel süreci için zararlı olduğunu ve bu nedenle öğretmenin bağlamsal düzenlemeye ihtiyacı olduğunu; pozitif dinamikler ise kendine güvenen, özerk ve bağımlı olarak etiketlenmiş üç takım çalışması biçimini ortaya çıkarmıştır. Sonuçlar, genç öğrencilerin, pozitif dinamiklerle meşgul olduğunda dahi iş birlikli öğrenmede her zaman iş birlikli yapamadığını göstermektedir. Bu bulgular, öğrencilerin bilişsel işlemlerini yapılandırmak için öğretmenin dikkatle gözlemlenmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Yurt dışında iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi ve tekniklerinin uygulandığı araştırmalar incelendiğinde yazma becerileri, dili kullanma, sözcükleri anlama, yaratıcı yazma niteliği, öz düzenleme becerileri ve yazmaya karşı tutum gibi değişkenlerde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

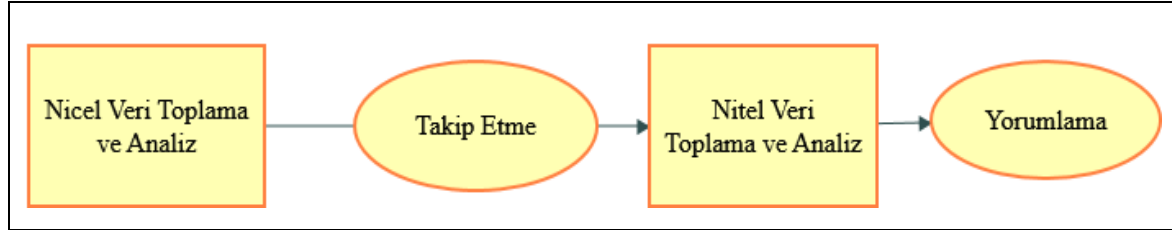
Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, uygulama süreci ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım, öz düzenleme becerisi ve yazma motivasyonuna etkisinin incelendiği bu çalışmada, karma yöntem kullanılmıştır. Creswell ve Tashakkori (2007) karma yöntem araştırmasını, araştırmacının veri topladığı ve analiz ettiği, bulguları dahil ettiği ve tek bir çalışmada veya araştırma programında nitel ve nicel yaklaşım veya yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir araştırma olarak tanımlanmıştır. Johnson, Onwuegbuzie ve Turner (2007) ise karma yöntem araştırmasını, araştırmacı veya araştırma ekibinin, anlama ve doğrulamanın genişliği ve derinliği amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bileşenlerini (nitel ve nicel bakış açıları, veri toplama analiz ve çıkarım tekniklerinin kullanımı vb.) birleştirdikleri bir araştırma türü şeklinde ifade etmiştir. Karma yöntem araştırması hem nitel hem de nicel araştırmanın zayıf yönlerini telafi eden gücü sağlamaktadır (Creswell & Tashakkori, 2007).

Nicel ve nitel aşamalar arasındaki etkileşim seviyesi, aşamaların ilişkisel önceliği, aşamaların zamanlaması ve aşamaları birleştirme süreçleri dikkate alındığında çalışma, karma yöntem desenlerinden biri olan “açımlayıcı sıralı desende” yürütülmüştür.

Creswell ve Clark (2007) açımlayıcı deseni, içinde araştırmacının nicel bir araştırmayı yöneterek başladığı ve ikinci bir aşamayla özel sonuçlar aramaya başladığı bir karma yöntem deseni olarak tanımlamıştır.



şekil 3. Açımlayıcı sıralı desen modeli

Açımlayıcı sıralı desen şu aşamaları içermektedir:

- İlk adımda, nicel veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir nicel aşama tasarlanır ve uygulanır.
- İkinci adımda, ek açıklamaları gerektiren özel nicel bulgular tespit edilir ve bu bulgular nitel tarafı geliştirmede rehber olarak kullanılır.
- Ünc adımda, nitel veri toplanıp analiz edilerek nitel safha uygulamaya geçirilir.
- Son olarak, nitel sonuçların hangi ölçüde ve hangi yollarla nicel bulguları açıklayıcı olduğu ve de çalışmanın genel amacına cevap olacak şekilde bütün olarak neler öğrenildiği hakkında yorumlar yapılır.

Araştırmanın nicel boyutu, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modelde planlanmıştır. Araştırma iki deney ve bir kontrol grubu ile yrtlmştr. Uygulamadan önce gruplara yazılı anlatım çalışması yaptırılmış, sonrasında “Yazmaya Yönelik z Düzenleme leği (YYD)” ve “Yazma Motivasyonu leği (YM)” uygulanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları metinler “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme leği (6+1 AYD)” ile değerlendirilmıştir. Sürecin sonunda bu çalışmalar öğrencilere bir kez daha uygulanmıştır. Modelin simgesel görünümü Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3

Deneysel Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

Grup	Uygulama Öncesi Yapılan Testler	İşlemler	Uygulama Sonrası Yapılan Ölçmeler
1.Deney Grubu	6+1 AYDÖ YYÖDÖ YMÖ	“İş Birliği İş Birliği”	6+1 AYDÖ YYÖDÖ YMÖ
2.Deney Grubu	6+1 AYDÖ YYÖDÖ YMÖ	“Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri”	6+1 AYDÖ YYÖDÖ YMÖ
Kontrol Grubu	6+1 AYDÖ YYÖDÖ YMÖ	Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) Önerilen Yöntem ve Teknikler	6+1 AYDÖ YYÖDÖ YMÖ

Araştırmanın nitel boyutunda ise “iş birliği iş birliği” tekniğinin uygulandığı on gruba ve “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin uygulandığı on gruba görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeleri için ayrı bir sınıf belirlenmiş ve her grup ile ayrı bir görüşülmüştür. Görüşme sırasında öğrencilerin düşüncelerini serbestçe ifade edeceği bir ortam oluşturulmuştur. Grupların hikâye edici metin yazma süreçlerine, yazma sürecini nasıl gerçekleştirdiklerine, yazma sırasında neler yaptıklarına ve yapılan etkinliklerle ilgili derinlemesine bilgi alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı Zonguldak ili Kozlu ilçesindeki bir ilkokulun dördüncü sınıf şubesinde öğrenim gören 29 öğrenci, Merkez ilçesindeki bir ilkokulun iki dördüncü sınıf şubesinde öğrenim gören 29 ile 30 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama ve çalışma grubu için Zonguldak Milli Eğitim Müdürlüğü’yle görüşülmüş ve kendileri bilgilendirilmiştir. Uygulamanın haftada 3 saat olmak üzere 15 hafta süreceği belirtilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü, uygulama süresinin çok uzun olduğunu bu nedenle Kozlu ve Merkez ilçelerindeki ilkokullarla ön görüşme yapılmasını istemiştir. Bu ilçelerdeki ilkokul müdür ve dördüncü sınıf öğretmenleriyle bir görüşme gerçekleştirilmiş ve bu görüşme sonunda kurumlardaki bazı şubelerden izin alınmıştır. Bu izin dilekçeleri genel izin dilekçesiyle birlikte İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne teslim edilmiş

ve araştırma için onay alınmıştır. İzin alınan beş ilkokulun toplam on beş sınıfında ön testler uygulanmıştır. Araştırma sürecine dâhil olan dördüncü sınıf öğrencilerine “paylaşma” ile ilgili bir konu verilip bu konu üzerine öğrencilerden hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir. İkinci ders Kişisel Bilgiler Formu, Yazma Motivasyonu Ölçeği ve Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeklerin doldurulması sırasında her madde araştırmacı tarafından tek tek okunup açıklandıktan sonra öğrencilerin bu maddeleri kendilerine uygun bir şekilde işaretlemeleri istenmiştir. Analiz sonucunda üç puan türünde de birbirine denk olan üç grup belirlenmiştir. Tablo 4’te grupların ölçeklerden aldıkları ön test puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucu verilmiştir. Grup denklığı sağlandıktan sonra iş birliğine dayalı öğrenme teknikleri gruplara yansız atanmıştır.

Tablo 4

Grupların Ölçeklerden Aldıkları Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonucu

Grup	N	6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği		Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği		Yazma Motivasyonu Ölçeği	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
1.Deney	29	21,00	4,81	48,48	4,84	83,24	14,87
2.Deney	30	21,80	5,74	47,77	4,59	84,23	12,27
Kontrol	29	20,44	6,07	49,24	4,38	85,76	14,60

Tablo 4 incelendiğinde grupların 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ön test puan ortalamaları birinci deney 21,00, ikinci deney 21,80 ve kontrol grubu 20,44; Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ön test puan ortalamaları birinci deney 48,48, ikinci deney 47,77 ve kontrol grubu 49,24; Yazma Motivasyonu Ölçeği ön test ortalamaları birinci deney 83,24, ikinci deney 84,23 ve kontrol grubu 85,76’dır. Tablo 5’te grupların ölçeklerden aldıkları ön test puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu verilmiştir.

Tablo 5

Grupların Ölçeklerden Aldıkları Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği	Gruplararası	27,300	2	13,650	,440	,645	-
	Gruplariçi	2635,972	85	31,011			
	Toplam	2663,273	87				
Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği	Gruplararası	32,070	2	16,035	,755	,473	-
	Gruplariçi	1805,918	85	21,246			
	Toplam	1837,989	87				
Yazma Motivasyonu Ölçeği	Gruplararası	93,285	2	46,643	,240	,787	-
	Gruplariçi	16521,987	85	194,376			
	Toplam	16615,273	87				

* p < ,05

Tablo 5 incelendiğinde grupların 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ve Yazma Motivasyonu Ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>,05$).

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet, ailenin aylık geliri, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, kitap okuma sıklığı, okumaktan hoşlanılan kitap türleri, bir gün içinde yazmaya ayrılan süre, birinci dönem Türkçe ders notu ve çalışma yöntemi ile ilgili tercihiyle ilişkin veriler Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Soru	Maddeler	1.Deney Grubu		2.Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyetiniz	Kız	15	51,7	12	40,0	13	44,8
	Erkek	14	48,3	18	60,0	16	55,2
	Toplam	29	100	30	100	29	100
Ailenizin aylık geliri	0-1000 ₺	1	3,4	2	6,7	-	-
	1001-2000₺	4	13,8	5	16,7	13	44,8
	2001-3000₺	3	10,3	5	16,7	5	17,2
	3001-4000₺	5	17,2	6	20,0	8	27,6
	4001₺ - ve daha fazla	16	55,2	12	40,0	3	10,3
	Toplam	29	100	30	100	29	100
Annenizin eğitim düzeyi	Okuma Yazma Bilmeyen	-	-	1	3,3	-	-
	İlkokul	2	6,9	8	26,7	12	41,4
	Ortaokul	5	17,2	1	3,3	7	24,1
	Lise	12	41,4	7	23,3	6	20,7
	Üniversite	10	34,5	12	40,0	3	10,3
	Lisansüstü	-	-	1	3,3	1	3,4
	Toplam	29	100	30	100	29	100
Babanızın eğitim düzeyi	İlkokul	2	6,9	5	16,7	4	13,8
	Ortaokul	2	6,9	4	13,3	13	44,8
	Lise	10	34,5	9	30,0	9	31,0
	Üniversite	13	44,8	11	36,7	3	10,3
	Lisansüstü	2	6,9	1	3,3	-	-
	Toplam	29	100	30	100	29	100
Kitap okuma sıklığınız	Haftada bir kitap	16	55,2	23	76,7	16	55,2
	Haftada üç kitap	2	6,9	2	6,7	-	-
	Ayda bir kitap	4	13,8	1	3,3	8	27,6
	Ayda iki kitap	3	10,3	1	3,3	4	13,8
	İki ayda bir kitap	-	-	1	3,3	-	-
	Dört ayda bir kitap	4	13,8	2	6,7	1	3,4
	Toplam	29	100	30	100	29	100
Okumaktan hoşlandığınız kitap türleri	Öykü	5	11,91	11	29,73	9	23,69
	Masal	15	35,71	11	29,73	14	36,84
	Şiir	2	4,76	1	2,70	-	-
	Roman	4	9,52	4	10,81	5	13,16
	Çizgi roman	8	19,05	6	16,22	9	23,69
	Diğer (macera, bilim, aksiyon...)	8	19,05	4	10,81	1	2,63
	Toplam	42	100	37	100	38	100
Bir gün içinde yazmaya ayırdığınız süre	30 dk	14	48,3	17	56,7	21	72,4
	1 saat	5	17,2	6	20,0	7	24,1
	2 saat	6	20,7	6	20,0	1	3,4
	3 saat	-	-	1	3,3	-	-
	4 saat	2	6,9	-	-	-	-
	5 saat ve daha fazla	2	6,9	-	-	-	-
	Toplam	29	100	30	100	29	100
Birinci dönem Türkçe ders notunuz	2	-	-	-	-	2	6,9
	3	1	3,4	-	-	3	10,3
	4	3	10,3	7	23,3	9	31,0
	5	25	86,2	23	76,7	15	57,1
	Toplam	29	100	30	100	29	100
Çalışma yöntemi ile ilgili tercihiniz	Bireysel çalışma	9	31,0	4	13,3	5	17,2
	Grup çalışması	19	65,5	25	83,3	23	79,3
	Her ikisi de	1	3,4	1	3,3	1	3,4
	Toplam	29	100	30	100	29	100

Tablo 6 incelendiğinde birinci deney grubu 29, ikinci deney grubu 30 ve kontrol grubu öğrencilerinin ise 29 kişiden oluştuğu görülmektedir. Birinci deney grubunu oluşturan öğrencilerin %51,7'si kız, %48,3'ü erkek; ikinci deney grubunu oluşturan öğrencilerin %40'ı kız, %60'ı erkek; kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ise %44,8'i kız ve %55,2'si erkek öğrenciler oluşmaktadır.

Tablo incelendiğinde birinci deney grubu öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirinin %55,2'si 4001₺ ve daha fazla; ikinci deney grubunda %40,0'ı 4001₺ ve daha fazla; kontrol grubunda ise %44,8'i 1001 - 2000₺ ve %27,6'sı 3001 - 4000₺'dir.

Tablo incelendiğinde birinci deney grubu öğrencilerinin annelerinin %41,4'ü lise ve %34,5'i üniversite; ikinci deney grubu öğrencilerinin annelerinin %26,7'si ilkököl ve %40,0'ı üniversite; kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin %41,4'ü ilkököl ve %24,1'i ortaokul düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir.

Tablo incelendiğinde birinci deney grubu öğrencilerinin babalarının %34,5'i lise ve %44,8'i üniversite; ikinci deney grubu öğrencilerinin babalarının %30,0'ı lise ve %36,7'si üniversite; kontrol grubu öğrencilerinin babalarının ise %44,8'i ortaokul ve %31,0'ı lise düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir.

Tablo incelendiğinde birinci deney grubu öğrencilerinin %55,2'si haftada bir kitap ve %13,8'i ayda bir kitap okuduğu; ikinci deney grubu öğrencilerinin %76,7'si haftada bir kitap; kontrol grubu öğrencilerinin ise %55,2'si haftada bir kitap ve %27,6'sı ayda bir kitap okuduğu görülmektedir.

Tablo incelendiğinde birinci deney grubu öğrencilerinin %35,71'i masal, %19,05'i çizgi roman ve %19,05'i diğer türleri; ikinci deney grubu öğrencilerinin %29,73'ü öykü, %29,73'ü masal ve %16,22'si çizgi roman; kontrol grubu öğrencilerinin ise %23,69'u öykü, %36,84'ü masal ve %23,69'u çizgi roman okumaktan hoşlandığını belirtmiştir.

Tablo incelendiğinde birinci deney grubunun %48,3'ü otuz dakika ve %20,7'si iki saat; ikinci deney grubunun %56,7'si otuz dakika, %20,0'ı bir saat ve %20,0'ı iki saat; kontrol grubunun %72,4'ü otuz dakika ve %24,1'i bir saat şeklinde gün içinde yazmaya zaman ayırmaktadır.

Tablo incelendiğinde birinci deney grubu öğrencilerinin birinci dönem Türkçe ders notu dağılımı %86,2'sinin beş; ikinci deney grubu öğrencilerinin %23,3'ü dört ve %76,7'sinin beş; kontrol grubu öğrencilerinin %31,0'ı dört ve %57,1'inin beş aldığı görülmektedir.

Tablo incelendiğinde birinci deney grubu öğrencilerinin %31,0'ı bireysel çalışma ve %65,5'i grup çalışmasını; ikinci deney grubu öğrencilerinin %13,3'ü bireysel çalışma ve %83,3'ü grup çalışmasını; kontrol grubu öğrencilerinin ise %17,2'si bireysel çalışma ve %79,3'ü grup çalışmasını tercih ettiğini belirtmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu bölümde veri toplama sürecinde kullanılan ölçme araçları ile ilgili bilgi verilmiştir.

3.3.1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için, dördüncü sınıf Türkçe Öğretim Programı'nda (2018) yer alan temalardan bir tanesi ile ilgili öğretmenlerin de görüşleri alınarak belirlenen bir kavram çerçevesinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek ABD Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarındaki (NWREL) araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Özkara (2007, s.58) tarafından uyarlanan hata analizi ölçeği, nitelikli bir yazıda olması gereken özellikleri yedi başlık altında toplamış, bu başlıklar araştırmacı ve konuyla ilgili akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda, fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum (ideas, organization, voice, word choice sentence fluency, conventions ve presentation) olarak belirlenmiştir. Her boyutun alabileceği maksimum değer 5 iken; minimum değer 1 olarak belirtilmiştir. Aynı şekilde tüm bu boyutların ortalamalarının alınmasıyla, ölçeğin alabileceği maksimum değer 5 iken; minimum değer 1'dir. Bu çalışmada rubriğin puanlayıcı güvenirliği için Ağırlıklı Kappa (Weighted Kappa) katsayısına bakılmıştır. Kappa katsayısından elde

edilen veriler “zayıf uyuşma = <0.20; kabul edilebilir uyuşma=0.20-0.40; orta derecede uyuşma=0.40-0.60; iyi uyuşma=0.60-0.80; çok iyi uyuşma=0.80-1.00” olarak yorumlanmaktadır (Şencan, 2005, s.485).

3.3.2. Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği

Ölçek, Uygun (2012, s.94) tarafından ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik öz düzenlemelerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Likert tipi hazırlanan ölçekte “Hiçbir Zaman, Bazen, Her Zaman” şeklinde üçlü bir derecelendirme yapılmıştır. Ölçek, likert tipinde olup olumlu ifadeler için 3-2-1, olumsuz ifadeler için 1-2-3 şeklinde tersten puanlanmıştır. Ölçekte 18 olumlu ve 1 olumsuz olmak üzere toplam 19 madde yer almaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 57 olarak belirtilmiştir. Ölçek; yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sonrasında olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda birinci faktörde 7, ikinci faktörde 5 ve üçüncü faktörde ise 7 madde olduğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri 0.735 ile 0.563 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri 0.718 ile 0.597 arasında, üçüncü faktörde yer alan maddelerin yük değerleri ise 0.794 ile 0.443 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı ise 0.87 olarak ifade edilmiştir.

3.3.3. Yazma Motivasyonu Ölçeği

Öztürk (2013) tarafından geliştirilen Yazma Motivasyonu Ölçeği (YMÖ), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile ilgili 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin model uyum katsayıları şu şekildedir: [χ^2 / sd= 2.49/ RMSEA= 0.061/ NNFI= 0.95/ GFI= 0.90, AGFI= 0.87, CFI= 0.96]. Beş dereceli likert tipi olarak düzenlenen YMÖ, beş alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin varyans açıklama oranları *yazıya karşı olumlu tutum* faktörü için %29,42, *sahip olunan amaç* faktörü için %18,52, *yazıda başarısızlık*

yükleme faktörü için %6.07, *yazının paylaşılması* faktörü için %5.37 ve *yazmaya karşı çaba* faktörü için 4.89'dur. Ölçeğin beş faktör yardımıyla açıkladığı toplam varyans ise %54.27'dir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında belirlenen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.81'dir. YMÖ'den alınan 22-51.3 puan aralığı *düşük*; 51.4-80.7 puan aralığı *orta*; 80.8-110 puan aralığı ise *yüksek* motivasyon düzeyi olarak değerlendirilmiştir.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Bu form aracılığıyla öğrencilerin adı, soyadı, öğrenim gördükleri okul, cinsiyet, ailenin aylık geliri, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, kitap okuma sıklığı, okumaktan hoşlanılan kitap türleri, bir gün içinde yazmaya ayrılan süre, birinci dönem Türkçe ders notu ve çalışma yöntemi ile ilgili tercihlerine ilişkin bilgi alınmıştır. Bu form deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin özelliklerini açıklamak için kullanılmıştır.

3.3.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Uygulama sonrasında deney gruplarıyla uygulanan yöntemin yazılı anlatım becerilerini nasıl etkilediği, hikâyelerini nasıl oluşturdukları, yazma öncesi etkinlikler, grup içinde hikâye yazma süreci, grup içinde yaşadıkları problemler, grup içinde yazılan hikâyelerin değerlendirme süreci ve yapılan çalışmalarda mutlu olunan durumlar hakkında grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Tablo 7'de yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların alt problemlerle ilişkisi verilmiştir.

Tablo 7

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda Yer Alan Soruların Alt Problemlerle İlişkisi

Soru No	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda Yer Alan Sorular	Sorunun İlişkili Olduğu Alt Problem
1	Bu uygulama yöntemi yazılı anlatım becerini nasıl etkiledi?	Deney gruplarının, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazılı anlatım becerisine etkisi ile ilgili görüşleri nasıldır?
2	Hikâyenizi nasıl oluşturdunuz?	Deney gruplarının, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine etkisi ile ilgili görüşleri nasıldır?
3	Yazma öncesi yapılan etkinlikleri hikâye yazma sürecinizde nasıl kullandınız?	Deney gruplarının, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazılı anlatım becerisine etkisi ile ilgili görüşleri nasıldır?
4	Grup sürecinde hikâyenizi yazarken nelere dikkat ettiniz?	Deney gruplarının, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazılı anlatım becerisine etkisi ile ilgili görüşleri nasıldır? Deney gruplarının, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine etkisi ile ilgili görüşleri nasıldır?
5	Yazma sürecinde ne tür problemler yaşadınız?	Deney gruplarının, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazılı anlatım becerisine etkisi ile ilgili görüşleri nasıldır? Deney gruplarının, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazma motivasyonuna etkisi ile ilgili görüşleri nasıldır?
6	Grup içinde yazdığınız hikâyeleri nasıl değerlendirdiniz?	Deney gruplarının, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazılı anlatım becerisine etkisi ile ilgili görüşleri nasıldır?
7	Kendi yazma sürecinizle ilgili ne düşünüyorsunuz?	Deney gruplarının, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazılı anlatım becerisine etkisi ile ilgili görüşleri nasıldır? Deney gruplarının, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine etkisi ile ilgili görüşleri nasıldır?
8	Yapılan tüm bu etkinlikler sizi mutlu eden durumlar nelerdir?	Deney gruplarının, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazma motivasyonuna etkisi ile ilgili görüşleri nasıldır?

Görüşmeler öğrencilerin izniyle ses kaydına alınmış ve toplam yirmi grupta görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerin süreleri 16.39 dakika ile 42.21 dakika arasında değişmektedir. Araştırmacı tarafından ses kayıtları dinlenmiş ve verilerin dökümü bilgisayar ortamında

yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından ses kayıtlarını ikinci kez dinlenilmiş ve verilerin dökümünün doğruluğu kontrol edilmiştir. Bu çalışmada ikinci bir kişi tarafından yirmi ses kaydından on dört tanesinin tamamı dinlenmiş ve verilerin doğruluğunun kontrolü yapılmıştır. Güvenirlik için ses kaydı dökümlerin üçte birlik kısmının onaylatılması yeterli görülmektedir (Kabakçı Yurdakul, 2016, s.11).

3.4. Uygulama Süreci

Deney gruplarındaki uygulama süreci 2017-2018 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri ise sınıf öğretmenleriyle Türkçe Öğretim Programı'nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklere göre derslerine devam etmiştir.

Birinci deney grubundaki uygulama süreci şöyledir:

- Birinci deney grubuna “iş birliği iş birliği” tekniği uygulanacağı belirlenmiştir.
- Öğrenciler arası etkileşimi arttırması ve öğrencilerin grup içindeki rolleri takibi noktasında küçük gruplar avantaj sağladığı için birinci deney grubunda üçerli toplam on grup oluşturulmuştur. Sınıf mevcudunun 29 olmasından dolayı sadece bir grup iki kişiden oluşmaktadır.
- Sınıf öğretmeni ile birlikte öğrencilerin Türkçe ders başarıları dikkate alınarak gruplar heterojen yapıda oluşturulmuştur.
- Sınıf öğretmeniyle uygulama günleri ve saatleri kararlaştırılmıştır.
- Yazma konuları sırasıyla 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Güzel Ülkem Türkiye”, “Değerlerimiz” ve “Güzel Sanatlar” temalarından seçilmiştir. Böylece Türkçe derslerine ayrılan sürenin daha etkili kullanılması ve yapılan uygulamaların öğrencilere süreç içinde yardımcı olması planlanmıştır.
- Birinci deney grubu “iş birliği iş birliği” tekniği hakkında bilgilendirilmiş ve üç saatlik bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir.

- Yazılı anlatım çalışması öncesinde gruplarla yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılmıştır. Kelime etkinlikleri, kelime yazımında yaygın yapılan yanlışlar, hikâyenin bölümleri, verilen cümleyi anlamlı bir şekilde devam ettirme, noktalama işaretleri, isimlere özellik yazma gibi konularda gruplarla çalışmalar gerçekleştirilmiştir.
- Hikâye edici metin yazmadan önce öğrenciler bilgilendirilmiş ve her yazma çalışması öncesinde görev kâğıdı hazırlanarak öğrencilerin süreç içinde tekniğin aşamalarına uygun bir şekilde ilerlemesi sağlanmaya çalışılmıştır.
- Her yazılı anlatım etkinliğinde Türkçe ders kitabındaki metinle ilgili on farklı yazma çalışması için görev kâğıtları oluşturulmuştur. Bu görev kâğıtları uygulama sırasında gruplara rastgele dağıtılmıştır.
- Yazılı anlatım çalışmasındaki konuya ve yapılan etkinliklere bağlı olarak her yazma çalışmasına ayrılan zaman üç ile altı saat arasında değişmiştir.
- Gruplarda yer alan tüm öğrencilere uygulama süresi boyunca takmaları için yaka kartları hazırlanmıştır. Bu kartın ön yüzünde grup numarası ve gruptaki rolün ismine yer verilmiştir. Kartın arka yüzünde ise rolün tanımı yer almıştır. Böylece öğrencilerin grup içinde sorumluluklarını anlamaları sağlanmaya çalışılmıştır.
- İlk beş yazılı anlatım çalışmasında öğrencilerin yaka kartlarına grup sürecine ve gruba uyum sağlamaları için bir görev tanımlanmıştır. Bu süre içerisinde öğrencilerden, her yazılı anlatım çalışmasında yaka kartlarını farklı görev gelecek şekilde takmaları istenmiştir. Altıncı yazılı anlatım çalışmasından sonra yaka kartlarındaki görev sayıları arttırılmış ve öğrencilerden yaka kartlarını yine değişerek takmaları istenmiştir.
- Her yazılı anlatım çalışmasında gruptan beklenen görevlerin tanımlandığı ve süreçte neyi nasıl yapmaları gerektiğiyle ilgili yönergelerin yer aldığı görev kâğıdı ve yazılı anlatım çalışmalarının nasıl puanladığını gösteren yirmi maddelik bir değerlendirme formu hazırlanarak gruplara dağıtılmıştır.

- Görev kâğıdında, yazılı anlatım çalışmasının her bölümünü bir görev olarak tanımlanmış ve her bölüm için bireysel yazma kâğıdı hazırlanmıştır. Görev kâğıdındaki bu bölümlerin dağılımını her grup üyesi kendisi yapmıştır. Sadece gruplardan bu görevlerin her yazılı anlatım çalışmasında grup içinde değişerek yerine getirmeleri istenmiştir.
- Gruplar verilen konulara ilişkin karakterlerini, yer, zaman, olay kurgusu vb. öğeleri grup içinde konuşmuş, tartışmış ve bu öğeleri nasıl kullanacaklarını kararlaştırmışlardır. Bireysel yazma kâğıtlarına hikâyenin öğelerini birbiriyle uyumlu olacak şekilde yazmaları istenmiştir.
- Görev kâğıdındaki dördüncü görev ise bireysel yazma kâğıtlarına yazılan her bölümün bir bütün oluşturacak şekilde hikâyeye dönüşmesidir. Bu nedenle grup üyeleri tekrar bir araya gelerek bireysel yazma kâğıtlarını değerlendirmiş ve sunum kâğıdına hikâyelerini yazmıştır.
- Yazılı anlatım çalışmaları sonrasında her grup yazdığı metni sınıfa sunmuştur.
- Sunum sonrası grupların yazmış olduğu metinler sınıftaki öğrenciler ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.
- Sunum sürecinden sonra öğrencilere grup içinde kendilerini ve grubun diğer üyelerini değerlendirmeleri için “Kendimizi Değerlendirelim” ve “Grubumuzu Değerlendirelim” formları dağıtılmıştır. Bu formlar aracılığıyla öğrencilerden sürecin farkında olmaları, grup içinde onlardan beklenen rolleri bilmeleri, yapabildikleri ve yapamadıklarını tanımlamaları istenmiştir.
- Grupların yazdığı metinler her hafta 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği’ndeki maddeler esas alınarak hazırlanan yirmi maddelik değerlendirme formuyla değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonunda 90 ve üzeri puan alan gruplara +3 puan eklenmiş ve yazdıkları ürüne üç tane yıldız simgesi yapıştırılmıştır.

- Değerlendirme süreci tamamlandıktan sonra grupların aldıkları puanlar ve grupların dikkat etmesi gereken durumlar açıklanmıştır. Sonrasında gruplara yazılı anlatım çalışması ve her maddeden aldıkları puanları gösteren değerlendirme formu dağıtılmıştır ve grupların incelemesi istenmiştir.
- Gruplarla ön uygulama dışında toplam 48 saatlik bir uygulama gerçekleştirilmiştir.
- Birinci deney grubuyla uygulama sonunda toplam on iki yazma etkinliği gerçekleştirilmiştir.
- Uygulama sonunda on iki yazma etkinliğinin ortalaması alınmıştır. Uygulamada en yüksek puan alan gruptan en düşük puana doğru bir sıralama yapılmıştır.
- Grup ortalamaları birinci deney grubuyla paylaşılmıştır. Öğrencilere çalışmaya katıldıkları için teşekkür edilmiş ve simli renkli kalem dağıtılmıştır. Ayrıca uygulamayı birinci sırada bitiren grup küçük bir hediye ile ödüllendirilmiştir.
- Uygulama sonrasında son testler yapılmıştır.
- Uygulama hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak ve süreci daha iyi anlamak için on gruba ayrı ayrı görüşme gerçekleştirilmiştir.

İkinci deney grubundaki uygulama süreci şöyledir:

- İkinci deney grubuna “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniği uygulanacağı belirlenmiştir.
- Öğrenciler arası etkileşimi arttırması ve öğrencilerin grup içindeki rollerinin takip etmesi için küçük gruplarla çalışmak daha etkili olduğundan ikinci deney grubu öğrencilerinden üçerli toplam on grup oluşturulmuştur.
- Sınıf öğretmeni ile birlikte öğrencilerin Türkçe ders başarıları dikkate alınarak gruplar heterojen yapıda oluşturulmuştur.
- Sınıf öğretmeniyle uygulama günleri ve saatleri kararlaştırılmıştır.
- Yazma konuları sırasıyla 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Güzel Ülkem Türkiye”, “Değerlerimiz” ve “Güzel Sanatlar” temalarından seçilmiştir.

- İkinci deney grubu, “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniği hakkında bilgilendirilmiş ve üç saatlik bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir.
- Yazılı anlatım çalışmasındaki konuya ve yapılan etkinliklere bağlı olarak her yazma çalışmasına ayrılan süre üç ile altı saat arasında değişmiştir.
- Her yazma anlatım çalışması öncesinde yazma becerilerine yönelik seçilen konu hakkında öğrenciler bilgilendirmiş ve gruplarla kısa etkinlikler yapılmıştır. Video izleme, görseli yorumlama, konu hakkında sınıf tartışması, anlat bakalım (kelime etkinliği) gibi çalışmalar gerçekleştirilmiştir.
- Gruplarda yer alan tüm öğrencilere uygulama süresi boyunca takmaları için yaka kartları hazırlanmıştır. Bu kartın ön yüzünde grup numarası ve gruptaki rolün ismine yer verilirken kartın arka yüzünde ise rolün tanımı yer almıştır. Öğrencilerin grup içindeki rollerini benimsemeleri sağlanmaya çalışılmıştır.
- İlk beş yazılı anlatım çalışmasında öğrencilerin yaka kartlarına grup sürecine ve gruba uyum sağlamaları için bir görev tanımlanmıştır. Bu süre içerisinde öğrencilerden, her yazılı anlatım çalışmasında yaka kartlarını farklı bir görev gelecek şekilde takmaları istenmiştir. Altıncı yazılı anlatım çalışmasından sonra yaka kartlarındaki görev sayıları arttırılmış ve öğrencilerden yaka kartlarını yine değişerek takmaları istenmiştir.
- Gruplar için etkinlik ve hikâye yazma çalışmalarında dikkat edilmesi gereken noktalar ve süre kullanımı konusunda form hazırlanmış ve her gruba dağıtılmıştır.
- Araştırmacı gruplarla yapılan her yazılı anlatım çalışmasından sonra grup üyelerinin hepsine çalışma kâğıdı vermiştir. Bu çalışma kâğıdında kelime yazımında yaygın yapılan yanlışlar, hikâyenin bölümleri, verilen cümleyi anlamlı bir şekilde devam ettirme, noktalama işaretleri, isimlere özellik yazma gibi konularda etkinlikler yer verilmiştir.
- Grup üyeleri bireysel olarak etkinlik kâğıtlarını tamamladıktan sonra grup üyeleriyle tekrar bir araya gelmiş ve birbirlerinin etkinliklerini değerlendirmiştir.

Çalışma kâğıdında yanlış yapılan etkinlikler düzeltilmiş ve eksik yapılan etkinlikler tamamlanmıştır. Öğrenciler yazma çalışmalarında nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda birbirlerine yardımcı olmuşlardır.

- Bu çalışmalardan sonra gruplara yazma konusu açıklanmış ve yazma sürecinde dikkat etmeleri gereken noktalarla ilgili öğrenciler bilgilendirilmiştir.
- Her hikâye yazma çalışması öncesinde yazılı anlatım çalışmalarının puanlamasında kullanılan değerlendirme formu gruplara dağıtılmış ve grupların incelemesi istenmiştir.
- Öğrencilere planlama için “yazma planı kâğıdı” ve hikâyelerini yazmaları için de çalışma kâğıtları dağıtılmıştır.
- Yazma sürecinden sonra öğrencilerin grup içinde kendilerini ve grubun diğer üyelerini değerlendirmeleri için “Kendimizi Değerlendirelim” ve “Grubumuzu Değerlendirelim” formları kullanılmıştır. Bu formlar aracılığıyla öğrencilerin sürecin farkında olmaları, grup içinde onlardan beklenen rolleri bilmeleri, yapabildikleri ve yapamadıklarını tanımlamaları istenmiştir.
- “Öğrenci takımları başarı bölümlerinin” uygulandığı deney grubunda yazılı anlatım çalışmasını her öğrenci kendisi yazmıştır. Her grupta ortaya çıkan üç yazılı anlatım çalışması değerlendirme formuna göre puanlandırılmış ve bu puanların ortalaması alınarak grup puanları ortaya çıkmıştır.
- Yazılı anlatım çalışmasının değerlendirilmesi sonucunda gruptaki üç öğrenci de 80 ve üzeri puan aldığında her öğrenciye +3 puan eklenmiş ve kâğıdına yıldız yapıştırılmıştır.
- Yazılı anlatım çalışmasında 90 ve üzeri alan öğrencilerden gönüllü olanların yazdığı hikâyeyi arkadaşlarına okumaları ve sınıftaki öğrencilerin de hikâyeyle ilgili düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir.

- Değerlendirme sonunda grup ortalamaları sınıfla paylaşılmıştır. Sonrasında gruplara yazılı anlatım çalışması ve her maddeden aldıkları puanları gösteren değerlendirme formu dağıtılmıştır. Sonrasında gruplardan bu formları incelemeleri ve kendi aralarında değerlendirmeleri istenmiştir.
- İkinci deney grubuyla ön uygulama dışında toplam 48 saatlik bir uygulama gerçekleştirilmiştir.
- İkinci deney grubuyla uygulama sonunda toplam on iki yazma etkinliği gerçekleştirilmiştir.
- Uygulama sonunda on iki yazma etkinliğinin ortalaması alınmıştır. Uygulamada en yüksek puan alan gruptan en düşük puana doğru bir sıralama yapılmıştır.
- Grup ortalamaları ikinci deney grubuyla paylaşılmıştır. Öğrencilere çalışmaya katıldıkları için teşekkür edilmiş ve simli renkli kalemler dağıtılmıştır. Ayrıca uygulamayı birinci sırada bitiren grup küçük bir hediye ile ödüllendirilmiştir.
- Uygulama sonrasında son testler yapılmıştır.
- Uygulama hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak ve süreci daha iyi anlamak için on gruba ayrı ayrı grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan veriler, SPSS 22.0 programı yardımı ile bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde, grupların ölçeklerden aldıkları ön test-son test toplam ve alt boyut beceri puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Bu testte anlamlılık değerinin ,05'ten büyük olması grubun normal dağıldığını göstermektedir. Grupların ölçeklerden aldıkları toplam ve alt boyut beceri puanları normal dağılım gösteriyorsa gruplar arası karşılaştırma için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Gruplar arası anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesinde, varyanslar homojen dağılıyorsa Post Hoc

testlerden Bonferroni; dağılmıyorsa Tamhane's T2 testi kullanılmıştır. Grupların ölçeklerden aldıkları toplam ve alt boyut beceri puanları normal dağılım göstermiyorsa gruplar arası karşılaştırmada parametrik olmayan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Gruplar arası anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesinde ise çoklu karşılaştırma yapılamadığı için tüm ikililer Mann Whitney U-testi ile değerlendirilmiştir. Grup içi karşılaştırmalarda, grupların ölçeklerden aldıkları toplam ve alt boyut ön test-son test fark puanları normal dağılım gösteriyorsa bağımlı gruplar için t testi (Paired Samples T- Testi); normal dağılım göstermiyorsa Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Tablo 8'de grupların yazılı anlatım becerilerini ölçmeye yönelik kullanılan ölçeğin toplam ve alt boyut ön test-son test puanlarına ilişkin normallik testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8

Grupların 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonucu

Grup	Test	N	6+1 AYDÖ	Fikirler	Organi- zasyon	Üslup	Kelime Seçimi	Cümle Akıcılığı	İmla	Sunum
1.Deney	Ön Test	29	,070	,001	,001	,001	,001	,001	,001	,001
	Son Test		,430	,001	,001	,001	,001	,001	,001	,001
2.Deney	Ön Test	30	,591	,001	,001	,001	,001	,001	,001	,001
	Son Test		,308	,001	,001	,001	,001	,001	,001	,001
Kontrol	Ön Test	29	,133	,001	,001	,001	,001	,001	,001	,001
	Son Test		,545	,001	,001	,001	,001	,001	,001	,001

Tablo 8 incelendiğinde Shapiro-Wilk testinde grupların toplam ön test-son test puan türünde normal dağılım gösterdiği; ölçeğin alt boyutunda ise ön test-son test puanlarının normal dağılmadığı görülmüştür. Normallik testi dikkate alındığında, ön test-son test toplam puan türünde gruplar arası karşılaştırma için tek faktörlü varyans analizi; ölçeğin alt boyutunda gruplar arası karşılaştırma için parametrik olmayan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Tablo 9'da yazma sürecinde öz düzenleme becerisini ölçmek için kullanılan ölçeğin toplam ve alt boyut ön test-son test puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9

Grupların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonucu

Grup	Test	N	YYÖDÖ	Yazma Öncesinde	Yazma Sırasında	Yazma Sonrasında
1.Deney	Ön Test	29	,270	,005	,008	,514
	Son Test		,293	,027	,007	,231
2.Deney	Ön Test	30	,191	,241	,009	,008
	Son Test		,414	,083	,091	,095
Kontrol	Ön Test	29	,108	,002	,004	,469
	Son Test		,280	,256	,046	,302

Tablo 9 incelendiğinde Shapiro-Wilk testinde grupların toplam puan türü ön test-son test puan türünde normal dağılım gösterdiği; ölçeğin *yazma öncesinde*, *yazma sırasında* ve *yazma sonrasında* alt boyut ön test-son test puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Normallik testi dikkate alındığında, grupların toplam puan türü ön test-son test puan türünde gruplar arası karşılaştırma için tek faktörlü varyans analizi; ölçeğin *yazma öncesinde* ve *yazma sırasında* alt boyut ön test-son test puan türünde gruplar arası karşılaştırma için parametrik olmayan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Tablo 10’da yazma motivasyonu becerisini ölçmek için kullanılan ölçeğin toplam ve alt boyut ön test-son test puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 10

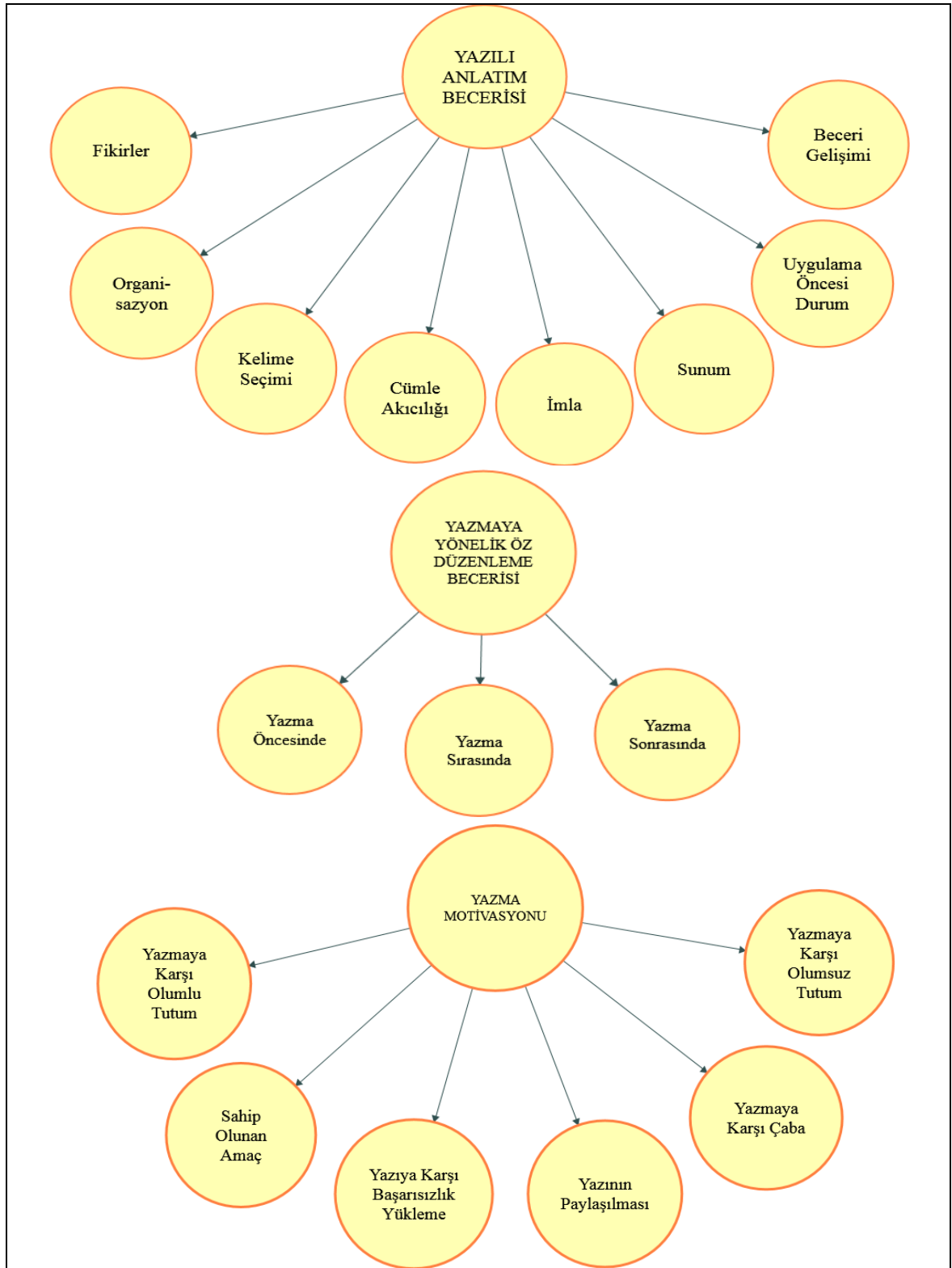
Grupların Yazma Motivasyonu Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonucu

Grup	Test	N	YMÖ	Yazıya Karşı Olumlu Tutum	Sahip Olunan Amaç	Yazıda Başarısızlık Yüklemesi	Yazının Paylaşılması	Yazmaya Karşı Çaba
1.Deney	Ön Test	29	,201	,089	,039	,011	,064	,013
	Son Test		,288	,134	,002	,209	,225	,001
2.Deney	Ön Test	30	,246	,041	,027	,320	,260	,001
	Son Test		,393	,109	,004	,476	,413	,032
Kontrol	Ön Test	29	,276	,147	,017	,004	,246	,008
	Son Test		,320	,464	,063	,765	,188	,171

Tablo 10 incelendiğinde Shapiro-Wilk testinde grupların toplam ve *yazının paylaşılması* alt boyutu ön test-son test puan ortalaması, *yazıya karşı olumlu tutum ve yazıya başarısızlık yükleme* alt boyutu son test puanında grupların normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve bu verilerin analizinde gruplar arası karşılaştırma için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Grupların ölçeğin *sahip olunan amaç, yazmaya karşı çaba* alt boyutu ön test-son test puan ortalamaları, *yazıya karşı olumlu tutum ve yazıda başarısızlık yükleme* alt boyutu ön test puan ortalamalarının normal dağılmadığı görülmektedir. Bu verilerin analizinde de gruplar arası karşılaştırma için parametrik olmayan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde, bilgisayar destekli nitel veri analizi programından biri olan NVivo 11 kullanılmıştır. Bu analiz için araştırmacı “NVivo 12 Başlangıç Düzeyi Eğitimi” kursuna katılmıştır. Grup görüşmelerinden elde edilen veriler “içerik analizi” tekniği ile analiz edilmiştir. Creswell (2012) nitel verilerin analizi sürecini tümevarımsal bir bakış açısıyla ele almıştır. Analiz süreci, verilerin toplanması ve dökümünden, kodlar ve temaların oluşturulması şeklinde genele doğru gitmektedir. Farklı ve detaylı veri setlerinden genel temalar ya da kategoriler oluşturulmaktadır. Analizin başlangıcı, veriyi kodlamak, ulaşılması beklenen son nokta ise daha geniş birleştirilmiş ve bütüncül bir yapı elde etmektir. Uygulama sonrası “iş birliği iş birliği” ve “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniklerinin uygulandığı gruplarla toplam yirmi grup görüşmesi yapılmış ve görüşme ses kaydı altına alınmıştır. Verilerin dökümü yapıldıktan sonra NVivo 11 programına veriler iki ayrı dosya olarak kaydedilmiştir. İlk aşamada “iş birliği iş birliği” tekniğinin uygulandığı sınıfın ilk grubunun görüşmesi genel anlamı belirlemek için detaylı bir şekilde okunmuş ve veri kaynağındaki detaylar belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra döküm anlamlı parçalara ayrılmış ve bu anlamlı parçalardaki kelime ya da ifadeler kodlanmıştır. Aynı şekilde “iş birliği iş birliği” tekniğinin uygulandığı sınıftaki geri kalan dokuz grup görüşmesi de bu şekilde kodlanmış ve kod listesi oluşturulmuştur. Sonraki süreçte benzer kodlar gruplandırılıp, kodlardaki binişiklik ve bitişiklikler belirlenerek kod sayıları azaltılmıştır. Bu işlem sırasında veriler tekrar okunarak benzer koda dahil edilip edilemeyeceği kontrol edilmiştir. Bu analiz süreci “öğrenci takımları başarı bölümleri”

tekniklerinin uygulandığı sınıfın grup görüşmeleri içinde ayrı olarak yapılmıştır. Araştırmada kodlardan temalara ulaşırken araştırmanın değişkenleri ve ölçeklerin alt boyutları dikkate alınmıştır. Yazılı anlatım, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisi ve yazma motivasyonu tema iken araştırmada kullanılan ölçeklerin alt boyutları alt tema olarak alınmıştır. Temaların adlandırılması ve ilişkilendirmesi sonrasında her temanın altındaki kodlar yeniden okunmuş ve uygun olmayan kodlar uygun alt temalara yerleştirilmiştir. Şekil 4’te deney gruplarının uygulama sonrası görüşlerine ilişkin tema ve alt temalara yer verilmiştir. Çalışmada kodlama güvenilirliği için “iş birliği iş birliği” tekniklerinin uygulandığı grup görüşmesinden rastgele 2. ve 10. grubun, “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniklerinin uygulandığı grup görüşmesinden ise rastgele 6. ve 9. grubun görüşmesi seçilmiş ve alan uzmanının görüşü alınmıştır. Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmaktadır. Formülde Δ : güvenilirlik katsayısını, C: üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂ : üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles & Huberman, 1994). Araştırmada kodlayıcılar arası görüş birliği % 98.18 bulunmuştur. Araştırmada, kodlayıcılar arasında yüksek düzeyde bir tutarlılık bulunmuştur.



Şekil 4. Deney gruplarının uygulama sonrası görüşlerine ilişkin tema ve alt temalar

Verilerden kod ve temalara ulaşma sürecindeki önemli işlemlerden biri de kodlama doğruluğudur. Kabakçı Yurdakul (2016, s.16) kodlama doğruluğunu, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen kod ve temaların uzman görüşü tarafından incelenmesi,

düzenlenmesi, kodlara ve temalara ulaşma sürecinin kontrol edilmesi olarak ifade etmiştir. Çalışmada kodlama doğruluğu için bir alan uzmanının görüşü alınmıştır. Kodlayıcılar arasındaki kodlama doğruluğu % 98.21 bulunmuştur.

Öğrencilerin “paylaşma” konusunda ön test ve son testteki yazdıkları metinlerin değerlendirilmesi ve puanlamasında güvenilirliği sağlamak amacıyla yazılı anlatım çalışmaları hem araştırmacı hem de bir konu uzmanı tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcı güvenilirliği için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının 1,00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1,00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0,00 olması ilişkinin olmadığını göstermektedir. Korelasyon katsayısının 0,70 - 1,00 arasında olması yüksek; 0,70 - 0,30 arasında olması orta ve 0,30 - 0,00 olması ise düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011, s.32). Puanlayıcılar arası güvenilirlik değerlendirildiğinde ön test puanına ilişkin Pearson korelasyon katsayısı ,504 iken son test puanı için korelasyon katsayısı ,732 olarak bulunmuştur. Buna göre ön test puanına ilişkin korelasyon katsayısı değerlendirildiğinde puanlayıcılar arasında pozitif ve orta düzeyde; son test puanına ilişkin korelasyon katsayısında ise puanlayıcılar arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, araştırma problemleri dikkate alınarak açıklanmaya çalışılmış ve bu bulgular temel alınarak yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım puan ortalaması ile Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım puan ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Grupların yazılı anlatım puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tablo 11’de grupların 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucu verilmiştir.

Tablo 11

Gruplarının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonucu

Grup	N	Ön Test		Son Test	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
1. Deney	29	21,00	4,81	22,38	6,28
2. Deney	30	21,80	5,74	23,27	6,10
Kontrol	29	20,44	6,07	20,52	5,92

Tablo 11 incelendiğinde grupların ön test puan ortalamaları; birinci deney 21,00, ikinci deney 21,80 ve kontrol grubu 20,44 iken; grupların son test puan ortalamaları birinci deney 22,38, ikinci deney 23,27 ve kontrol grubu 20,52 şeklindedir. Tablo 12’de grupların 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ön test puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu verilmiştir.

Tablo 12

Gruplarının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	27,300	2	13,650	,440	,645	-
Gruplariçi	2635,972	85	31,011			
Toplam	2663,273	87				

* p < ,05

Tablo 12 incelendiğinde, grupların ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $F(2,85)=,440$, $p>,05$. Grupların ön test puan ortalamaları değerlendirildiğinde yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Tablo 13’de grupların 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği son test puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu verilmiştir.

Tablo 13

Gruplarının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	115,655	2	57,828	1,554	,217	-
Gruplariçi	3163,936	85	37,223			
Toplam	3279,591	87				

* p < ,05

Tablo 13 incelendiğinde, grupların son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $F(2,85)=1,554$, $p>,05$. Deney gruplarının ön test ve son test puanları değerlendirildiğinde, uygulama sonrası deney gruplarının son test puan ortalamalarında artış görülmekte fakat bu artış anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği alt boyut puan ortalamaları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Grupların ölçeğin alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Tablo 14’de grupların yazma becerilerini değerlendirme ölçeği alt boyutu ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 14

Gruplarının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonucu

Alt Boyut	Grup	N	Ön Test		Son Test	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Fikirler	1. Deney	29	3,76	1,24	3,41	,98
	2. Deney	30	3,67	1,21	3,33	,76
	Kontrol	29	3,21	1,24	3,41	1,19
Organizasyon	1. Deney	29	3,00	1,07	3,14	1,30
	2. Deney	30	3,40	1,22	3,73	1,34
	Kontrol	29	3,07	1,13	2,93	1,22
Üslup	1. Deney	29	3,07	1,25	3,07	1,13
	2. Deney	30	3,40	1,22	3,00	,91
	Kontrol	29	3,28	1,16	2,79	,82
Kelime Seçimi	1. Deney	29	2,86	1,06	3,62	1,21
	2. Deney	30	2,87	1,17	3,53	1,04
	Kontrol	29	3,07	,84	3,14	,52
Cümle Akıcılığı	1. Deney	29	2,93	,65	3,76	1,12
	2. Deney	30	3,00	1,39	3,47	1,63
	Kontrol	29	3,21	1,11	3,14	1,51
İmla	1. Deney	29	2,79	,82	2,79	1,11
	2. Deney	30	2,73	,69	3,07	1,44
	Kontrol	29	2,45	1,18	2,52	1,38
Sunum	1. Deney	29	2,59	1,12	2,59	,98
	2. Deney	30	2,73	1,14	3,07	,83
	Kontrol	29	2,17	1,26	2,59	1,24

Tablo 14 incelendiğinde grupların fikirler alt boyutu ön test puan ortalaması birinci deney 3,76, ikinci deney 3,67 ve kontrol grubu 3,21 iken; son test puan ortalaması birinci deney 3,41, ikinci deney 3,33 ve kontrol grubu 3,41 şeklindedir.

Tablo incelendiği grupların organizasyon alt boyutu ön test puan ortalaması birinci deney 3,00, ikinci deney 3,40 ve kontrol grubu 3,07 iken; son test puan ortalaması birinci deney 3,14, ikinci deney 3,73 ve kontrol grubu 2,93 şeklindedir. İkinci deney grubunun organizasyon alt boyutu son test puan ortalaması değerlendirildiğinde diğer gruplara göre ,33'lük bir yükseliş belirlenmiştir.

Tablo incelendiğinde grupların üslup alt boyutu ön test puan ortalaması birinci deney 3,07, ikinci deney 3,40 ve kontrol grubu 3,28 iken; son test puan ortalaması birinci deney 3,07, ikinci deney 3,00 ve kontrol grubu 2,79 şeklindedir. İkinci deney ve kontrol grubunun ölçeğin üslup alt boyutu değerlendirildiğinde son test puan ortalamasında sırasıyla ,40 ve ,49'luk bir azalma görülmektedir.

Tablo incelendiğinde grupların kelime seçimi alt boyutu ön test puan ortalaması birinci deney 2,86, ikinci deney 2,87 ve kontrol grubu 3,07 iken; son test puan ortalaması birinci deney 3,62, ikinci deney 3,53 ve kontrol grubu 3,14 şeklindedir. Ölçeğin kelime seçimi alt boyutu son test puan ortalamaları değerlendirildiğinde birinci ve ikinci deney grubunun sırasıyla ,76 ve ,66'lık bir yükselme belirlenmiştir.

Tablo incelendiğinde grupların cümle akıcılığı alt boyutu ön test puan ortalaması birinci deney 2,93, ikinci deney 3,00 ve kontrol grubu 3,21 iken; son test puan ortalaması birinci deney 3,76, ikinci deney 3,47 ve kontrol grubu 3,14 şeklindedir. Ölçeğin cümle akıcılığı alt boyutu son test puan ortalaması değerlendirildiğinde birinci ve ikinci deney grubunun sırasıyla ,83 ve ,47'lik bir yükselme görülmektedir.

Tablo incelendiğinde grupların imla alt boyutu ön test puan ortalaması birinci deney 2,79, ikinci deney 2,73 ve kontrol grubu 2,45 iken; son test puan ortalaması birinci deney 2,79, ikinci deney 3,07 ve kontrol grubu 2,52 şeklindedir. İkinci deney grubunun ölçeğin imla alt boyutu ön test-son test puan ortalaması değerlendirildiğinde diğer gruplara göre ,31'lik bir yükselme belirlenmiştir.

Tablo incelendiğinde grupların sunum alt boyutu ön test puan ortalaması birinci deney 2,59, ikinci deney 2,73 ve kontrol grubu 2,17 iken; grupların son test puan ortalaması birinci deney 2,59, ikinci deney 3,07 ve kontrol grubu 2,59 şeklindedir. İkinci deney grubunun ölçeğin organizasyon alt boyutu son test puan ortalaması değerlendirildiğinde diğer gruplara göre ,34'lük bir yükselme görülmektedir. Tablo 15'de grupların fikirler alt boyutu ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonucu verilmiştir.

Tablo 15

Grupların Fikirler Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Grup	N	Ön Test					Son Test				
		Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
1. Deney	29	48,50	2	3,336	,189	-	45,38	2	,242	,886	-
2. Deney	30	46,63					43,08				
Kontrol	29	38,29					45,09				

* p < ,05

Tablo 15 incelendiğinde, grupların fikirler alt boyutu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, χ^2 (sd=2, n=88) =3,336, p>,05. Tablo incelendiğinde, grupların fikirler alt boyutu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir, χ^2 (sd=2, n=88) =,242, p>,05. Uygulama sonrası deney gruplarının sıra ortalamaları incelendiğinde, fikirler alt boyutunda bir yükselme tespit edilmemiştir. Tablo 16’da grupların organizasyon alt boyutu ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonucu verilmiştir.

Tablo 16

Grupların Organizasyon Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Grup	N	Ön Test					Son Test				
		Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
1. Deney	29	41,48	2	2,155	,340	-	42,09	2	6,117	,047	-
2. Deney	30	49,05					52,67				
Kontrol	29	42,81					38,47				

* p < ,05

Tablo 16 incelendiğinde, grupların organizasyon alt boyutu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, χ^2 (sd=2, n=88) =2,155, p>,05. Tablo incelendiğinde, grupların organizasyon alt boyutu son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir, χ^2 (sd=2, n=88) =6,117, p>,05. Grupların ön test-son test sıra ortalamaları değerlendirildiğinde birinci deney ,61 ve ikinci deney grubunda 3.62 puanlık bir yükselme, kontrol grubunda ise 4,34 puanlık bir azalma tespit edilmiştir. Bu durum “öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin” öğrencilerin organizasyon alt

boyutunda yer alan becerileri olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Tablo 17’de grupların üslup alt boyutu ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonucu verilmiştir.

Tablo 17

Grupların Üslup Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Grup	N	Ön Test					Son Test				
		Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
1. Deney	29	41,28	2	1,105	,576	-	46,69	2	1,275	,529	-
2. Deney	30	47,25					45,40				
Kontrol	29	44,88					41,38				

* p < ,05

Tablo 17 incelendiğinde, grupların üslup alt boyutu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, χ^2 (sd=2, n=88) =1,105, p>,05. Tablo incelendiğinde, grupların üslup alt boyutu son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir, χ^2 (sd=2, n=88) =1,275, p>,05. Uygulama sonrası birinci deney grubunun sıra ortalamasının diğer gruplardan daha yüksek olduğu ve sıra ortalamasında 5,41’lik bir yükselme belirlenmiştir. Bu durum “iş birliği iş birliği” tekniğinin öğrencilerin üslup alt boyutunda yer alan becerileri olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Tablo 18’de grupların kelime alt boyutu ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonucu verilmiştir.

Tablo 18

Grupların Kelime Seçimi Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Grup	N	Ön Test					Son Test				
		Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
1. Deney	29	43,16	2	,809	,667	-	48,84	2	4,808	,090	-
2. Deney	30	43,20					46,65				
Kontrol	29	47,19					37,93				

* p < ,05

Tablo 18 incelendiğinde, grupların kelime seçimi alt boyutu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, χ^2 (sd=2, n=88) = ,809, $p>,05$. Tablo incelendiğinde, grupların kelime seçimi alt boyutu son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir, χ^2 (sd=2, n=88) =4,808, $p>,05$. Uygulama sonrası birinci ve ikinci deney grubunun sıra ortalaması incelendiğinde sırasıyla 5,68 ve 3,45’lik bir yükselme tespit edilmiştir. Kontrol grubunun sıra ortalamasında ise 9,26 puanlık bir azalma belirlenmiştir. Bu durum, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin öğrencilerin kelime seçimi alt boyutunda yer alan becerileri olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Tablo 19’da grupların cümle alt boyutu ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonucu verilmiştir.

Tablo 19

Grupların Cümle Akıcılığı Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Grup	N	Ön Test					Son Test				
		Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
1. Deney	29	42,26	2	1,024	,599	-	48,69	2	2,295	,317	-
2. Deney	30	43,73					45,35				
Kontrol	29	47,53					39,43				

* $p < ,05$

Tablo 19 incelendiğinde, grupların cümle akıcılığı alt boyutu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, χ^2 (sd=2, n=88) = 1,024, $p>,05$. Tablo incelendiğinde, grupların cümle akıcılığı alt boyutu son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir, χ^2 (sd=2, n=88) =2,295, $p>,05$. Uygulama sonrası birinci deney grubunun sıra ortalamasında 6,43 puanlık bir yükselme tespit edilmiştir. Kontrol grubunun sıra ortalamasında ise 8,1 puanlık bir azalma belirlenmiştir. Bu durum “iş birliği iş birliği” tekniğinin öğrencilerin cümle akıcılığı alt boyutunda yer alan becerileri olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Tablo 20’de grupların imla alt boyutu ön test- son test puanına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonucu verilmiştir.

Tablo 20

Grupların İmla Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Grup	N	Ön Test					Son Test				
		Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
1. Deney	29	47,34	2	2,750	,253	-	44,76	2	2,519	,284	-
2. Deney	30	46,33					49,02				
Kontrol	29	39,76					39,57				

* p < ,05

Tablo 20 incelendiğinde, grupların imla alt boyutu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, χ^2 (sd=2, n=88)= 2,750, p>,05. Tablo incelendiğinde, grupların imla alt boyutu son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir, χ^2 (sd=2, n=88) =2,519, p>,05. Uygulama sonrası ikinci deney grubunun sıra ortalamasında 2,69 puanlık bir yükselme tespit edilmiştir. Bu durum “öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin”, öğrencilerin imla alt boyutunda yer alan becerileri olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Tablo 21’de grupların sunum alt boyutu ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonucu verilmiştir.

Tablo 21

Grupların Sunum Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Grup	N	Ön Test					Son Test				
		Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
1. Deney	29	46,36	2	3,924	,141	-	41,43	2	4,440	,109	-
2. Deney	30	49,00					50,80				
Kontrol	29	37,98					41,05				

* p < ,05

Tablo 21 incelendiğinde, grupların sunum alt boyutu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, χ^2 (sd=2, n=88) = 3,924, p>,05. Tablo incelendiğinde, grupların sunum alt boyutu son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, χ^2 (sd=2, n=88) =4,440, p>,05. Grupların ön test-son test sıra ortalamalarında değerlendirildiğinde birinci deney grubunda 4,93 puanlık bir azalma; ikinci deney grubunda 1,8 puanlık bir yükselme tespit edilmiştir. Kontrol grubunun sıra

ortalamasında ise 3,07 puanlık bir yükselme belirlenmiştir. Bu durum “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin öğrencilerin sunum alt boyutunda yer alan becerileri olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği puan ortalaması ile Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği puan ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Grupların öz düzenleme becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığı tespit etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tablo 22’de grupların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 22

Grupların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	N	Ön Test		Son Test	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
1. Deney	29	48,48	4,84	49,10	5,47
2. Deney	30	47,77	4,59	48,10	4,41
Kontrol	29	49,24	4,38	44,03	4,64

Tablo 22 incelendiğinde grupların ön test puan ortalaması birinci deney 48,48, ikinci deney 47,77 ve kontrol grubu 49,24 iken; son test puan ortalaması birinci deney 49,10, ikinci deney 48,10 ve kontrol grubu 44,03 şeklindedir. Tablo 23’de grupların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ön test puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu verilmiştir.

Tablo 23

Grupların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	32,070	2	16,035	,755	,473	-
Gruplariçi	1805,918	85	21,246			
Toplam	1837,989	87				

* $p < ,05$

Tablo 23 incelendiğinde, grupların ölçeğin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $F(2,85)=,755$, $p > ,05$. Tablo 24’te grupların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği son test puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu verilmiştir.

Tablo 24

Grupların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	418,918	2	209,459	8,874	,001	1.Deney-Kontrol, 2.Deney-Kontrol
Gruplariçi	2006,355	85	23,604			
Toplam	2425,273	87				

* $p < ,05$

Tablo 24 incelendiğinde, grupların ölçeğin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir, $F(2,85)=8,874$, $p<,05$. Grupların yazmaya yönelik öz düzenleme puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc Testlerden “Bonferroni testi” yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Grupların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

	Grup	Aritmetik Ortalama Arasındaki Fark	Standart Hata	p
1.Deney	2.Deney	1,00	1,27	1,000
	Kontrol	5,07*	1,28	,001
2.Deney	1.Deney	-1,00	1,27	1,000
	Kontrol	4,07*	1,27	,006
Kontrol	1.Deney	-5,07*	1,28	,001
	2.Deney	-4,07*	1,27	,006

* p < ,05

Tablo 25 incelendiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin uygulandığı birinci deney grubunun Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği son test puanı ile Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerinin uygulandığı kontrol grubunun son test puanı arasındaki farkın birinci deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmüştür ($,001 < ,05$). Tablo incelendiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubunun Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği son test puanı ile Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerinin uygulandığı kontrol grubunun son test puanı arasındaki farkın ikinci deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur ($,006 < ,05$). Bu durum, iki iş birliğine dayalı öğrenme tekniğinin öz düzenleme becerisini olumlu yönde geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği alt boyut puan ortalamaları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Grupların ölçeğin alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Tablo 26’da grupların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği alt boyutunun ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 26

Grupların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Alt Boyutunun Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonucu

Alt Boyut	Grup	N	Ön Test		Son Test	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Yazma öncesinde	1. Deney	29	18,31	2,55	18,10	2,32
	2. Deney	30	17,13	2,13	17,57	1,74
	Kontrol	29	18,79	2,06	16,45	2,21
Yazma sırasında	1. Deney	29	13,24	1,48	13,00	1,41
	2. Deney	30	13,33	1,27	12,73	1,57
	Kontrol	29	13,00	1,51	12,31	1,44
Yazma sonrasında	1. Deney	29	16,93	2,09	18,03	2,40
	2. Deney	30	17,23	2,25	17,80	2,17
	Kontrol	29	17,45	2,01	15,28	2,17

Tablo 26 incelendiğinde, grupların yazma öncesinde alt boyutu ön test puan ortalaması birinci deney 18,31, ikinci deney 17,13 ve kontrol grubu 18,79 iken; son test puan ortalaması birinci deney 18,10, ikinci deney 17,57 ve kontrol grubu 16,45 şeklindedir. Tablo incelendiğinde grupların yazma sırasında alt boyutu ön test puan ortalaması birinci deney 13,24, ikinci deney 13,33 ve kontrol grubu 13,00 iken; son test puan ortalaması birinci deney 13,00, ikinci deney 12,73 ve kontrol grubu 12,31 olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde grupların yazma sonrasında alt boyutu ön test puan ortalaması birinci deney 16,93, ikinci deney 17,23 ve kontrol grubu 17,45 iken; son test puan ortalaması birinci deney 18,03, ikinci deney 17,80 ve kontrol grubu 15,28 şeklindedir. Tablo 27’de grupların yazma öncesinde alt boyutu ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonucu verilmiştir.

Tablo 27

Grupların Yazma Öncesinde Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Grup	N	Ön Test					Son Test				
		Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
1. Deney	29	48,26	2	9,523	,009	Kontrol-2.Deney 1.Deney-2.Deney	53,50	2	8,434	,015	1.Deney-Kontrol
2. Deney	30	33,18					45,65				
Kontrol	29	52,45					38,76				

* p < ,05

Tablo 27 incelendiğinde, grupların toplam puan türünde anlamlı bir farklılık tespit edilmemişken, grupların yazma öncesinde alt boyutu ön test puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur, χ^2 (sd=2, n=88) = 9,523, $p < ,05$. Tablo incelendiğinde, grupların yazma öncesinde alt boyutu son test puanı arasında da anlamlı bir farklılık görülmektedir, χ^2 (sd=2, n=88) =8,434, $p < ,05$. Grupların yazma öncesinde alt boyutu ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tüm ikililerde Mann Whitney U-testi kullanılmış ve elde edilen veriler Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Grupların Yazma Öncesinde Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U- Testi Sonucu

Grup	N	Ön Test		U	p	Anl. Fark	Son Test		U	p	Anl. fark
		Sıra Ort.	Sıra Top.				Sıra Ort.	Sıra Top.			
1. Deney	29	28,22	818,50	353,500	,558	-	35,45	1028,00	248,000	,007	Var
Kontrol	29	30,78	892,50				23,55	683,00			
2.Deney	30	23,55	706,50	241,500	,003	Var	34,10	1023,00	312,000	,059	-
Kontrol	29	36,67	1063,50				25,76	747,00			
1.Deney	29	35,03	1016,00	289,00	,026	Var	33,05	958,50	346,500	,175	-
2.Deney	30	25,13	754,00				27,05	811,50			

* $p < ,05$

Tablo 28 incelendiğinde birinci deney ve kontrol grubunun yazma öncesinde alt boyutu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir, $U=353,500$, $p > ,05$. Tabloda birinci deney ve kontrol grubunun yazma öncesinde alt boyutu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir, $U=248,000$, $p < ,05$. Bu grupların ön test-son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında kontrol grubunda 7,23 puanlık bir düşme; birinci deney grubunda 7,23 puanlık bir yükselme tespit edilmiştir. Bu durum, ölçeğin yazma öncesinde alt boyutunda “iş birliği iş birliği” tekniğinin olumlu etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo incelendiğinde uygulama öncesinde ikinci deney ve kontrol grubu arasında yazma öncesinde alt boyutu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $U=241,500$, $p < ,05$. Aynı grupların son test puan ortalamaları incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir, $U=312,000$, $p > ,05$. Bu grupların ön test sıra ortalamaları,

kontrol grubunun 36,67 ve ikinci deney grubunun 23,55 iken; son test sıra ortalaması kontrol grubunun 25,76 ve ikinci deney grubunun 34,10'dur. Kontrol grubunda 10.91 puanlık bir düşme, ikinci deney grubunda 10.55 puanlık bir yükselme tespit edilmiştir. Bu durum, ölçeğin yazma öncesinde alt boyutunda “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin olumlu etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo incelendiğinde birinci deney ve ikinci deney grubu arasında yazma öncesinde alt boyutu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir, $U=289,00$, $p<,05$. Birinci deney grubunun sıra ortalaması 35,03 iken ikinci deney grubunun 25,13'dir. Tablo incelendiğinde birinci deney ve ikinci deney grubu arasında yazma öncesinde alt boyutu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $U=346,500$, $p>,05$. Birinci deney grubunun sıra ortalaması 33,05 iken ikinci deney grubunun 27,05'dir. İkinci deney grubunun son test sıra ortalamasında 1.92 puanlık bir yükselme görülmekte fakat bu artış anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Tablo 29'da grupların yazma sırasında alt boyutu ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonucu verilmiştir.

Tablo 29

Grupların Yazma Sırasında Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Grup	N	Ön Test					Son Test				
		Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
1. Deney	29	45,97	2	,679	,712	-	49,05	2	2,547	,280	-
2. Deney	30	46,10					45,65				
Kontrol	29	41,38					38,76				

* $p < ,05$

Tablo 29 incelendiğinde, grupların yazma sırasında alt boyutu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, χ^2 (sd=2, n=88) = ,679, $p>,05$. Tablo incelendiğinde, grupların yazma sırasında alt boyutu son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir, χ^2 (sd=2, n=88) =2,547, $p>,05$. Grupların ön test-son test sıra ortalamaları değerlendirildiğinde birinci deney grubunda 3.08 puanlık bir artış; ikinci deney grubunda ,45 puanlık ve kontrol grubunda 2.62 puanlık bir düşme tespit

edilmiş fakat bu durum anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Tablo 30’da grupların yazma sonrasında alt boyutu ön test-son test puanına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonucu verilmiştir.

Tablo 30

Grupların Yazma Sonrasında Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Grup	N	Ön Test					Son Test				
		Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anl. fark	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anl. fark
1. Deney	29	40,29	2	1,216	,545	-	54,69	2	20,855	,001	Var
2. Deney	30	46,15					51,58				
Kontrol	29	47,00					26,98				

* p < ,05

Tablo 30 incelendiğinde, grupların yazma sonrasında alt boyutu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, χ^2 (sd=2, n=88) = 1,216, p>,05. Grupların ön test sıra ortalamaları birinci deney 40,29, ikinci deney 46,15 ve kontrol grubu 47,00 puandır. Tablo incelendiğinde, grupların yazma sonrasında alt boyutu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir, χ^2 (sd=2, n=88) =20,855, p<,05. Grupların son test sıra ortalamaları birinci deney 54,69, ikinci deney 51,58 ve kontrol grubu 26,98 puandır. Grupların yazma sonrasında alt boyutu son test puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tüm ikililerde Mann Whitney U-testi kullanılmış ve elde edilen verilere Tablo 31’de yer verilmiştir.

Tablo 31

Grupların Yazma Sonrasında Alt Boyutu Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U- Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Anl. fark
1. Deney	29	38,31	1111,00	165,00	,001	Var
Kontrol	29	20,69	600,00			
2. Deney	30	38,42	1152,50	182,500	,001	Var
Kontrol	29	21,29	617,50			
1. Deney	29	31,38	910,00	395,000	,540	-
2. Deney	30	28,67	860,00			

* p < ,05

Tablo 31 incelendiğinde, birinci deney ve kontrol grubu yazma sonrasında alt boyutu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $U=165,00$, $p<,05$. Birinci deney grubunun sıra ortalaması 38,31 iken kontrol grubunun sıra ortalaması 20,69'dur. Bu durum, ölçeğin yazma sonrasında alt boyutunda “iş birliği iş birliği” tekniğinin olumlu etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo incelendiğinde ikinci deney ve kontrol grubu yazma sonrasında alt boyutu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $U=182,500$, $p<,05$. İkinci deney grubunun sıra ortalaması 38,42 iken kontrol grubunun sıra ortalaması 21,29'dur. Bu durum, ölçeğin yazma sonrasında alt boyutunda “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin olumlu etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo incelendiğinde birinci deney ve ikinci deney yazma sonrasında alt boyutu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $U=395,000$, $p>,05$. Birinci deney grubunun sıra ortalaması 31,38 iken ikinci deney grubunun sıra ortalaması 28,67'dir. Bu durumda, iki iş birliğine dayalı öğrenme tekniğinin yazma sonrasında alt boyutunda birbirine karşı anlamlı bir fark oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin Yazma Motivasyonu Ölçeği puan ortalaması ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Yazma Motivasyonu Ölçeği puan ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Grupların yazma motivasyonu puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tablo 32'de grupların Yazma Motivasyonu Ölçeği ön test-son test puanına ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 32

Grupların Yazma Motivasyonu Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	N	Ön Test		Son Test	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
1. Deney	29	83,24	14,87	80,72	18,02
2. Deney	30	84,23	12,27	82,73	12,06
Kontrol	29	85,76	14,60	74,57	10,59

Tablo 32 incelendiğinde grupların toplam puan türünde ön test ortalamaları birinci deney 83,24, ikinci deney 84,23 ve kontrol grubu 85,76 iken; son test puan ortalamaları birinci deney 80,72, ikinci deney 82,73 ve kontrol grubu 74,57 şeklindedir. Tablo 33’de grupların Yazma Motivasyonu Ölçeği ön test puanına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu verilmiştir.

Tablo 33

Grupların Yazma Motivasyonu Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	93,285	2	46,643	,240	,787	-
Gruplariçi	16521,987	85	194,376			
Toplam	16615,273	87				

* $p < ,05$

Tablo 33 incelendiğinde, grupların Yazma Motivasyonu Ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $F(2,85)=,240$, $p>,05$. Tablo 34’te grupların Yazma Motivasyonu Ölçeği son test puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu verilmiştir.

Tablo 34

Grupların Yazma Motivasyonu Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1056,169	2	528,085	2,728	0,71	-
Gruplariçi	16454,694	85	193,585			
Toplam	17510,864	87				

* $p < ,05$

Tablo 34 incelendiğinde, grupların Yazma Motivasyonu Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $F(2,85)=2,728$, $p>,05$. Grupların son test puan ortalamaları değerlendirildiğinde, deney gruplarında ölçeğin toplam puan türünde herhangi bir puan artışı tespit edilmemiştir. Kontrol grubunun ise son test puan ortalaması değerlendirildiğinde ölçeğin toplam puan türünde 11,19 puanlık bir azalma belirlenmiştir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin Yazma Motivasyonu Ölçeği alt boyut puan ortalamaları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Yazma Motivasyonu Ölçeği alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 35’te grupların Yazma Motivasyonu Ölçeği alt boyutunun ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 35

Grupların Yazma Motivasyonu Ölçeği Alt Boyutunun Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonucu

Alt Boyut	Grup	N	Ön Test		Son Test	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Yazıya Karşı Olumlu Tutum	1. Deney	29	32,10	8,83	29,79	10,63
	2. Deney	30	32,17	7,37	33,17	7,58
	Kontrol	29	33,45	7,13	26,55	7,02
Sahip Olunan Amaç	1. Deney	29	17,07	2,28	16,79	3,28
	2. Deney	30	17,23	2,36	17,03	2,36
	Kontrol	29	16,76	2,67	16,24	1,99
Yazıda Başarısızlık Yükleme	1. Deney	29	11,34	2,57	10,69	3,06
	2. Deney	30	10,40	2,77	9,30	2,94
	Kontrol	29	11,59	2,96	10,17	2,45
Yazının Paylaşılması	1. Deney	29	10,21	2,08	10,45	2,25
	2. Deney	30	10,87	2,34	10,53	2,47
	Kontrol	29	11,10	2,51	9,45	2,49
Yazmaya Karşı Çaba	1. Deney	29	12,69	1,93	12,70	1,90
	2. Deney	30	13,10	2,29	12,70	1,90
	Kontrol	29	12,83	1,95	12,17	1,56

Tablo 35 incelendiğinde, grupların yazıya karşı olumlu tutum alt boyutu ön test puan ortalaması birinci deney 32,10, ikinci deney 32,17 ve kontrol grubu 33,45 iken; son test puan ortalaması birinci deney 29,79, ikinci deney 33,17 ve kontrol grubu 26,55 şeklindedir.

Tablo incelendiğinde, grupların sahip olunan amaç alt boyutu ön test puan ortalaması birinci deney 17,07 ikinci deney 17,23 ve kontrol grubu 16,75 iken; son test puan ortalaması birinci deney 16,79 ikinci deney 17,03 ve kontrol grubu 16,24 şeklindedir.

Tablo incelendiğinde, grupların yazıda başarısızlık yükleme alt boyutu ön test puan ortalaması birinci deney 11,34 ikinci deney 10,40 ve kontrol grubu 11,59 iken; son test puan ortalaması birinci deney 10,69 ikinci deney 9,30 ve kontrol grubu 10,17 şeklindedir.

Tablo incelendiğinde, grupların yazının paylaşılması alt boyutu ön test puan ortalaması birinci deney 10,21 ikinci deney 10,87 ve kontrol grubu 11,10 iken; son test puan ortalaması birinci deney 10,45 ikinci deney 10,53 ve kontrol grubu 9,45 şeklindedir.

Tablo incelendiğinde, grupların yazmaya karşı çaba alt boyutu ön test puan ortalaması birinci deney 12,69 ikinci deney 13,10 ve kontrol grubu 12,83 iken; son test puan ortalaması birinci deney 12,70 ikinci deney 12,70 ve kontrol grubu 12,17 şeklindedir.

Grupların, yazının paylaşılması alt boyutu ön test puan ortalamaları normal dağıldığı için puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Grupların, yazıya karşı olumlu tutum, sahip olunan amaç, yazıda başarısızlık yükleme ve yazmaya karşı çaba alt boyutu ön test puan ortalamaları normal dağılım göstermediği için puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal-Wallis H kullanılmıştır. Grupların yazının paylaşılması alt boyutu ön test puan ortalamasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Grupların Yazının Paylaşılması Alt Boyutu Ön Test Puan Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	12,540	2	6,270	1,166	,316	-
Gruplariçi	456,915	85	5,375			
Toplam	469,455	87				

* p < ,05

Tablo 36 incelendiğinde, grupların yazının paylaşılması alt boyutu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $F(2,85)=1,166$, $p>,05$. Tablo 37’de grupların Yazma Motivasyonu Ölçeğinin dört alt boyutunun ön test puan ortalamasına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonucu verilmiştir.

Tablo 37

Grupların Yazma Motivasyonu Ölçeği Dört Alt Boyutunun Ön Test Puan Ortalamasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anl. fark
Yazıya Karşı Olumlu Tutum	1. Deney	29	44,84	2	,733		-
	2. Deney	30	41,55				
	Kontrol	29	47,21				
Sahip Olunan Amaç	1. Deney	29	44,50	2	,421		-
	2. Deney	30	46,60				
	Kontrol	29	42,33				
Yazıda Başarısızlık Yükleme	1. Deney	29	47,34	2	2,909		-
	2. Deney	30	38,12				
	Kontrol	29	48,26				
Yazmaya Karşı Çaba	1. Deney	29	41,50	2	1,361		-
	2. Deney	30	48,70				
	Kontrol	29	43,16				

* p < ,05

Tablo 37 incelendiğinde, grupların yazıya karşı olumlu tutum alt boyutu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, χ^2 (sd=2, n=88) = ,733, $p>,05$. Grupların ön test sıra ortalamaları birinci deney 44,84, ikinci deney 41,55 ve kontrol grubu 47,21 puandır. Tablo incelendiğinde, grupların sahip olunan amaç alt boyutu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, χ^2 (sd=2, n=88) = ,421, $p>,05$. Grupların ön test sıra ortalamaları birinci deney 44,50, ikinci deney 46,60 ve kontrol grubu 42,33 puandır. Tablo incelendiğinde, grupların yazıda başarısızlık yükleme alt boyutu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, χ^2 (sd=2, n=88) = 2,909, $p>,05$. Grupların ön test sıra ortalamaları birinci deney 47,34, ikinci deney 38,12 ve kontrol grubu 48,26 puandır. Tablo incelendiğinde, grupların yazmaya karşı çaba alt boyutu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, χ^2 (sd=2, n=88) = 1,361, $p>,05$. Grupların ön test sıra ortalamaları birinci deney 41,50, ikinci deney 48,70 ve kontrol grubu 43,16 puandır.

Grupların Yazma Motivasyonu Ölçeği'nde yazıya karşı olumlu tutum, yazıda başarısızlık yükleme ve yazının paylaşılması alt boyutu son test puan ortalamaları normal dağıldığı için puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Grupların Yazma Motivasyonu Ölçeği'nde sahip olunan amaç ve yazmaya karşı çaba alt boyutu son test puan ortalamaları normal dağılım göstermediği için puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesinde Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Tablo 38'de grupların yazıya karşı olumlu tutum, yazıda başarısızlık yükleme ve yazının paylaşılması alt boyutu son test puan ortalamaları ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 38

Grupların Yazıya Karşı Olumlu Tutum, Yazıda Başarısızlık Yükleme ve Yazının Paylaşılması Alt Boyutu Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yazıya Karşı Olumlu Tutum	Gruplararası	645,527	2	322,764	4,419	,015	2.Deney-Kontrol
	Gruplariçi	6208,098	85	73,036			
	Toplam	6853,625	87				
Yazıda Başarısızlık Yükleme	Gruplararası	29,173	2	14,587	1,822	,168	-
	Gruplariçi	680,645	85	8,008			
	Toplam	709,818	87				
Yazının Paylaşılması	Gruplararası	21,268	2	10,634	1,838	,165	-
	Gruplariçi	491,811	85	5,786			
	Toplam	513,080	87				

* $p < ,05$

Tablo 38 incelendiğinde, grupların yazıya karşı olumlu tutum alt boyutu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir, $F(2,85)=4,419$, $p < ,05$. Grupların yazıya karşı olumlu tutum alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc Testlerden “Bonferroni testi” yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 39’da verilmiştir. Tablo incelendiğinde, grupların yazıda başarısızlık yükleme alt boyutu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir, $F(2,85)=1,822$, $p > ,05$. Tablo incelendiğinde, yazının paylaşılması alt boyutu son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir, $F(2,85)=1,838$, $p > ,05$.

Tablo 39

Grupların Yazıya Karşı Olumlu Tutum Alt Boyutu Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

	Grup	Aritmetik Ortalama Arasındaki Fark	Standart Hata	p
1.Deney	2.Deney	-3,37	2,41	,424
	Kontrol	3,24	2,37	,442
2.Deney	1.Deney	3,37	2,41	,424
	Kontrol	6,61*	1,90	,003
Kontrol	1.Deney	-3,24	2,37	,442
	2.Deney	-6,61*	1,90	,003

* $p < ,05$

Tablo 39 incelendiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubunun yazıya karşı olumlu tutum alt boyutu son test puanı ile Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunun son test puanı arasındaki farkın ikinci deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmüştür ($,003<,05$). Bu bulgu “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin yazıya karşı tutumu olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Grupların sahip olunan amaç ve yazmaya karşı çaba alt boyutunun son test puan ortalamasına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonucu Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40

Grupların Sahip Olunan Amaç ve Yazmaya Karşı Çaba Alt Boyutunun Son Test Puan Ortalamasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anl. fark
Sahip Olunan Amaç	1. Deney	29	47,91	2	2,659	,265	-
	2. Deney	30	47,23				
	Kontrol	29	38,26				
Yazmaya Karşı Çaba	1. Deney	29	51,40	2	5,120	,077	-
	2. Deney	30	45,52				
	Kontrol	29	36,55				

* $p < ,05$

Tablo 40 incelendiğinde, grupların sahip olunan amaç alt boyutu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $\chi^2(sd=2, n=88) = 2,265, p>,05$. Grupların son test sıra ortalamaları birinci deney 47,91, ikinci deney 47,23 ve kontrol grubu 38,26 puandır. Tablo incelendiğinde, grupların yazmaya karşı çaba alt boyutu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $\chi^2(sd=2, n=88) = 5,120, p>,05$. Grupların son test sıra ortalamaları birinci deney 51,40, ikinci deney 45,52 ve kontrol grubu 36,55 puandır. İş birliğine dayalı öğrenmenin uygulandığı grupların yazmaya karşı çaba alt boyutunda sıra ortalamaları kontrol grubuna göre yüksek olmasına rağmen anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi “Araştırmadaki her bir grubun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği toplam ve alt boyut ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Birinci deney grubunun ölçeğin toplam ve alt boyut ön test son test fark puanlarının normal dağılıp dağılmadığını bulmak için grafikler incelenmiş ve Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Ölçeğin toplam puan türünde Shapiro-Wilk değeri ,675 iken alt boyutların tümünde bu değer ,001 olarak bulunmuştur. Birinci deney grubunun ölçeğin toplam puan türünde ön test-son test puan ortalamaları normal dağıldığı için puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesinde t-testi; ölçeğin alt boyutunda ön test-son test puan ortalamaları normal dağılmadığı için puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesinde Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Birinci deney grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonucu Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

1.Deney Grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonucu

6+1 AYDÖ	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ön Test	29	21,00	4,81	28	-1,672	,106
Son Test	29	22,38	6,28			

* p < ,05

Tablo 41 incelendiğinde, birinci deney grubu öğrencilerinin “iş birliği iş birliği” tekniğinin uygulanması sonrasında ölçeğin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(28)=-1,672$, $p>,05$. Öğrencilerin uygulama öncesi yazılı anlatım beceri puan ortalaması 21,00 iken; son test ortalamaları 22,38’dir. Öğrencilerin ölçeğin alt boyutundan aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

1.Deney Grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Alt Boyut	Son Test- Ön Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Fikirler	Negatif Sıra	10	8,00	80,00	-1,291	,197
	Pozitif Sıra	5	8,00	40,00		
	Eşit	14				
Organizasyon	Negatif Sıra	3	4,50	13,50	-,707	,480
	Pozitif Sıra	5	4,50	22,50		
	Eşit	21				
Üslup	Negatif Sıra	8	8,50	68,00	,000	1,000
	Pozitif Sıra	8	8,50	68,00		
	Eşit	13				
Kelime Seçimi	Negatif Sıra	3	8,00	24,00	-2,524	,012
	Pozitif Sıra	13	8,62	112,00		
	Eşit	13				
Cümle Akıcılığı	Negatif Sıra	2	8,50	17,00	-3,000	,003
	Pozitif Sıra	14	8,50	119,00		
	Eşit	13				
İmla	Negatif Sıra	5	5,50	27,50	,000	1,000
	Pozitif Sıra	5	5,50	27,50		
	Eşit	19				
Sunum	Negatif Sıra	4	4,50	18,00	,000	1,000
	Pozitif Sıra	4	4,50	18,00		
	Eşit	21				

* p < ,05

Tablo 42 incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin fikirler alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $z=1,291$, $p>,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, negatif sıralar toplamının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin organizasyon alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir, $z=,707$, $p>,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, pozitif sıralar toplamının yüksek olduğu belirlenmiş ama bu anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin üslup alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $z=,000$, $p>,05$. Negatif ve pozitif sıralar, ortalama ve toplam puanları incelendiğinde puanların eşit olduğu görülmektedir.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin kelime seçimi alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir, $z=2,524$, $p<,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu “iş birliği iş birliği” tekniğinin ölçeğin kelime seçimi alt boyutunda olumlu etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin cümle akıcılığı alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir, $z=3,000$, $p<,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu “iş birliği iş birliği” tekniğinin ölçeğin cümle akıcılığı alt boyutunda olumlu etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin imla ve sunum alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $z=,000$, $p>,05$. Negatif ve pozitif sıralar, ortalama ve toplam puanları incelendiğinde puanların eşit olduğu görülmektedir.

İkinci deney grubunun ölçeğin toplam ve alt boyut ön test son test fark puanlarının normal dağılıp dağılmadığını bulmak için grafikler incelenmiş ve Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Ölçeğin toplam puan türünde Shapiro-Wilk değeri ,348 iken alt boyutların tümünde bu değer ,001 olarak bulunmuştur. İkinci deney grubunun ölçeğin toplam puan türünde ön test-son test puan ortalamaları normal dağıldığı için puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesinde t-testi kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutunda ise ön test-son test puan ortalamaları normal dağılmadığı için puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesinde Wilcoxon işaretli sıralar testi ile veriler analiz edilmiştir. İkinci deney grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonucu Tablo 43’de verilmiştir.

Tablo 43

2.Deney Grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonucu

6+1 AYDÖ	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ön Test	30	21,80	5,74	29	-1,459	,155
Son Test	30	23,27	6,10			

* $p < ,05$

Tablo 43 incelendiğinde, ikinci deney grubu öğrencilerinin “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin uygulanması sonrasında ölçeğin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(29)=-1,459$, $p>,05$. Öğrencilerin uygulama öncesi yazılı anlatım beceri puan ortalaması 21,80 iken; son test ortalamaları 23,27’dir. Öğrencilerin ölçeğin alt boyutundan aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44

2.Deney Grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği’nin Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Alt Boyut	Son Test-Ön Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Fikirler	Negatif Sıra	9	6,00	54,00	-1,291	,197
	Pozitif Sıra	3	8,00	24,00		
	Eşit	18				
Organizasyon	Negatif Sıra	4	8,75	35,00	-1,213	,225
	Pozitif Sıra	10	7,00	70,00		
	Eşit	16				
Üslup	Negatif Sıra	8	6,19	49,50	-1,604	,109
	Pozitif Sıra	3	5,50	16,50		
	Eşit	19				
Kelime Seçimi	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,162	,002
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00		
	Eşit	20				
Cümle Akıcılığı	Negatif Sıra	3	5,00	15,00	-1,706	,088
	Pozitif Sıra	8	6,38	51,00		
	Eşit	19				
İmla	Negatif Sıra	4	7,00	28,00	-1,387	,166
	Pozitif Sıra	9	7,00	63,00		
	Eşit	17				
Sunum	Negatif Sıra	4	7,00	28,00	-1,387	,166
	Pozitif Sıra	9	7,00	63,00		
	Eşit	17				

* $p < ,05$

Tablo 44 incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin fikirler alt boyutundan aldıkları ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $z=1,291$, $p>,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, negatif sıralar toplamının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin organizasyon alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir, $z=1,213$, $p>,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, pozitif sıralar toplamının yüksek olduğu belirlenmiş ama bu anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin üslup alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $z=1,604$, $p>,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, negatif sıralar toplamının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin kelime seçimi alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir, $z=3,162$, $p<,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin ölçeğin kelime seçimi alt boyutunda olumlu etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin cümle akıcılığı alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $z=1,706$, $p>,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, pozitif sıralar toplamının yüksek olduğu belirlenmiş ama bu anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin imla ve sunum alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir, $z=1,387$, $p>,05$. Negatif ve pozitif sıralar, ortalama ve toplam puanları incelendiğinde puanların eşit olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunun ölçeğin toplam ve alt boyut ön test son test fark puanlarının normal dağılıp dağılmadığını bulmak için grafikler incelenmiş ve Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Ölçeğin toplam puan türünde Shapiro-Wilk değeri ,148 iken alt boyutların tümünde bu değer ,001 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ölçeğin toplam puan türünde ön test-son test puan ortalamaları normal dağıldığı için puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesinde t-testi kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutunda ise ön test-

son test puan ortalamaları normal dağılmadığı için puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesinde Wilcoxon işaretli sıralar testi ile veriler analiz edilmiştir. Kontrol grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonucu Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45

Kontrol Grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonucu

6+1 AYDÖ	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ön Test	30	20,45	6,07	29	-,067	,947
Son Test	30	20,52	5,92			

* p < ,05

Tablo 45 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin ölçeğin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, t(29)=-,067, p>,05. Öğrencilerin ölçeğin alt boyutundan aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46

Kontrol Grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği’nin Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Alt Boyut	Son Test-Ön Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Fikirler	Negatif Sıra	6	8,00	48,00	-,775	,439
	Pozitif Sıra	9	8,00	72,00		
	Eşit	14				
Organizasyon	Negatif Sıra	7	6,50	45,50	-,577	,564
	Pozitif Sıra	5	6,50	32,50		
	Eşit	17				
Üslup	Negatif Sıra	10	7,00	70,00	-1,941	,052
	Pozitif Sıra	3	7,00	21,00		
	Eşit	16				
Kelime Seçimi	Negatif Sıra	3	4,00	12,00	-,378	,705
	Pozitif Sıra	4	4,00	16,00		
	Eşit	22				
Cümle Akıcılığı	Negatif Sıra	7	7,00	49,00	-,277	,782
	Pozitif Sıra	6	7,00	42,00		
	Eşit	16				
İmla	Negatif Sıra	6	7,00	42,00	-,277	,782
	Pozitif Sıra	7	7,00	49,00		
	Eşit	16				
Sunum	Negatif Sıra	3	6,50	19,50	-1,732	,083
	Pozitif Sıra	9	6,50	58,50		
	Eşit	17				

* p < ,05

Tablo 46 incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin fikirler alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $z=,775$, $p>,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, pozitif sıralar toplamının yüksek olduğu belirlenmiş ama bu anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin organizasyon alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir, $z=,577$, $p>,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, negatif sıralar toplamının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin üslup alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $z=1,941$, $p>,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, negatif sıralar toplamının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin kelime seçimi alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir, $z=,378$, $p>,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, negatif ve pozitif sıra arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin cümle akıcılığı ve imla alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $z=,277$, $p>,05$. Öğrencilerin cümle akıcılığı ve imla alt boyutunda, sıra toplamı değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin sunum alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $z=1,732$, $p>,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, pozitif sıralar toplamının yüksek olduğu belirlenmiş ama bu fark anlamlı bulunmamıştır.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Araştırmadaki her bir grubun Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği toplam ve alt boyut ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı

bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Birinci deney grubunun ölçeğin toplam ve alt boyut ön test son test fark puanlarının normal dağılıp dağılmadığını bulmak için grafikler incelenmiş ve Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Ölçeğin toplam puan türünde Shapiro-Wilk değeri ,939’dur. Ölçeğin alt boyutunda ise normallik değeri; yazma öncesi ,072, yazma sırası ,132 ve yazma sonrasında ,581’dir. Birinci deney grubunun ölçeğin toplam puan türü ve alt boyutlarda ön test-son test puan ortalamaları normal dağıldığı için puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesinde t-testi kullanılmıştır. Birinci deney grubunun Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği toplam ve alt boyutlarda ön test –son test puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonucu Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47

1.Deney Grubunun Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarda Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonucu

YYÖDÖ	Test Türü	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Toplam	Ön Test	29	48,48	4,84	28	-,645	,524
	Son Test	29	49,10	5,47			
Yazma öncesinde	Ön Test	29	18,31	2,55	28	,367	,717
	Son Test	29	18,10	2,32			
Yazma sırasında	Ön Test	29	13,24	1,48	28	,826	,416
	Son Test	29	13,00	1,41			
Yazma sonrasında	Ön Test	29	16,93	2,09	28	-2,886	,007
	Son Test	29	18,03	2,40			

* p < ,05

Tablo 47 incelendiğinde, birinci deney grubu öğrencilerinin uygulanma sonrası öz düzenleme becerisi ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(28)=-,645$, $p>,05$. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, birinci deney grubu öğrencilerinin yazma öncesinde ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir, $t(28)=,367$, $p>,05$. Aynı şekilde birinci deney grubu öğrencilerinin yazma sırasında ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(28)=,826$, $p>,05$. Ölçeğin, yazma sonrasında alt boyutu incelendiğinde ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir, $t(28)=-2,886$, $p<,05$. Öğrencilerin ön test ortalamaları 16,93 iken; son test ortalamaları 18,03’tür. Bu bulgu, “iş birliği iş birliği” tekniğinin öğrencilerin yazma sonrasında öz düzenleme becerilerini olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

İkinci deney grubunun ölçeğin toplam ve alt boyut ön test son test fark puanlarının normal dağılıp dağılmadığını bulmak için grafikler incelenmiş ve Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Ölçeğin toplam puan türünde Shapiro-Wilk değeri ,120'dir Ölçeğin alt boyutunda ise normallik değeri; yazma öncesi ,283, yazma sırası ,193 ve yazma sonrasında ,715'tir. Ölçeğin toplam puan türü ve alt boyutlarda ön test-son test puan ortalamaları normal dağıldığı için puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesinde t-testi kullanılmıştır. İkinci deney grubunun Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği toplam ve alt boyutlarda ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonucu Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48

2.Deney Grubunun Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarda Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonucu

YYÖDÖ	Test Türü	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Toplam	Ön Test	30	47,77	4,59	29	-,424	,674
	Son Test	30	48,10	4,41			
Yazma öncesinde	Ön Test	30	17,13	2,13	29	-1,211	,236
	Son Test	30	17,57	1,74			
Yazma sırasında	Ön Test	30	13,33	1,27	29	1,709	,098
	Son Test	30	12,73	1,57			
Yazma sonrasında	Ön Test	30	17,23	2,26	29	-1,262	,217
	Son Test	30	17,80	2,17			

* p < ,05

Tablo 48 incelendiğinde, ikinci deney grubu öğrencilerinin uygulanma sonrası ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(29)=-,424$, $p>,05$. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, ikinci deney grubu öğrencilerinin yazma öncesinde [$t(29)=-1,211$, $p>,05$], yazma sırasında [$t(29)=-,826$, $p>,05$] ve yazma sonrasında [$t(29)=-2,886$, $p>,05$] ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Kontrol grubunun ölçeğin toplam ve alt boyut ön test son test fark puanlarının normal dağılıp dağılmadığını bulmak için grafikler incelenmiş ve Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Ölçeğin toplam puan türünde Shapiro-Wilk değeri ,188'dir Ölçeğin alt boyutunda ise normallik değeri; yazma öncesi ,863, yazma sırası ,216 ve yazma sonrasında ,011'dir. Ölçeğin toplam puan türü, yazma öncesinde ve yazma sırasında alt boyutu normal dağılım

gösterdiği için puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesinde t-testi kullanılmıştır. Yazma sonrasında alt boyutu normal dağılmadığı için de Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Kontrol grubunun Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği toplam puan türü, yazma öncesinde ve yazma sırasında alt boyutları ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonucu Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49

Kontrol Grubunun Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Toplam Puan Türü, Yazma Öncesinde ve Yazma Sırasında Alt Boyutları Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonucu

YYÖDÖ	Test Türü	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Toplam	Ön Test	29	49,24	4,38	28	5,263	,001
	Son Test	29	44,03	4,64			
Yazma öncesinde	Ön Test	29	18,79	2,06	28	4,221	,001
	Son Test	29	16,45	2,21			
Yazma sırasında	Ön Test	29	13,00	1,51	28	1,944	,062
	Son Test	29	12,31	1,44			

Tablo 49 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin uygulanma sonrası ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(28)=5,263$, $p<,05$. Öğrencilerin ön test ortalaması 49,24 iken; son test ortalaması 44,03’tür. Bu anlamlı fark 5,21 puanlık bir azalmadan kaynaklanmaktadır. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin yazma öncesinde alt boyutunda da ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir, $t(28)=4,221$, $p<,05$. Grubun ön test ortalaması 18,79 iken; son test ortalaması 16,45’tir. Bu bulgu incelendiğinde, anlamlı farkın 2,34 puanlık bir düşmeden kaynaklandığı görülmektedir. Öğrencilerin yazma sırasında alt boyutu incelendiğinde ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(28)=1,944$, $p>,05$. Grubun ölçeğin yazma sonrasında alt boyutundan aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50

Kontrol Grubunun Yazma Sonrasında Alt Boyutunun Ön Test-Son Test Puan Ortalamasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Alt Boyut	Son Test-Ön Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Yazma sonrasında	Negatif Sıra	22	11,82	260,00	-3,744	,001
	Pozitif Sıra	1	16,00	16,00		
	Eşit	6				

Tablo 50 incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin yazma sonrasında alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir, $z=3,744$, $p<,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar lehine olduğu görülmektedir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Araştırmadaki her bir grubun Yazma Motivasyonu Ölçeği toplam ve alt boyut ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Birinci deney grubunun ölçeğin toplam ve alt boyut ön test son test fark puanlarının normal dağılıp dağılmadığını bulmak için grafikler incelenmiş ve Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Ölçeğin toplam puan türünde Shapiro-Wilk değeri ,121 iken; yazıya karşı olumlu tutum ,009, sahip olunan amaç ,373, yazıda başarısızlık yükleme ,070, yazının paylaşılması ,759 ve yazmaya karşı çaba alt boyutunda ,166’dır. Birinci deney grubunun ölçeğin toplam puan türü ve dört alt boyutta ön test-son test puan ortalamaları normal dağıldığı için puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesinde t-testi kullanılmıştır. Birinci deney grubunun Yazma Motivasyonu Ölçeği toplam ve dört alt boyutta ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonucu Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51

1.Deney Grubunun Yazma Motivasyonu Ölçeği Toplam ve Dört Alt Boyutunun Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonucu

YYÖDÖ	Test Türü	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Toplam	Ön Test	29	83,24	14,87	28	1,099	,281
	Son Test	29	80,72	18,02			
Sahip Olunan Amaç	Ön Test	29	17,07	2,28	28	,551	,586
	Son Test	29	16,79	3,28			
Yazıda Başarısızlık Yükleme	Ön Test	29	11,34	2,57	28	1,152	,259
	Son Test	29	10,69	3,06			
Yazının Paylaşılması	Ön Test	29	10,21	2,08	28	-,519	,608
	Son Test	29	10,45	2,25			
Yazmaya Karşı Çaba	Ön Test	29	12,69	1,93	28	-,820	,419
	Son Test	29	13,00	2,22			

* p < ,05

Tablo 51 incelendiğinde, birinci deney grubu öğrencilerinin uygulanma sonrası yazma motivasyonu ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(28)=1,099$, $p>,05$. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, birinci deney grubu öğrencilerinin sahip olunan amaç [$t(28)=,551$ $p>,05$], yazıda başarısızlık yükleme [$t(28)=1,152$, $p>,05$], yazının paylaşılması [$t(28)=-,519$, $p>,05$] ve yazmaya karşı çaba [$t(28)=-,820$, $p>,05$] ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Yazıya karşı olumlu tutum alt boyutu ön test-son test puan farkı normal dağılım göstermediği için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Öğrencilerin ölçeğin alt boyutundan aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52

1.Deney Grubunun Yazıya Karşı Olumlu Tutum Alt Boyutunun Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Alt Boyut	Son Test- Ön Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Yazıya Karşı Olumlu Tutum	Negatif Sıra	13	16,31	212,00	-,929	,353
	Pozitif Sıra	13	10,69	139,00		
	Eşit	3				

Tablo 52 incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin yazıya karşı olumlu tutum alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $z=,929$, $p>,05$.

Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, değerlerin negatif sıra lehine olduğu belirlenmiştir.

İkinci deney grubunun ölçeğin toplam ve alt boyut ön test son test fark puanlarının normal dağılıp dağılmadığını bulmak için grafikler incelenmiş ve Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Ölçeğin toplam puan türünde Shapiro-Wilk değeri ,914 iken; yazıya karşı olumlu tutum ,651, sahip olunan amaç ,793, yazıda başarısızlık yükleme ,060, yazının paylaşılması ,079 ve yazmaya karşı çaba alt boyutunda ,029'dır. İkinci deney grubunun ölçeğin toplam puan türü ve dört alt boyutta ön test-son test puan ortalamaları normal dağıldığı için puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesinde t-testi kullanılmıştır. İkinci deney grubunun Yazma Motivasyonu Ölçeği toplam ve dört alt boyutta ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonucu Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53

2.Deney Grubunun Yazma Motivasyonu Ölçeği Toplam ve Dört Alt Boyutunun Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonucu

YYÖDÖ	Test Türü	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Toplam	Ön Test	30	84,23	12,27	29	,675	,505
	Son Test	30	82,73	12,06			
Yazıya Karşı Olumlu Tutum	Ön Test	30	32,17	7,37	29	-,805	,428
	Son Test	30	33,17	7,58			
Sahip Olunan Amaç	Ön Test	30	17,23	2,36	29	,404	,689
	Son Test	30	17,03	2,36			
Yazıda Başarısızlık Yükleme	Ön Test	30	10,40	2,77	29	1,890	,069
	Son Test	30	9,30	2,94			
Yazının Paylaşılması	Ön Test	30	10,87	2,34	29	,593	,558
	Son Test	30	10,53	2,47			

* p < ,05

Tablo 53 incelendiğinde, ikinci deney grubu öğrencilerinin uygulanma sonrası yazma motivasyonu ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(29)=,675$, $p>,05$. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, ikinci deney grubu öğrencilerinin yazıya karşı olumlu tutum [$t(29)=-,805$, $p>,05$], sahip olunan amaç [$t(29)=,404$ $p>,05$], yazıda başarısızlık yükleme [$t(29)=1,890$, $p>,05$] ve yazının paylaşılması [$t(29)=,593$, $p>,05$] ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Yazmaya karşı çaba alt boyutu ön test-son test puan farkı normal dağılım göstermediği için

Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Öğrencilerin ölçeğin alt boyutundan aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54

2.Deney Grubunun Yazmaya Karşı Çaba Alt Boyutunun Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Alt Boyut	Son Test-Ön Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Yazmaya Karşı Çaba	Negatif Sıra	17	12,26	208,50	-1,250	,211
	Pozitif Sıra	8	14,56	116,50		
	Eşit	5				

Tablo 54 incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin yazmaya karşı çaba alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $z=1,250$, $p>,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, değerlerin negatif sıra lehine olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubunun ölçeğin toplam ve alt boyut ön test son test fark puanlarının normal dağılıp dağılmadığını bulmak için grafikler incelenmiş ve Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Ölçeğin toplam puan türünde Shapiro-Wilk değeri ,497 iken; yazıya karşı olumlu tutum ,042, sahip olunan amaç ,756, yazıda başarısızlık yükleme ,201, yazının paylaşılması ,347 ve yazmaya karşı çaba alt boyutunda ,061'dir. Kontrol grubunun ölçeğin toplam puan türü ve dört alt boyutta ön test-son test puan ortalamaları normal dağıldığı için puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesinde t-testi kullanılmıştır. Kontrol grubunun Yazma Motivasyonu Ölçeği toplam ve dört alt boyutta ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonucu Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55

Kontrol Grubunun Yazma Motivasyonu Ölçeği Toplam ve Dört Alt Boyutunun Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonucu

YYÖDÖ	Test Türü	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Toplam	Ön Test	29	85,76	14,60	28	4,368	,001
	Son Test	29	74,59	10,60			
Sahip Olunan Amaç	Ön Test	29	16,76	2,67	28	,855	,400
	Son Test	29	16,24	1,99			
Yazıda Başarısızlık Yükleme	Ön Test	29	11,59	2,96	28	2,022	,053
	Son Test	29	10,17	2,45			
Yazının Paylaşılması	Ön Test	29	11,10	2,51	28	4,097	,001
	Son Test	29	9,45	2,49			
Yazmaya Karşı Çaba	Ön Test	29	12,83	1,95	28	2,007	,055
	Son Test	29	12,17	1,56			

* p < ,05

Tablo 55 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonu ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir, $t(28)=4,368$, $p<,05$. Öğrencilerin son test toplam ölçek puanları değerlendirildiğinde 11,17 puanlık bir azalma görülmektedir. Yazma etkinliklerin aynı yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmesi ve bu etkinliklerin genellikle bireysel etkinlikler olması öğrencilerin yazma motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin sahip olunan amaç [$t(28)=,855$ $p>,05$], yazıda başarısızlık yükleme [$t(28)=2,022$, $p>,05$] ve yazmaya karşı çaba [$t(28)=-,820$, $p>,05$] ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin yazının paylaşılması alt boyutu incelendiğinde, ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir, $t(28)=4,368$, $p<,05$. Ölçeğin yazıya karşı olumlu tutum alt boyutu incelendiğinde ise ön test-son test puan farkı normal dağılım göstermediği için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Öğrencilerin ölçeğin alt boyutundan aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56

Kontrol Grubunun Yazıya Karşı Olumlu Tutum Alt Boyutunun Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Alt Boyut	Son Test-Ön Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Yazıya Karşı Olumlu Tutum	Negatif Sıra	25	15,68	392,00	-3,778	,001
	Pozitif Sıra	4	10,75	43,00		
	Eşit	0				

Tablo 56 incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin yazıya karşı olumlu tutum alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $z=3,778$, $p<,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, değerlerin negatif sıra lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durumun nedeni olarak yazma öğretiminde bireysel etkinliklere daha çok yer verilmesi, öğrencilerin yazma sürecindeki paylaşımlarının yetersiz olması, öğrencilerin yazma sürecinde yeterli dönüt alamaması, yazma etkinliklerinin çeşitlendirilip eğlenceli hale getirilmemesi gibi durumlar gösterilebilir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın onuncu alt problemi “Deney gruplarının, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazılı anlatım becerisine etkisi ile ilgili görüşleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tekniğin yazılı anlatım becerilerine etkisi ile ilgili kodlardan alt tema oluştururken 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği’nin alt boyutları dikkate alınmıştır. Araştırmada her gruba bir sayı verildiğinden grup görüşleri ifade edilirken “sayı.G” şeklinde belirtilmiştir. Birinci deney grubunun “iş birliği iş birliği” tekniğinin yazılı anlatım becerilerine etkisi ile ilgili görüşleri Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57

1.Deney Grubunun “İş Birliği İş Birliği” Tekniğinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi ile İlgili Görüşleri

Alt Tema	Kod	Kaynak/Grup	f
Fikirler	Anlatı Bakalımın Düşünme Becerisini Geliştirmesi	1	3
	Düşünce Yapısının Gelişimi	2	3
	Hayal Gücünün Gelişimi	4	5
	Hikâyenin Detaylı Yazılmaya Çalışılması	6	6
Organizasyon	Başlığın Etkileyici Yazılması	3	3
	Hikâye Giriş Yapılması	2	3
	Paragrafların İyi Yazılması	3	3
	Sonuç Cümlesinin Yazılması	3	6
Kelime Seçimi	Kelime Anlatmanın Öğrenilmesi	3	3
	Kelime Bilgisinin Gelişimi	7	21
	Kelimelerin Özenli Seçilmesi	1	2
	Öğrenilen Kelimelerin Hikâye Aktarılması	4	5
Cümle Akıcılığı	Cümle Yazma Becerisinin Gelişimi	5	11
İmla	Büyük Harf Kullanımı	2	2
	Kelimelerin Doğru Yazılması	5	6
	Noktalama İşaretlerine Dikkat Edilmesi	3	7
	Noktalama İşaretlerinin Öğrenilip Kullanılması	10	48
	Paragraf Başı Yapma	6	20
Sunum	Başlık Yazma	2	4
	Düzgün/İyi Yazma	7	18
	Güzel Yazma	7	23
	Okunaklı Yazma	5	11
	Yazma Düzeni	1	2
	Yazma Hızı	1	7
Uygulama Öncesi Durum	Bazı Kelimelerin Yazımını Bilememe	1	1
	Cümleye Büyük Harfle Başlamama	1	1
	Çalışmaların Değerlendirilmemesi	1	2
	Harf Boyutunun Düzensiz Olması	1	1
	Noktalama İşaretlerinin Hatalı Kullanımı	3	3
	Okunaksız Yazma	1	1
	Paragraf Başını Bilmeme	1	1
	Satır Takibinin Olmaması	1	1
	Yazıya Başlık Koymama	1	1
Beceri Gelişimi	Hikâye Yazma Becerisinin Gelişimi	10	29

Tablo 57 incelendiğinde birinci deney grubu “iş birliği iş birliği” tekniğinin yazılı anlatım becerilerine etkisi ile ilgili görüşlerine yönelik fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla, sunum, uygulama öncesi durum ve beceri gelişimi olmak üzere sekiz tane alt tema oluşturulmuştur. Gruplar, yapılan uygulamalar sonrası fikirler alt temasında becerilerin gelişimine yönelik dört farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Anlatı bakımının düşünme becerisini geliştirmesine ilişkin 1 gruptan 3 görüş, düşünce yapısının

gelişimine ilişkin 2 gruptan 3 görüş, hayal gücünün gelişimine ilişkin 4 gruptan 5 görüş ve hikâyenin detaylı yazılmaya çalışılmasına ilişkin ise 6 gruptan 6 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin hikâyenin detaylı yazılmaya çalışılması ve hayal gücünün gelişimini olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bayağı fikirlerde birleştik. Hepimizin hayal gücü mesela. “Elif’in Doğum Günü” Bir bahçe falan buldu arkadaşımız. Elif ismini buldu. Süslemeleri bulduk. Nasıl yaptığını bulduk, hepsini bulduk yani. Hep birlikte hayal gücümüzle bulduk.” (Hikâyenin Detaylı Yazılmaya Çalışılması) – 1.G.

“İçerikte böyle karakterin nasıl biri olduğu, böyle nasıl bir davranışları olduğu öyle onlara dikkat ediyorduk.” (Hikâyenin Detaylı Yazılmaya Çalışılması) – 4.G.

“...Hayal gücümü genişletti.” (Hayal Gücünün Gelişimi) – 9.G.

Tablo incelendiğinde birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası organizasyon alt temasında becerilerin gelişimine yönelik dört farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Başlığın etkileyici yazılmasına ilişkin 3 gruptan 3 görüş, hikâyeye giriş yapılabilmesine ilişkin 2 gruptan 3 görüş, paragrafların iyi yazılmasına ilişkin 3 gruptan 3 görüş ve sonuç cümlesinin yazılmasına ilişkin 3 gruptan 6 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin sonuç cümlesinin yazılması, paragrafların iyi yazılması ve başlığın etkileyici yazılmasını olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hepsini birleştiren bir hikâye oluyor.” (Paragrafların İyi Yazılması) – 1.G.

“...Mesela başlığımızı daha ne kadar etkileyici yapmamız gerekiyormuş. Bize başlığı daha özenli ve daha etkileyici bulmaya çalıştık.” (Başlığın Etkileyici Yazılması) – 3.G.

“...Paragrafları artık daha iyi yazıyorum.” (Paragrafların İyi Yazılması) – 4.G.

“...sonuç cümlesi onları öğrendim.” (Sonuç Cümlesinin Yazılması) – 6.G.

Tablo incelendiğinde birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası kelime seçimi alt temasında becerilerin gelişimine yönelik dört farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Kelime anlatmanın öğrenilmesine ilişkin 3 gruptan 3 görüş, kelime bilgisinin gelişimine

ilişkin 7 gruptan 21 görüş, kelimelerin özenli seçilmesine ilişkin 1 gruptan 2 görüş ve öğrenilen kelimelerin hikâyeye aktarılmasına ilişkin 4 gruptan 5 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin kelime bilgisinin gelişimini ve öğrenilen kelimelerin hikâyeye aktarılmasını olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Onlardan aklımızda kalanları hikâyeye de geçirdik. Mesela “filozof” orda anlatmaya çalışırken hikâyede de onu aynı anlattığımız şekilde anlatıyoruz. Buradan da anlat bakalım da kelimeler aklımızda kaldıkça hikâyemize onları da yazıyoruz...“Cambaz Ali” o metindeki çoğu şey aklımda kaldı yani.” (Öğrenilen Kelimelerin Hikâyeye Aktarılması) – 1.G.

“Anlat bakalım çok güzel bir oyun. Bilmediğim kelimeler vardı. O zaman mesela “çığırtkan” vardı. Çığırtkan ne olduğunu o zamana kadar hiç duymamıştım yani bilmediğimiz kelimeleri duymuş olmamı sağladı.” (Kelime Bilgisinin Gelişimi) – 2.G.

“Mesela şey oradaki kelimelerin bazılarını ben bilmiyordum. Ama şimdi biliyorum, daha çok biliyorum.” (Kelime Bilgisinin Gelişimi) – 3.G.

“Bayağı bir kullandık. Hatta kendimiz anlatıyoruz ya aa biz bu kelimeyi anlatmıştık. Buraya “tam uyuyor” deyip onu yapabiliştik.” (Öğrenilen Kelimelerin Hikâyeye Aktarılması) – 7.G.

Tablo incelendiğinde birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası cümle akıcılığı alt temasında becerilerin gelişimine yönelik bir kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Cümle yazma becerisinin gelişimine ilişkin 5 gruptan 11 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin cümle yazma becerisinin gelişimini olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Arkadaşlarımızla bazen iyi cümleler kuramıyorduk yani. Daha güzel kelimeler seçmeye ve onları cümlede kullanmaya...” – 3.G.

“Anlam bozukluğunu öğrendim. İşte cümleleri kurmayı, cümleleri düzeltmeyi...” – 6.G.

“Güzel kuruyoz. Uzun kuruyoruz. Yani etkileşim gösterdi cümle kurmamıza...” – 8.G.

Tablo incelendiğinde birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası imla alt temasında becerilerin gelişimine yönelik beş farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Büyük harf kullanımına ilişkin 2 gruptan 2 görüş, kelimelerin doğru yazılmasına ilişkin 5 gruptan 6 görüş, noktalama işaretlerine dikkat edilmesine ilişkin 3 gruptan 7 görüş, noktalama işaretlerinin öğrenilip kullanılmasına ilişkin 10 gruptan 48 görüş ve paragraf başı yapmaya ilişkin 6 gruptan 20 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin noktalama işaretlerinin öğrenilip kullanılmasını, paragraf başı yapmayı ve kelimelerin doğru yazılmasını olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Ben böyle bi de çok küçük yazıyordum sığsın diye sondaki harfler mesela “çocuklarına” na’yı minnacık yazıyordum ki oraya sığsın artık kesme işaretini koyup devam ediyorum...” (Noktalama İşaretlerinin Öğrenilip Kullanılması) – 1.G.

“Evet öğretmenim, çizgileri var ya kırmızı çizgiler biz ordan başlıyorduk öğretmenim. Şimdi bir tık daha ilerden, biz yapmıyorduk onu. Ama siz söyledikçe artık bir parmak koyup başlıyoruz.” (Paragraf Başı Yapma) – 1.G.

“Öğretmenim bize yazı yazdırıyordu. Ben virgülleri görmüyordum ama sizin sayenizde artık görebiliyorum. Türkçe dersinde daha iyi yazıp virgülleri yerlerine koyabiliyorum.” (Noktalama İşaretlerinin Öğrenilip Kullanılması) – 5.G.

“...Noktalama işaretlerim çok iyi, nereye koyacağımı biliyorum.” (Noktalama İşaretlerinin Öğrenilip Kullanılması) – 8.G.

“Şimdi var ya ben eskiden böyle yazım yanlışlarını çok atlıyormuşum. Fakat siz geldiğinizden beri yazım yanlışlarını düzelttim. Artık daha rahat yazabiliyorum. Yazım yanlışlarımı düzelttim...” (Kelimelerin Doğru Yazılması) – 9.G.

Tablo incelendiğinde birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası sunum alt temasında becerilerin gelişimine yönelik altı farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Başlık yazmaya ilişkin 2 gruptan 4 görüş, düzgün/iyi yazmaya ilişkin 7 gruptan 18 görüş, güzel yazma ilişkin 7 gruptan 23 görüş, okunaklı yazma ilişkin 5 gruptan 11 görüş, yazma düzenine ilişkin 1 gruptan 2 görüş ve yazma hızına ilişkin 1 gruptan 7 görüş belirtilmiştir.

Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin güzel yazma ve düzgün/iyi yazma becerilerini olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben eskiden yazarken çok ayrı oluyordu. Biri buradaysa taaaa diğeri öbür tarafta oluyordu. Hiç onları birleştiremiyordum, yapamıyordum...” (Okunaklı Yazma) – 1.G.

“...Düzenli yazmayı öğrettiniz...” (Düzenli/İyi Yazma) – 4.G.

“...Güzel fazla yazamıyorduk. Şimdi çok yazdığımız için öğrendik, güzel yazıyoruz.” (Güzel Yazma) – 5.G.

“...Güzel yazdık, hani ee son ve başlarına dikkat ettik taşırmamaya yazıyı.” (Güzel Yazma) – 7.G.

“Artık bu yazılarda yazım iyi olduğu için artık yazılarım anlaşılıyor...” (Okunaklı Yazma) – 9.G.

“...yazma düzeni...” (Yazma Düzeni) – 10.G.

Tablo incelendiğinde birinci deney grubu uygulama öncesi durum alt temasında 9 farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Bazı kelimelerin yazımını bilememeye ilişkin 1 gruptan 1 görüş, cümleye büyük harfle başlamamaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş, çalışmaların değerlendirilmemesine ilişkin 1 gruptan 2 görüş, harf boyutunun düzensiz olmasına ilişkin 1 gruptan 1 görüş, noktalama işaretlerinin hatalı kullanımına ilişkin 3 gruptan 3 görüş, okunaksız yazmaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş, paragraf başını bilememeye ilişkin 1 gruptan 1 görüş, satır takibinin olmamasına ilişkin 1 gruptan 1 görüş ve yazıya başlık koymamaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş belirtmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Ucuna doğru gidiyordu, kenara doğru. Okunmuyordu da o zaman.” (Okunaksız Yazma) – 1.G.

“...Yani paragraftan o çizgilerin başlama yerlerinin eşit olmasına kadar hiçbir şeyi...” (Paragraf Başını Bilmeme) – 2.G.

“Virgülü nereye koyacağımızı bilemiyorduk.” (Noktalama İşaretlerinin Hatalı Kullanımı) – 5.G.

Tablo incelendiğinde birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası beceri gelişimi alt temasında bir kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Hikâye yazma becerisinin gelişimine ilişkin 10 gruptan 29 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin hikâye yazma becerisinin gelişimini olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...çok güzel metinler yazmaya başladık.” – 3.G.

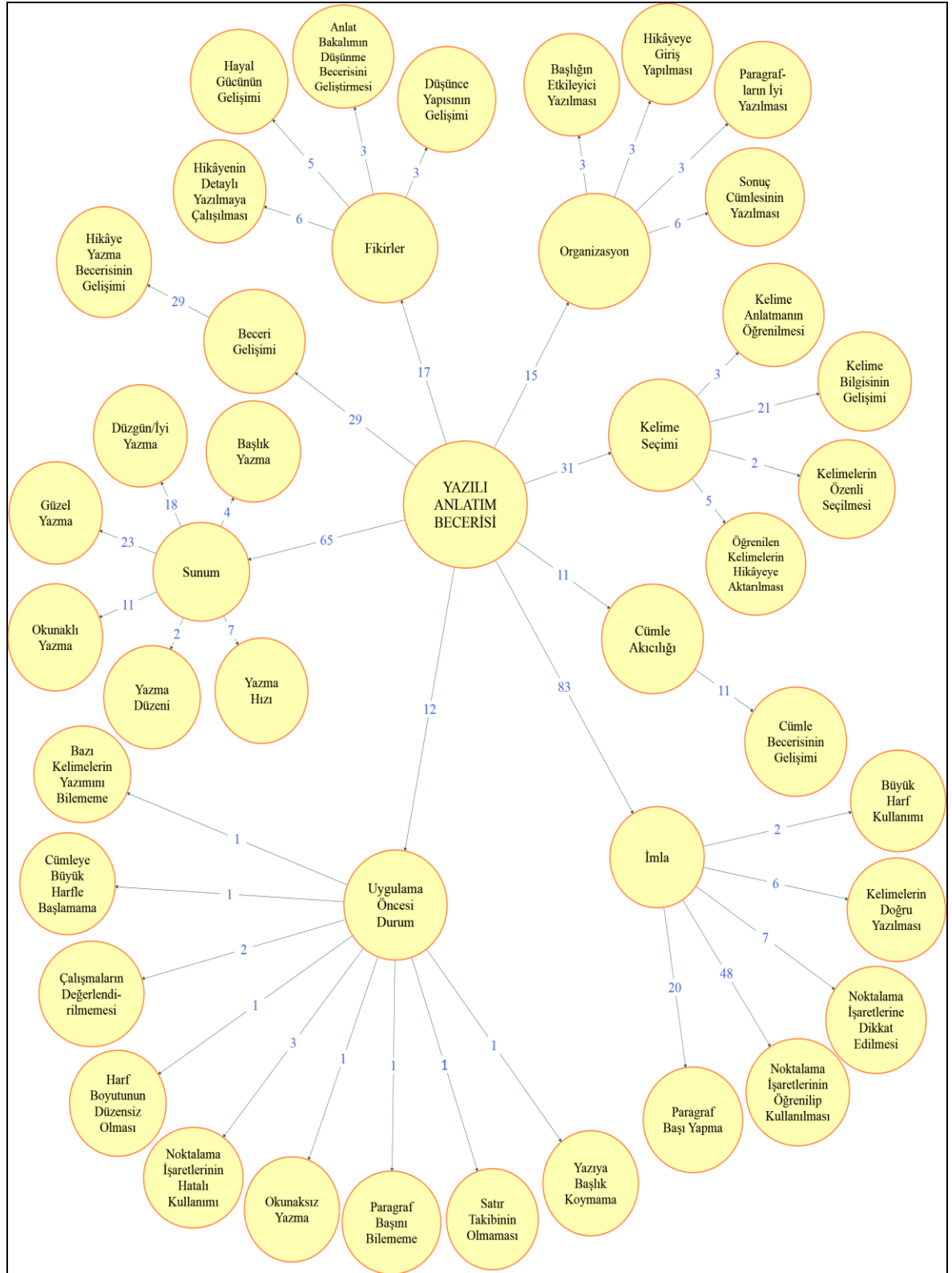
“İlk siz geldiğinizde birinci yazma çalışmamızda kötü yazıyorduk. Kötü yazdık. İkincisinde de daha düzgün yazdık. Üçüncüde, dördüncü, beşincide öyle ilerledik daha düzgün yazı yazmaya başladık...” – 4.G.

“Yani ben eskiden hikâye yazamam diyordum. Ama aslında yazabiliyormuşum güzel hikâye. Bana bu yararı oldu hikâye yazmayı öğrendim.” – 5.G.

“Başta hiçbiri güzel şey yani çok güzel yapamıyordu, şimdi ilerledikçe yapmaya başladık.” – 6.G.

“...Şimdi mesela yazı yazmakta birazcık hikâyeleri devam ettirmede çok zorlanıyordum. Bunu öğrendim...” – 8.G.

Şekil 5’te 1.deney grubunun yazılı anlatım becerilerine ilişkin alt tema ve kod haritası verilmiştir.



Şekil 5. 1.deney grubunun yazılı anlatım becerilerine ilişkin alt tema ve kod haritası

İkinci deney grubunun “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin yazılı anlatım becerilerine etkisi ile ilgili görüşleri Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58

2.Deney Grubunun “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” Tekniğinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi ile İlgili Görüşleri

Alt Tema	Kod	Kaynak/Grup	f
Fikirler	Hayal Gücünün Gelişimi	4	8
	Hikâye Kurgulamanın Gelişimi	4	7
	Hikâyenin Ayrıntılı Yazılması	5	7
	Karakterlerin Tanıtımı	4	7
Organizasyon	Başlığa Uygun Hikâye Yazılması	1	2
	Başlığın İlginç Yazılması	1	1
	Hikâyenin Bölümlerinin Yazılması	5	10
Kelime Seçimi	Kelime Bilgisinin Gelişimi	9	28
	Öğrenilen Kelimelerin Hikâyeye Aktarılması	4	6
Cümle Akıcılığı	Cümle Yazma Becerisinin Gelişimi	4	7
İmla	Büyük Harf Kullanımı	3	3
	Dil Bilgisinin Gelişimi	2	3
	Kelimelerin Doğru Yazılması	4	13
	Noktalama İşaretlerine Dikkat Edilmesi	2	4
	Noktalama İşaretlerinin Öğrenilip Kullanılması	8	30
	Paragraf Başı Yapma	9	21
Sunum	Başlık Yazma	2	4
	Düzgün/İyi Yazma	8	17
	Güzel Yazma	7	16
	Sayfa Düzenine Dikkat Edilmesi	2	2
	Yazma Hızı	3	3
Uygulama Durum	Başlık Yazma Problemi	3	3
	Hikâyenin Bölümlerini Yazamama	1	1
	Hikâyeyi Kurgulayamama	2	2
	Noktalama İşaretlerini Bilememe	1	2
	Okunaksız Yazma	1	1
	Sayfa Düzenine Dikkat Edilmemesi	1	1
	Yazarken Yorulma	1	1
	Yazma Planı Yapmama	2	2
Beceri Gelişimi	Hikâye Yazma Becerisinin Gelişimi	9	20

Tablo 58 incelendiğinde ikinci deney grubu “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin yazılı anlatım becerilerine etkisi ile ilgili görüşlerine yönelik fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla, sunum, yaşanan problemler ve beceri gelişimi olmak üzere sekiz tane alt tema oluşturulmuştur. Gruplar, yapılan uygulamalar sonrası fikirler alt temasında becerilerin gelişimine yönelik dört farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Hayal gücünün gelişimine ilişkin 4 gruptan 8 görüş, hikâye kurgulamanın gelişimine ilişkin 4 gruptan 7 görüş, hikâyenin ayrıntılı yazılmasına ilişkin ise 5 gruptan 7 görüş ve karakterlerin tanıtımına ilişkin 4 gruptan 7 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler

değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin hikâyenin ayrıntılı yazılması, hayal gücünün gelişimi, hikâye kurgulamanın gelişimi ve karakterlerin tanıtımının yapılmasını olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Giriş bölümlerinde karakterlerimizin özelliklerini tanıtmanız gerektiğini öğrendim...”

(Karakterlerin Tanıtımı) – 2.G.

“N’nin dediği gibi ve ilk başta böyle hayal kuramıyordum, pek fazla hayal kuramıyordum. Yani biraz zorlanıyordum. Sonra gittikçe gittikçe gelişti, gelişti. Ondan sonra hemencecik yaptım...” (Hayal Gücünün Gelişimi) – 3.G.

“Ben eskiden karakterlerin özelliklerine çok dikkat etmiyordum. Boş verip geçiyordum. Artık onlara da dikkat ediyorum. Yazma çalışmalarında ee yani saçının rengine kadar her şeyi yazıyorum.” (Hikâyenin Ayrıntılı Yazılması) – 5.G.

“...Mesela özelliklerini kullanmayı öğrendim. Artık hikâyeye başlarken ee rahatlıkla böyle karakteri tanıtıyorum...” (Karakterlerin Tanıtımı) – 6.G.

“Eskiden hikâye oluşturmam bir ders sürüyordu. Yani bir ders düşünüyordum, yarım saat düşünüyordum yani. Ama şimdi ise aklıma birden fazla fikir geliyor.” (Hikâye Kurgulamanın Gelişimi) – 10.G.

Tablo incelendiğinde ikinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası organizasyon alt temasında becerilerin gelişimine yönelik üç farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Başlığa uygun hikâye yazılmasına ilişkin 1 gruptan 2 görüş, başlığın ilginç yazılmasına ilişkin 1 gruptan 1 görüş ve hikâyenin bölümlerinin yazılmasına ilişkin 5 gruptan 10 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin hikâyenin bölümlerinin yazılmasını olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Başlığa uygun bir hikâye yazma...” (Başlığa Uygun Hikâye Yazılması) – 1.G.

“Yaptığımız yazma çalışmalarıyla giriş, gelişme ve sonuç paragrafı nerde başlanacağını nerede bitirileceğini öğrendik...” (Hikâyenin Bölümlerinin Yazılması) – 2.G.

“...şey çalışması için doğru düzgün giriş – gelişme – sonuç, doğru düzgün yapmamız için.” (Hikâyenin Bölümlerinin Yazılması) – 7.G.

“...hiç böyle çalışma yapmadan yazdığında biraz böyle uyumlu olamıyor. Sonuyla başın alakası olmuyor. Ama bir sürü çalışmayı üst üste yapınca biraz böyle yukarda yazdığında giriş ve sonuç bölümünde alakalı ya da giriş, gelişme alakalı olmaya başlıyor.” (Hikâyenin Bölümlerinin Yazılması) – 8.G.

Tablo incelendiğinde ikinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası kelime seçimi alt temasında becerilerin gelişimine yönelik iki farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Kelime bilgisinin gelişimine ilişkin 9 gruptan 28 görüş ve öğrenilen kelimelerin hikâyeye aktarılmasına ilişkin 4 gruptan 6 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin kelime bilgisinin gelişimi ve öğrenilen kelimelerin hikâyeye aktarılmasını olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Duyduğum ama anlamını bilmediğim kelimeleri kavrayamıyordum. Ama artık değerlendirmeleri yaparken misal ‘trajedi’ bilmiyorum gibi. Bilmiyordum bana söyleseler ‘Ben trajediyi bilmiyordum.’ derdim söylediğim gibi ama artık daha kolay kavrayabiliyorum.” (Kelime Bilgisinin Gelişimi) – 5.G.

“Öğretmenim ben de yeni kelimeler öğrendim. Bu kelimelerin nasıl kullanılacağı öğretmenim ve aklıma değişik fikirler gelmeye başladı...” (Kelime Bilgisinin Gelişimi) – 6.G.

“Haa ‘pandomimi’ bilmiyordum ama hemen ekledim yani.” (Öğrenilen Kelimelerin Hikâyeye Aktarılması) – 7.G.

“Öykü yazmada çağrıştırdığı kelimeleri yazarken o zaman çağrıştırdığı kelimelerle beraber onların anlamını öğreniyormuşsun gibi oluyordu. Çünkü çağrıştırdıklarını yazıyordun...” (Kelime Bilgisinin Gelişimi) – 8.G.

Tablo incelendiğinde ikinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası cümle akıcılığı alt temasında becerilerin gelişimine yönelik bir kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Cümle yazma becerisinin gelişimine ilişkin 4 gruptan 7 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait

görüşler değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin cümle yazma becerisinin gelişimini olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...bir de anlamlı cümle birleştirip daha anlamlı şeyler kurmayı...” – 1.G.

“...Cümle uyumsuzluğu yaşıyordum, onları düzelttim.” – 9.G.

“Daha önce kullandığımız etkinlikler aklıma geldi. Onlardaki gibi yani anlamlı cümleler kullanabiliyorum.” – 10.G.

Tablo incelendiğinde ikinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası imla alt temasında becerilerin gelişimine yönelik 6 farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Büyük harf kullanımına ilişkin 3 gruptan 3 görüş, dil bilgisinin gelişimine ilişkin 2 gruptan 3 görüş, kelimelerin doğru yazılmasına ilişkin 4 gruptan 13 görüş, noktalama işaretlerine dikkat edilmesine ilişkin 2 gruptan 4 görüş, noktalama işaretlerinin öğrenilip kullanılmasına ilişkin 8 gruptan 30 görüş ve paragraf başı yapmaya ilişkin 9 gruptan 21 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin noktalama işaretlerinin öğrenilip kullanılması, paragraf başı yapmayı ve kelimelerin doğru yazılmasını olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben artık tüm harflerini büyük yazıyorum başlığın.” (Büyük Harf Kullanımı) – 2.G.

“Mesela şimdi paragraflara falan, paragraflara ayırıyorum yani. Eskiden direkt öyle düz yazıyordum.” (Paragraf Başı Yapma) – 3.G.

“Öğretmenim mesela “kayıp etti” yazıyordum yazma çalışmama. Bu çalışmayı yaptıktan sonra “kaybetti” yazmaya başladım.” (Kelimelerin Doğru Yazılması) – 5.G.

“...Noktalama işaretlerinden iki noktayı, üç noktayı falan çok karıştırıyordum. Bunları daha iyi yapıyorum.” (Noktalama İşaretlerinin Öğrenilip Kullanılması) – 6.G.

“...Eskiden hemen hızlı yazdığımda filan ee böyle bazı harfleri yanlış yazıyordum. Mesela hıphızlı harf yazcakken şey öğretmenim “herf” filan yazıyordum. Öyle harfleri yanlış yazıyordum...” (Kelimelerin Doğru Yazılması) – 8.G.

“...Zaten noktalama işaretleri ile hiç aram yoktu. Hatta bazı cümlelerde nokta koymadan gidiyordum. Hiç virgül mürgül umrumda bile değildi. Şimdi mesela noktalama işaretlerini koymadığım zaman gıcığıma gidiyordu. Gidip cümleyi siliyordum. Sonradan tekrar yazıp noktayı koyuyordum. Bunları falan öğrendim...” (Noktalama İşaretlerinin Öğrenilip Kullanılması) – 9.G.

Tablo incelendiğinde ikinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası sunum alt temasında becerilerin gelişimine yönelik beş farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Başlık yazmaya ilişkin 2 gruptan 4 görüş, düzgün/iyi yazmaya ilişkin 8 gruptan 17 görüş, güzel yazma ilişkin 7 gruptan 16 görüş, sayfa düzenine dikkat edilmesine ilişkin 2 gruptan 2 görüş ve yazma hızına ilişkin 3 gruptan 3 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin düzgün/iyi yazmayı ve güzel yazmayı olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Güzel yazmamı sağladı.” (Güzel Yazma) – 1.G.

“Ve daha iyi yazmaya başladım.” (Düzgün/İyi Yazma) – 2.G.

“Mesela hepsinin alt alta olmasını...” (Sayfa Düzenine Dikkat Edilmesi) – 4.G.

“Öğretmenim ben eskiden hızlı yazmayı seviyorum. Çabuk bitsin, diye. “Tabi her öğrenci gibi hızlı yazmayı seviyorum.” diye. Ama kötü yazıyordum. Ama artık güzel yazmaya başladım. Yazımı düzeltmeye başladım.” (Güzel Yazma) – 5.G.

“Yazımda böyle eee fazla güzel yazamıyordum. Bazen bazılarını eğik bazılarını düz yazıyordum. Göreve başlayınca yazılarım böyle birini eğik yazarsam diğerini de eğik yazıyorum. Birini düz yazarsam diğerini de düz yazıyorum...” (Düzgün/İyi Yazma) – 9.G.

Tablo incelendiğinde ikinci deney grubunun yaşanan problemler alt temasında sekiz farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Başlık yazma problemine ilişkin 3 gruptan 3 görüş, hikâyenin bölümlerini yazamamaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş, hikâye kurgulama problemine ilişkin 2 gruptan 2 görüş, noktalama işaretlerini bilememeye ilişkin 1 gruptan 2 görüş, okunaksız yazmaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş, sayfa düzenine dikkat edilmemesine ilişkin 1 gruptan 1 görüş, yazarken yorulmaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş ve yazma planı

yapmamaya ilişkin 2 gruptan 2 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Bazen de başlık koymayı unutuyordum mesela.” (Başlık Yazma Problemi) – 2.G.

“Noktalama işaretlerinde...” (Noktalama İşaretlerini Bilememe) – 4.G.

“...ben yazı yazarken bırakıyordum böyle büyük büyük yazıyordum ve o satırın yanında kocaman boşluk kalıyordu. O yüzden yani bir yazı iki sayfa falan sürüyordu...” (Sayfa Düzenine Dikkat Edilmemesi) – 8.G.

Tablo incelendiğinde ikinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası beceri gelişimi alt temasında bir kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Hikâye yazma becerisinin gelişimine ilişkin 9 gruptan 20 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin hikâye yazma becerisinin gelişimini olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

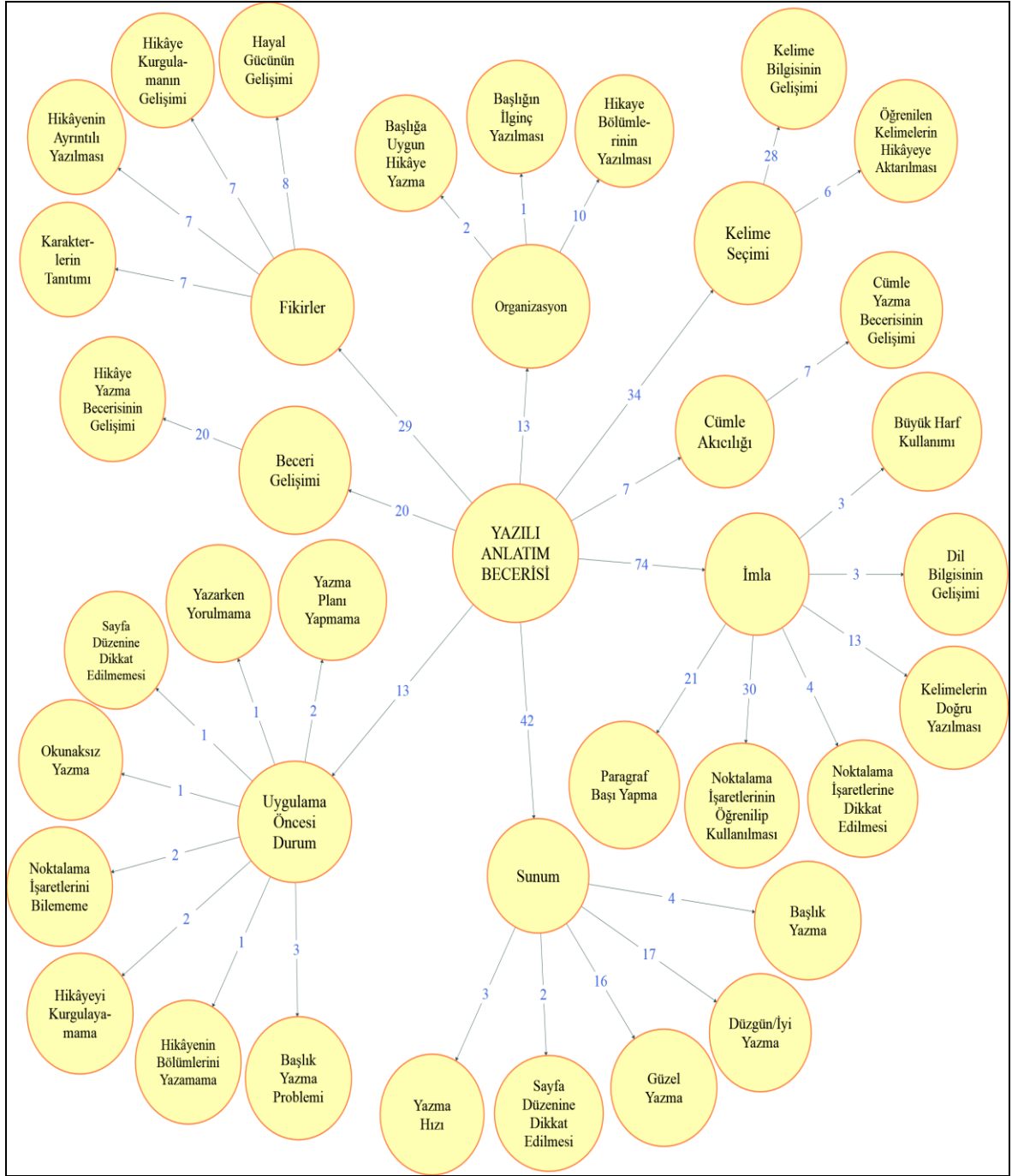
“Mesela siz orda “Nasrettin Hoca”yla şey yapmıştınız ya, ben onu ilk önce düşünüyorum. Ne yapacağım diye ondan sonra eee giriş bölümünde ne yapacağım hakkında yani karakterleri tanıtıyorum, gelişme bölümünde yaşanan olayları yapıyorum sonra sonuç bölümünde sonuç işte, sonucunu yazıyorum.” – 2.G.

“Neler mesela, daha iyi hikâye, öykü yazabiliyorum...” – 3.G.

“...bir de daha iyi hikâye yazabiliyorum.” – 4.G.

“...Hikâyeyi yani, bir konuyla alakalı tam bir şey yazabilmeyi öğrendim. Onlarda zorlanıyordum. Ama daha iyi oldu. Geliştirdim yazmamı.” – 6.G.

Şekil 6’da 2.deney grubunun yazılı anlatım becerilerine ilişkin alt tema ve kod haritası verilmiştir.



Şekil 6. 2.deney grubunun yazılı anlatım becerilerine ilişkin alt tema ve kod haritası

4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın on birinci alt problemi “Deney gruplarının, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine etkisi ile ilgili görüşleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tekniklerin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine etkisi ile

ilgili kodlardan ikincil tema oluşturulurken Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği'nin alt boyutları dikkate alınmıştır. Birinci deney grubunun “iş birliği iş birliği” tekniğinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine etkisi ile ilgili görüşleri Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59

1.Deney Grubunun “İş Birliği İş Birliği” Tekniğinin Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi ile İlgili Görüşleri

Alt Tema	Kod	Kaynak/Grup	f
Yazma Öncesinde	Akıllı Tahtanın Kullanılması	2	7
	Eksikleri Tamamlama	1	1
	Grup İçinde Fikir Üretme	6	10
	Grup İçinde Planlama	4	7
	Yazma Sürecinde Kendine Güvenme	3	3
Yazma Sırasında	Yazarken Yazının Düzeltilmesi	4	8
	Yazarken Yazının Kontrol Edilmesi	2	3
Yazma Sonrasında	Alınan Notun Değerlendirilmesi	7	12
	Eksik Noktaların Düzeltilmesi	8	17
	Öz Değerlendirme Yapılması	2	2
	Sunumun Bilgi Vermesi	2	2
	Sunumun Eksiklerin Düzeltmesine Yardımcı Olması	5	8
	Sunumun Yanlışların Görülmesini Sağlaması	5	7
	Yazının Değerlendirilmesi	5	6

Tablo 59 incelendiğinde birinci deney grubu “iş birliği iş birliği” tekniğinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine etkisi ile ilgili görüşlerine yönelik yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sonrasında olmak üzere üç tane alt tema oluşturulmuştur. Gruplar, yapılan uygulamalar sonrası yazma öncesinde alt temasında becerilerin gelişimine yönelik beş farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Akıllı tahtanın kullanılmasına ilişkin 2 gruptan 7 görüş, eksikleri tamamlamaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş, grup içinde fikir üretmeye ilişkin 6 gruptan 10 görüş, grup içinde planlamaya ilişkin 4 gruptan 7 görüş ve yazma sürecinde kendine güvenmeye ilişkin 3 gruptan 3 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin grup içinde fikir üretme ve grup içinde planlama becerilerini olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Biz ilk şey yapıyoruz. Birinci görevi yapıyoruz, sonra ikinci görevi üçüncü görev diye gidiyoruz.” (Grup İçinde Planlama) – 1.G.

“Değişikliklerden yararlanmaya başladık. Şimdi U’nun mesela benim bilmediğim bir şey diyelim. U. onu biliyordu, onu bize aktarıyordu. Biz de onu merak ediyorduk. Araştırıyorduk. Sonra ortaya çok güzel şeyler çıkıyordu. Mesela biz birbirimizin farklı düşüncelerinden yararlandık.” (Grup İçinde Fikir Üretme) – 3.G.

“Şey yazı yazmadan önce bireysel kâğıda geçtikten sonra sunum kâğıdına geçerken arkadaşımızla plan yaparak yazarız...” (Grup İçinde Planlama) – 4.G.

“...Cesaretlenme geldi. “Haydi! E. yapabilirsin, öğretmen de geldi...” dedim. (Yazma Sürecinde Kendine Güvenme) – 7.G.

“Ben mesela bir isim söyledim. O “hayır” veya “evet” dedi. Sonra dedi ki “Aklına fikir geldi.” İşte o ismi bana söylüyor, böyle böyle bir karakter olsun diyor, ben onaylıyorum. Yani böyle.” (Grup İçinde Fikir Üretme) – 10.G.

Tablo incelendiğinde birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası yazma sırasında alt temasında becerilerin gelişimine yönelik iki farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Yazarken yazının düzeltilmesine ilişkin 4 gruptan 8 görüş ve yazarken yazının kontrol edilmesine ilişkin 2 gruptan 3 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin yazarken yazının düzeltilmesi becerisini olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Yazıyı güzel yazmaya dikkat ederim ama yazdıktan sonra tekrar tekrar okumam. Bir kere gözden geçiririm bırakırım. Öyle yani. Çok yanlış fark etmiş olmadım. Kendi yanlışlarımdan bazılarını paragrafları B. arkadaşım bana gösterdi. Yanlışlarımı doğrulattı.” (Yazarken Yazının Düzeltilmesi) – 4.G.

“Sürekli kontrol ediyoruz...” (Yazarken Yazının Kontrol Edilmesi) – 6.G.

“...Sunumda önce herkesin yazdığını okuyorum. Bir yanlışlık olursa ben düzeltiyorum...” (Yazarken Yazının Düzeltilmesi) – 9.G.

Tablo incelendiğinde birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası yazma sonrasında alt temasında becerilerin gelişimine yönelik yedi farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Alınan notun değerlendirilmesine ilişkin 7 gruptan 12 görüş, eksik noktaların

düzeltilmesine ilişkin 8 gruptan 17 görüş, öz değerlendirme yapılmasına ilişkin 2 gruptan 2 görüş, sunumun bilgi vermesine ilişkin 2 gruptan 2 görüş, sunumun eksiklerin düzeltilmesine yardımcı olmasına ilişkin 5 gruptan 8 görüş, sunumun yanlışların görülmesini sağlamasına ilişkin 5 gruptan 7 görüş ve yazının değerlendirilmesine ilişkin 5 gruptan 6 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin eksik noktaların düzeltilmesi, alınan notun değerlendirilmesi, sunumun eksiklerin düzeltilmesine yardımcı olması, sunumun yanlışların görülmesini sağlaması ve yazının değerlendirilmesini olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Şimdi eksiklerimiz varsa eksiklerimizi gidermeye çalıştık. Yani bazı eksikliklerimiz bayağı büyük eksikliklerdi. Onlardan dolayı düşük puan alıyorduk. O düşük puanları daha çok yükseltmek için onlara biz çok önem veriyorduk. Onları akılda tutarak daha çok önem vermeye çalıştık.” (Eksik Noktaların Düzeltilmesi) – 2.G.

“Hani puanlar vardı ya... Puanda 3 puan verdiğinizde 2 puan nereden gitti diye araştırmaya başladık.” (Alınan Notun Değerlendirilmesi) – 3.G.

“Öğretmenim bir de puanlama yazdığınız kâğıtlarda orda yazıyor böyle cümleler halinde yazıyor. Orada ne yapacaklarımız. Oradan da yararlanıyoruz biz. Biz birinci ve ikinci çalışmalarda puanlarımız düşük geliyor ama sonra yükseliyoruz yavaş yavaş...” (Eksik Noktaların Düzeltilmesi) – 4.G.

“Yanlışlarınızı görmek için, doğrularımızı görmek için, yanlışlar varsa düzeltmek için.” (Sunumun Yanlışların Görülmesini Sağlaması) – 5.G.

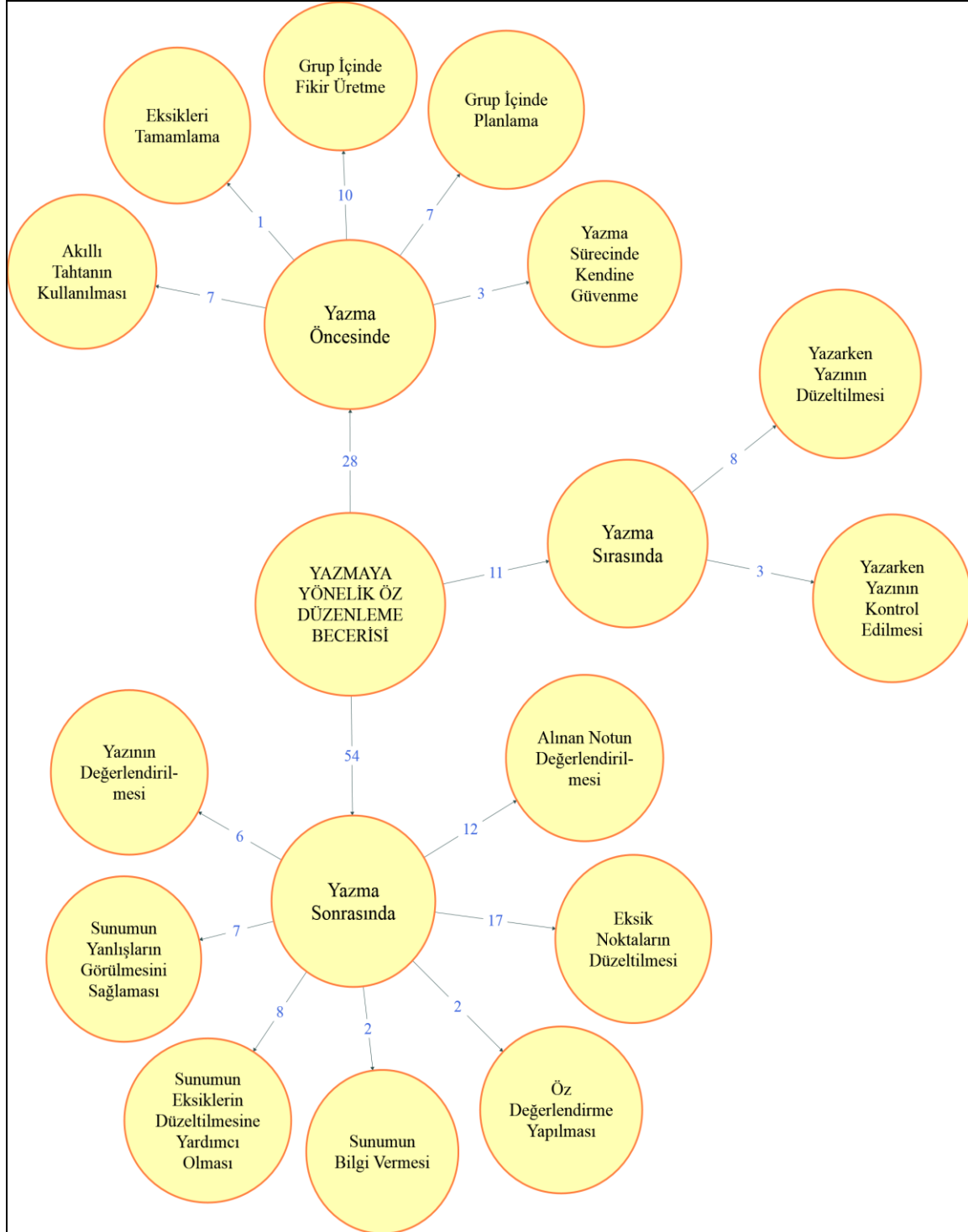
“Eee biz de ilk başta kötüydük, sonra hani böyle 90 ve üzeri puanlar alınca bize de cesaret geldi. Daha da yükselmeye başladık.” (Alınan Notun Değerlendirilmesi) – 7.G.

“Ama sonra toparladığımızı anladık ve güzel yazılar yazdık, yazmaya başladık.” (Yazının Değerlendirilmesi) – 8.G.

“Değerlendirmeler mesela, siz bizi değerlendiriyorsunuz, arkadaşlarımız eleştiri veriyor bize... “Bunu böyle yapmasaydınız, bunu böyle yapsaydınız keşke” diye ve biz de o eleştirilerini kullanarak ve sizin dediklerinizi kullanarak yeniden daha düzgün bir yazma

çalışması ortaya koyuyoruz.” (Sunumun Eksiklerin Düzeltilmesine Yardımcı Olması) – 10.G.

Şekil 7’de 1.deney grubunun yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine ilişkin alt tema ve kod haritası verilmiştir.



Şekil 7. 1.deney grubunun yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine ilişkin alt tema ve kod haritası

İkinci deney grubunun “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine etkisi ile ilgili görüşleri Tablo 60’ta verilmiştir.

Tablo 60

2.Deney Grubunun “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” Tekniğinin Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi ile İlgili Görüşleri

Alt Tema	Kod	Kaynak/Grup	f
Yazma Öncesinde	Eksikleri Tamamlama	2	5
	Hikâyenin Zihinde Planlanması	3	4
	Planlayarak Yazma	6	12
	Yazma Öncesi Hazırlık	2	2
	Yazma Sürecinde Kendine Güvenme	1	2
Yazma Sırasında	Hikâyenin Odaklanarak Yazılması	1	1
	Yazma Planına Bakılması	7	11
Yazma Sonrasında	Alınana Notun Değerlendirilmesi	10	43
	Grup İçinde Hikâyelerin Değerlendirilmesi	3	8
	Hikâyenin Değerlendirme Maddelerine Uygun Yazılması	9	33

Tablo 60 incelendiğinde ikinci deney grubu “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine etkisi ile ilgili görüşlerine yönelik yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sonrasında olmak üzere üç tane alt tema oluşturulmuştur. Gruplar, yapılan uygulamalar sonrası yazma öncesinde alt temasında becerilerin gelişimine yönelik beş farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Eksikleri tamamlamaya ilişkin 2 gruptan 5 görüş, hikâyenin zihinde planlanmasına ilişkin 3 gruptan 4 görüş, planlayarak yazmaya ilişkin 6 gruptan 12 görüş, yazma öncesi hazırlığa ilişkin 2 gruptan 2 görüş ve yazma sürecinde kendine güvenmeye ilişkin 1 gruptan 2 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin planlayarak yazma ve hikâyenin zihinde planlanması becerisini olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben ilk önce kafamda zaten konuyu görünce kafamda bir hikâye kuruyorum bir, iki dakika içinde. Sonra onu yazıyorum...” (Hikâyenin Zihinde Planlanması) – 1.G.

“İlk başta yapacağımız şeyi oraya yazınca böyle hemen aklına o geliyor...” (Planlayarak Yazma) – 8.G.

“Önce böyle bazı yaptığımız çalışmalarla ilgili bizim Türkçedeki metinlerimizi yapıyoruz ya genelde onların bazılarını okudum. Onlardan nasıl bir... Diyelim hikâye, onlardan nasıl bir hikâye çıkarabileceğimi düşündüm. Bir gün yazdım mesela bir tanesini öyle öyle puanlarımı birazcık yükseltmeye çalıştım.” (Yazma Öncesi Hazırlık) – 9.G.

Tablo incelendiğinde ikinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası yazma sırasında alt temasında becerilerin gelişimine yönelik iki farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Hikâyenin odaklanarak yazılmasına ilişkin 1 gruptan 1 görüş ve yazma planına bakılmasına ilişkin 7 gruptan 11 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin yazma planına bakılması becerisini olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Düşünerek yazdık veya ordan bakarak hikâyeyi yazdık.” (Yazma Planına Bakılması) – 1.G.

“Eee misal en başta düşünüyoruz ya çalışmada yapacağımız şeyi, he işte onu unutuyoruz sonra. Sonra ne yazcaktım, ne yazcaktım diye unutunca... Hemen o kâğıda bakıyoruz.” (Yazma Planına Bakılması) – 5.G.

“...Şimdi daha çok kendimi hikâyeye veriyorum.” (Hikâyenin Odaklanarak Yazılması) – 6.G.

Tablo incelendiğinde ikinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası yazma sonrasında alt temasında becerilerin gelişimine yönelik üç farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Alınan notun değerlendirilmesine ilişkin 10 gruptan 43 görüş, grup içinde hikâyelerin değerlendirilmesine ilişkin 3 gruptan 8 görüş ve hikâyenin değerlendirme maddelerine uygun yazılmasına ilişkin 9 gruptan 33 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin alınan notun değerlendirilmesi ve hikâyenin değerlendirme maddelerine uygun yazılmasını olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Grup arkadaşlarımız kâğıdını kontrol ettik, yanlışlarını söyledik.” (Grup İçinde Hikâyelerin Değerlendirilmesi) – 1.G.

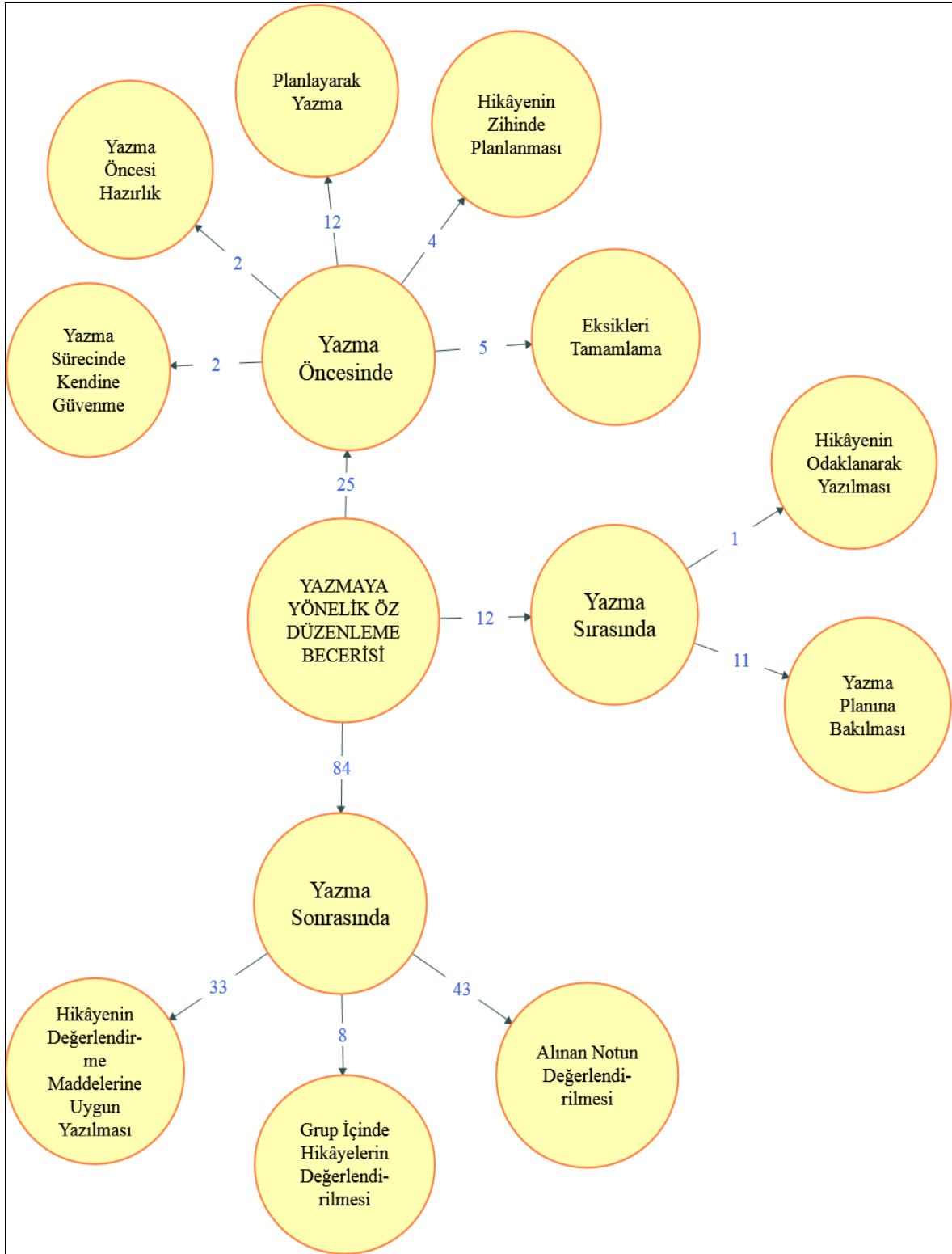
“Orda araştırdığım gördüğüm hataları mesele 1 almışım birden bunu daha da düzeltmeye çalıştım.” (Hikâyenin Değerlendirme Maddelerine Uygun Yazılması) – 2.G.

“Öğretmenim biz de mesela evde hani siz dediniz ya “3 almışsınız, 1 almışsınız veya 5 almışsınız falan” biz işte onları okuyoruz, kim ne yaptıysa çalışmaları yaparken birbirimize işte yardımlaşarak onları düzeltmeye çalışıyoruz...” (Hikâyenin Değerlendirme Maddelerine Uygun Yazılması) – 6.G.

“İlk başladığımızda ilk grup çalışması başladığında düşüktü. Sonra artmaya başladı. Diğerlerinde birkaç puan da olsa öndeydi...” (Alınan Notun Değerlendirilmesi) – 8.G.

“Yaptığımız hataları gözden geçirip onları değiştirmemiz lazımdı. Yani, doğrularını yapmamız lazımdı. Eeeee şey, bi de onların güzel yazması lazımdı. Hiç okunmuyor yazıları.” (Alınan Notun Değerlendirilmesi) – 10.G.

Şekil 8’de 2.deney grubunun yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine ilişkin alt tema ve kod haritası verilmiştir.



Şekil 8. 2.deney grubunun yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine ilişkin alt tema ve kod haritası

4.12. On İkinci Alt Problemi İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın on ikinci alt problemi “Deney gruplarının, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazma motivasyonuna etkisi ile ilgili görüşleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tekniklerin yazma motivasyonuna etkisi ile ilgili kodlardan alt tema oluşturulurken Yazma Motivasyonu Ölçeği’nin alt boyutları dikkate alınmıştır. Birinci deney grubunun “iş birliği iş birliği” tekniğinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine etkisi ile ilgili görüşleri Tablo 61’de verilmiştir.

Tablo 61

1.Deney Grubunun “İş Birliği İş Birliği” Tekniğinin Yazma Motivasyonuna Etkisi ile İlgili Görüşleri

Alt Tema	Kod	Kaynak/Grup	f
Yazmaya Karşı Olumlu Tutum	Kolay Yazma	1	1
	Yazarken Sıkılmama	1	3
	Yazarken Yorulmama	1	1
	Yazma İsteği	1	3
	Yazmayı Sevme	5	6
Sahip Olunan Amaç	Yazmada Gelişeceğini Belirtmesi	1	1
Yazıya Karşı Başarısızlık Yükleme	Fikirlerin Düzenlenememesi	2	2
	Görevin Zor Olarak Görülmesi	1	1
	Sunum Kâğıdına Sığdıramama	1	1
	Yazma Çalışmasında Yardım İsteme	2	4
Yazının Paylaşılması	Sunumda Değerlendirme Sürecinin Beğenilmesi	3	5
	Yazdığı Şiiri Sınıfa Okuma İsteği	1	1
	Yazılan Yazının Farklı Kişilere Gösterilmesi	2	9
Yazmaya Karşı Çaba	Gelecek Yıl Daha İyi Yazacağını Düşünme	1	1
	Sunumun Güzel Olmasını İsteme	1	1
	Yazısının Beğenilmesine Sevinme	4	7
	Yazma Sırasında Cesaretlendirme	2	8
Yazmaya Karşı Olumsuz Tutum	Yazmak İstememe	1	2

Tablo 61 incelendiğinde birinci deney grubu “iş birliği iş birliği” tekniğinin yazma motivasyonuna etkisi ile ilgili görüşlerine yönelik yazmaya karşı olumlu tutum, sahip olunan amaç, yazmaya karşı başarısızlık yükleme, yazının paylaşılması, yazmaya karşı çaba ve yazmaya karşı olumsuz tutum olmak üzere altı tane alt tema oluşmuştur. Gruplar, yapılan uygulamalar sonrası yazmaya karşı olumlu tutum alt temasına yönelik beş farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Kolay yazmaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş, yazarken

sıkılmamaya ilişkin 1 gruptan 3 görüş, yazarken yorulmamaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş, yazma isteğine ilişkin 1 gruptan 3 görüş ve yazmayı sevmeye ilişkin 5 gruptan 6 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin yazmayı sevmeyi olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...ben de şey yön verici olduğum zamandan beri nedense canım hep hikâye yazmak istiyor...” (Yazma İsteği) – 1.G.

“...Daha kolay yazma yapabiliyorum.” (Kolay Yazma) – 2.G.

“...Böyle hikâyeyi düzgün yazmaktan çok hoşlanıyorum...” (Yazmayı Sevme) – 4.G.

“Şimdi ama yazı yazmayı daha çok seviyorum...” (Yazmayı Sevme) – 5.G.

Tablo incelendiğinde birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası sahip olunan amaç alt temasına yönelik bir kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Yazmada gelişeceğini belirtmesine ilişkin 1 gruptan 1 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ilişkin dördüncü grup görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“...Yani daha da geliştireceğiz sizin sayenizde...”

Tablo incelendiğinde birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası yazıya karşı başarısızlık yükleme alt temasına yönelik dört farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Fikirlerin düzenlenememesine ilişkin 2 gruptan 2 görüş, görevin zor olarak görülmesine ilişkin 1 gruptan 1 görüş, sunum kâğıdına sığdıramamaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş ve yazma çalışmasında yardım istemeye ilişkin 2 gruptan 4 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Şey ben hep şiir yazarken böyle C.’nin dediği gibi sormazsam bu benim içinde kalıyor. Hiç emin olamıyorum, belki çirkin yazdım. Nasıl olduğunu anlamıyorum.” (Yazma Çalışmalarında Yardım İsteme) – 1.G.

“Yani daha iyi başlarken böyle bazı şeyler daha zor geldi. İlk başladığımızda hikâyeyi nasıl yazacağımızı bilmiyorduk. Bağayı zordu yani bütün öğrendiklerimizin eee hiç bilmediğimiz vardı...” (Görevin Zor Olarak Görülmesi) – 2.G.

“Ee şey böyle tek kâğıt olduğu için sığdıramayacağız için iç içe yazıyoruz. Böyle sorunlarımız oluyor...” (Sunum Kâğıdına Sığdıramama) – 4.G.

Tablo incelendiğinde birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası yazının paylaşılması alt temasında becerilerin gelişimine yönelik üç farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Sunumda değerlendirme sürecinin beğenilmesine ilişkin 3 gruptan 5 görüş, yazdığı şiiri sınıfa okuma isteğine ilişkin 1 gruptan 1 görüş ve yazılan yazının farklı kişilere gösterilmesine ilişkin 2 gruptan 9 görüş ifade edilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde, işbirliği - işbirliği tekniğinin sunumda değerlendirme sürecinin beğenilmesini ve yazılan yazının farklı kişilere gösterilmesini olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yazı yazarken sunum kâğıdını bitirdikten sonra arkadaşlarımıza okumak, değerlendirmeleri benim çok hoşuma gidiyor...” (Sunumda Değerlendirme Sürecinin Beğenilmesi) – 4.G.

“Ben onların yazısını değerlendirirken de çok mutlu oluyordum. Kendi yazımı falan gösterirken de çok mutlu oluyordum. Çünkü arkadaşlarım onlardan bakarak değerlendiriyorduk. Eğer bizim hikâyemizi anlayamadılarsa yani böyle paragraflara bakarak yazımıza bakarak öyle de değerlendirebilirlerdi.” (Sunumda Değerlendirme Sürecinin Beğenilmesi) – 5.G.

“...arkadaşlarımızla sunumlarımızı paylaşmalıyız. Onlarla nasıl olup nasıl olmadığını paylaşmalıyız.” (Yazılan Yazıların Farklı Kişilere Gösterilmesi) – 8.G.

Tablo incelendiğinde birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası yazmaya karşı çaba alt temasında becerilerin gelişimine yönelik dört farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Gelecek yıl daha iyi yazacağı inancına ilişkin 1 gruptan 1 görüş, sunumun güzel olmasını istemeye ilişkin 1 gruptan 1 görüş, yazının beğenilmesine sevinmeye ilişkin 4 gruptan 7 görüş ve yazma sırasında cesaretlendirmeye ilişkin 2 gruptan 8 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin yazının beğenilmesine sevinme ve yazma sırasında cesaretlendirmeyi olumlu etkilediği

şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Ortaokula geçeceğim için daha iyi yazabilecez...” (Gelecek Yıl Daha İyi Yazacağını Düşünme) – 2.G.

“...Yani ee yazdıktan sonra sınıfa anlatırken böyle güzel yorumlar oluyor...” (Yazısının Beğenilmesine Sevinme) – 4.G.

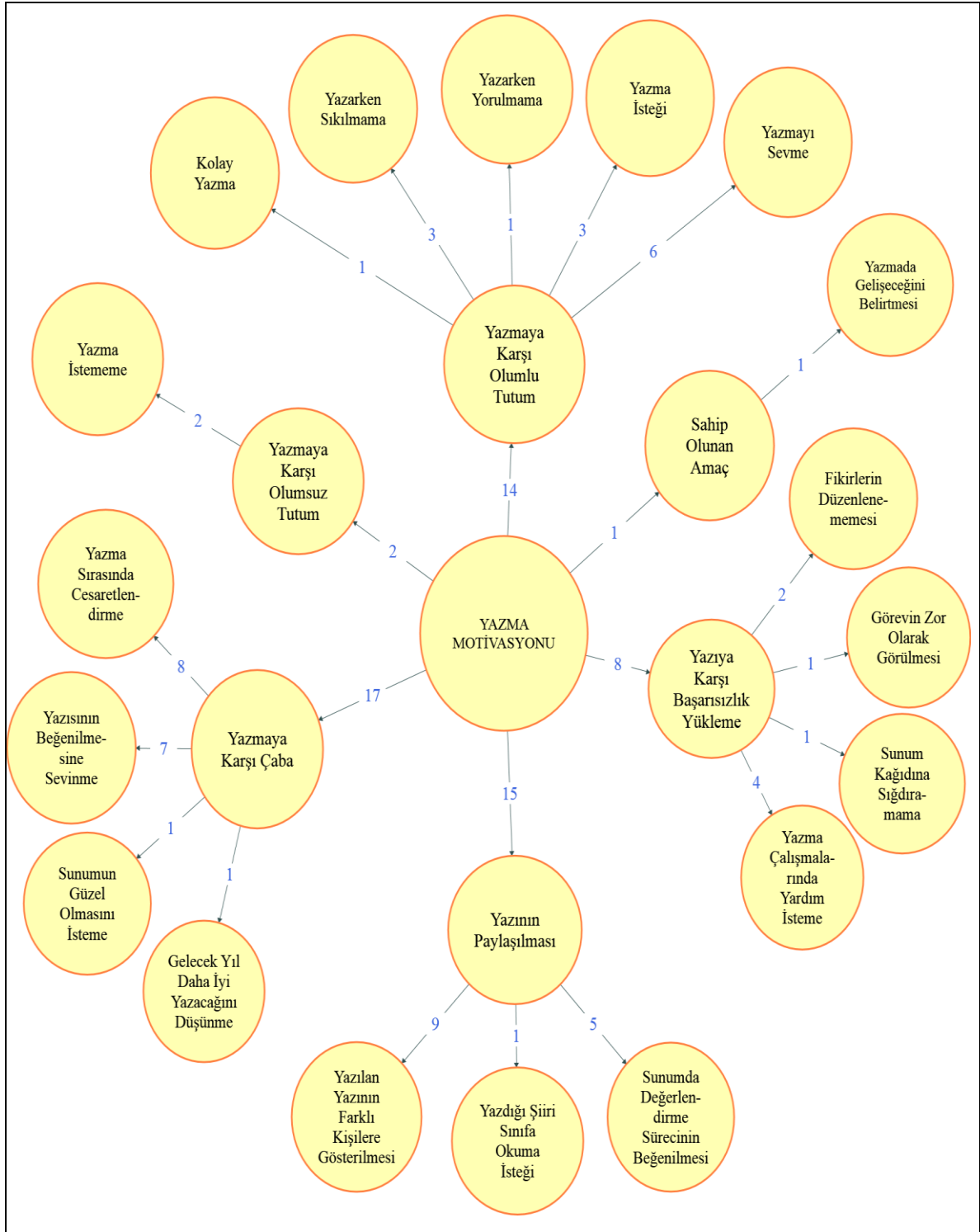
“Ben mutlu oluyorum, yani yazdığım hikâyenin beğenilmesi bence güzel bir şey.” (Yazısının Beğenilmesine Sevinme) – 5.G.

“...Şey bu çalışmada biz kendimiz birinci olmamız için birbirimizi isteklendirdik. “Evet, birinci olabiliriz, yapabiliriz” dedik...” (Yazma Sırasında Cesaretlendirme) – 7.G.

Tablo incelendiğinde birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası yazmaya karşı olumsuz tutum alt temasında becerilerin gelişimine yönelik bir kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Yazmak istememeye ilişkin 1 gruptan 2 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak üçüncü grup görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Mesela bazen yazmak istemiyorduk.”

Şekil 9’da 1.deney grubunun yazma motivasyonuna ilişkin alt tema ve kod haritası verilmiştir.



Şekil 9. 1.deney grubunun yazma motivasyonuna ilişkin alt tema ve kod haritası

İkinci deney grubunun “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin yazma motivasyonuna etkisi ile ilgili görüşleri Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62

2.Deney Grubunun “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” Tekniğinin Yazma Motivasyonuna Etkisi ile İlgili Görüşleri

Alt Tema	Kod	Kaynak/Grup	f
Yazmaya Karşı Olumlu Tutum	Alınan Puandan Mutlu Olunması	3	3
	Alınan Puanın Öğrenciyi İsteklendirmesi	3	3
	Boş Zamanlarda Hikâye Yazma	2	2
	Güzel Yazma Çabası	2	2
	Yazarken Yorulmama	2	3
	Yazma Konusunda Kendine Güvenme	1	1
	Yazdığı Hikâyeleri Merak Etme	1	1
	Yazı/Hikâye Yazmayı Sevme	5	16
Sahip Olunan Amaç	Başarılı Olmak İsteme	1	4
	Ödül Beklentisi	1	3
	Yazı Yazmanın Öğrenmeye Yararı	2	2
	Yüksek Puan Almaya Çalışılması	6	14
Yazıya Başarısızlık Yükleme	Güzel Yazmaya Çalışılmaması	1	1
	Hikâye Yazma Sürecinde Dikkatsizlik	1	1
	Yazarken Yardıma İhtiyaç Duyulması	4	4
	Yazma Görevinin Zor Olarak Algılanması	2	2
	Yazma Planına Alışkın Olmama	1	1
Yazının Paylaşılması	Yazısını Arkadaşına Gösterme	2	2
Yazmaya Karşı Çaba	İleride Ayrıntılı Hikâyeler Yazacağı İnanıcı	1	1
	Gelecek Yıl Daha İyi Yazacağını Düşünme	1	1
	Yazma Sırasında Cesaretlendirme	2	2
Yazmaya Karşı Olumsuz Tutum	Yazma Planını Sıkıcı Bulma	1	2
	Yazma Sırasında İsteksizlik	1	1

Tablo 62 incelendiğinde ikinci deney grubu “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin yazma motivasyonuna etkisi ile ilgili görüşlerine yönelik yazmaya karşı olumlu tutum, sahip olunan amaç, yazmaya karşı başarısızlık yükleme, yazının paylaşılması, yazmaya karşı çaba ve yazmaya karşı olumsuz tutum olmak üzere altı tane alt tema oluşturulmuştur. Gruplar, yapılan uygulamalar sonrası yazmaya karşı olumlu tutum alt temasına yönelik dokuz farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Alınan puandan mutlu olunmasına ilişkin 3 gruptan 3 görüş, alınan puanın öğrenciyi isteklendirmesine ilişkin 3 gruptan 3 görüş, boş zamanlarda hikâye yazmaya ilişkin 2 gruptan 2 görüş, güzel yazma çabasına ilişkin 2 gruptan 2 görüş, yazarken yorulmamaya ilişkin 2 gruptan 3 görüş, yazma konusunda kendine güvenmeye ilişkin 1 gruptan 1 görüş, yazdığı hikâyeleri merak etmeye ilişkin 1 gruptan 1 görüş, yazı/hikâye yazmayı sevmeye ilişkin 5 gruptan 16 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin yazı/hikâye yazmayı sevmeye, alınan puandan mutlu olunması ve

alınan puanın öğrenciyi isteklendirmesi gibi duyuşsal süreçleri olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hikâyeyi yazma çalışmalarında sevdim.” (Yazı/Hikâye Yazmayı Sevme) – 2.G.

“Şey artık yazarken daha keyif alıyorum mesela arkadaşlarımla...” (Yazı/Hikâye Yazmayı Sevme) – 4.G.

“Notu yüksek almak için çok hırslandım.” (Alınan Notun Öğrenciyi İsteklendirmesi) – 5.G.

“Öğretmenim yüksek not almam benim hoşuma gidiyor.” (Alınan Puandan Mutlu Olunması) – 6.G.

Tablo incelendiğinde ikinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası sahip olunan amaç alt temasına yönelik dört farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Başarılı olmak istemeye ilişkin 1 gruptan 4 görüş, ödül beklentisine ilişkin 1 gruptan 3 görüş, yazı yazmanın öğrenmeye yararına ilişkin 1 gruptan 1 görüş ve yüksek puan almaya çalışılmasına ilişkin 6 gruptan 14 görüş ifade edilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin yüksek puan almaya çalışmayı ve yazı yazmanın öğrenmeye yararı gibi süreçleri olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Grup çalışmasında ortalamalarım gittikçe daha çok yükseldi. Ortalamalarım yükseldikçe yazma hedeflerime ulaşıyorum...” (Yüksek Puan Almaya Çalışılması) – 4.G.

“...bu seneki yazma çalışmalarından birçok şey öğrendim...” (Yazı Yazmanın Öğrenmeye Yararı) – 6.G.

“...Başladım ben de gayret etmeye, Ş. çoktan başlamıştı, E. de başlamıştı. Ben pek gayret etmiyordum. Başladım, gayret etmeye iyice başladım. Ş. gelmediğinde biraz ortalamamız düşüyordu, ben de yükseltmeye çalışıyordum. En son 92 aldım işte Ş. yokken. Söyledim ortalamayı...” (Başarılı Olmak İsteme) – 9.G.

Tablo incelendiğinde ikinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası yazıya karşı başarısızlık yükleme alt temasında becerilerin gelişimine yönelik beş farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Güzel yazmaya çalışılmamasına ilişkin 1 gruptan 1 görüş, hikâye

yazma sürecinde dikkatsizliğe ilişkin 1 gruptan 1 görüş, yazarken yardıma ihtiyaç duyulmasına ilişkin 4 gruptan 4 görüş, yazma görevinin zor olarak görülmesine ilişkin 2 gruptan 2 görüş, yazma planına alışkın olmamaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş ve yazma sırasında isteksizliğe ilişkin 1 gruptan 1 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde, grupların yazarken yardıma ihtiyaç duyulması noktasında yazıya başarısızlık yükledikleri görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“B.’de “Nasrettin Hoca”da bayağı bir zorlanmıştı ki benden yardım istedi...” (Yazarken Yardıma İhtiyaç Duyulması) – 5.G.

“Gittikçe zorlaşıyor...” (Yazma Görevinin Zor Olarak Algılanması) – 6.G.

“Öğretmenim hele ona hep yapınca bana bir değişik geliyor. Çünkü önceden hiç yazma planı yapmamıştık.” (Yazma Planına Alışkın Olmama) – 8.G.

Tablo incelendiğinde ikinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası yazının paylaşılması alt temasında becerilerin gelişimine yönelik bir kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Yazısını arkadaşına göstermeye ilişkin 2 gruptan 2 görüş ifade edilmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Tek tek okudum yani. Böyle böyle yaptım, diye söyledim.” – 1.G.

“...B.’nin yazısını birlikte okuyorduk birbirimize...” – 10.G.

Tablo incelendiğinde ikinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası yazmaya karşı çaba alt temasına yönelik üç farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. İleride ayrıntılı hikâyeler yazacağı inancına ilişkin 1 gruptan 1 görüş, seneye daha iyi yazacağını düşünmeye ilişkin 1 gruptan 1 görüş ve yazma sırasında cesaretlendirmeye ilişkin 2 gruptan 2 görüş, belirtilmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bütün sürerse gelecek sene daha iyi yazma çalışmaları yapacağımı düşünüyorum...” (Gelecek Yıl Daha İyi Yazacağını Düşünme) – 6.G.

“...İşte güzel yazmışsın, güzel yazmışsın öyle.” (Yazma Sırasında Cesaretlendirme) – 8.G.

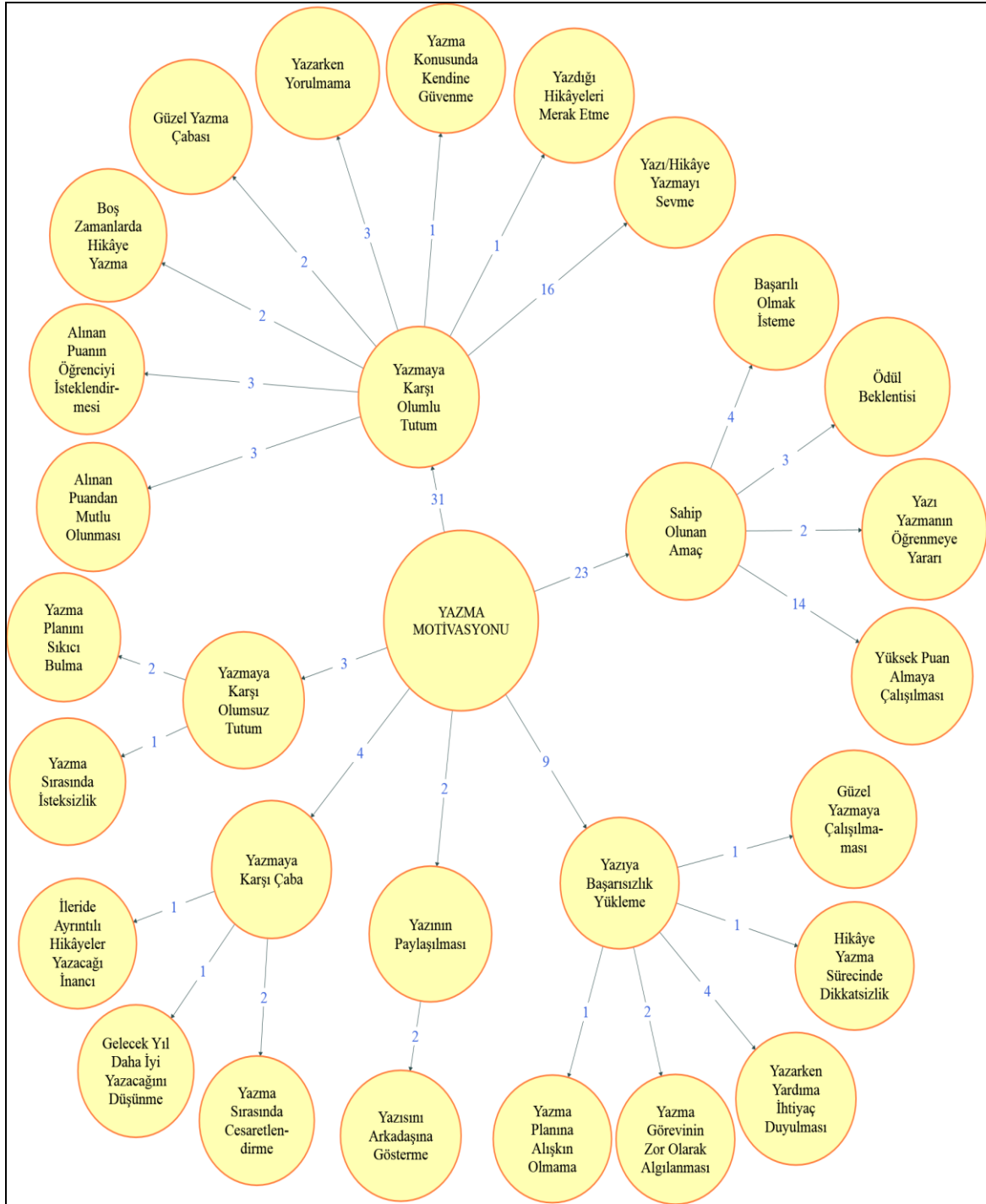
“Büyüyünce zaten artık birkaç gelişme bölümüyle hikâyeler de yazarım.” (İleride Ayrıntılı Hikâyeler Yazacağı İnancı) – 9.G.

Tablo incelendiğinde ikinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası yazmaya karşı olumsuz tutum alt temasına yönelik iki farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Yazma planını sıkıcı bulmaya ilişkin 1 gruptan 2 görüş ve yazma sırasında isteksizliğe ilişkin 1 gruptan 1 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak gruplar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...öğretmenim biraz da çok sıkıyor.” (Yazma Planını Sıkıcı Bulmak) – 8.G.

“...Mesela ilk başladığımızda ben bunları niçin yapıyorum, bana neye yarayacak, uğraşmıyordum zaten ilk başladığımda. Bana ne falan diyordum. Pek de özenmiyordum...”
(Yazma Sırasında İsteksizlik) – 9.G.

Şekil 10’da 2.deney grubunun yazma motivasyonuna ilişkin alt tema ve kod haritası verilmiştir.



Şekil 10. 2.deney grubunun yazma motivasyonuna ilişkin alt tema ve kod haritası

Araştırmanın onuncu, on birinci ve on ikinci alt problemleri ile ilişkili olarak deney gruplarının iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazılı anlatım becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisi ile ilgili görüşlerinin farklı bir şekilde ifade edilmesi için NVivo 11 programında kelime sıklığı sorgusu

yapılmıştır. Kelime sıklığı sorgusu kelime bulutu şekli ile verilmiştir. Şekil 11’de 1.deney grubuna ait kelime bulutuna yer verilmiştir.



Şekil 11. 1.deney grubunun kelime bulutu

Şekil 11 incelendiğinde görüşmeler sonrasında “güzel, şimdi, noktalama, iyi, dikkat, eskiden, yazmaya, kelime, öğrendim” gibi kelimelerin sık tekrarından dolayı diğer kelimelerden daha belirgin olduğu görülmektedir. 1.deney grubunun yazılı anlatım, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisi ve yazma motivasyonuna ilişkin olumlu görüşler belirttiği görülmektedir. Şekil 12’de 2.deney grubuna ait kelime bulutuna yer verilmiştir.



Şekil 12. 2.deney grubunun kelime bulutu

Şekil 12 incelendiğinde görüşmeler sonrasında “çok, iyi, ilk, şimdi, başladım, noktalama, hikâye, yazıyordum, güzel, yazmaya, gelişme, yazma, giriş, gelişme” gibi kelimelerin sık tekrarından dolayı diğer kelimelerden daha belirgin olduğu görülmektedir. 2.deney grubunun da yazılı anlatım, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisi ve yazma motivasyonuna ilişkin olumlu görüşler belirttiği tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar sunulmuş, ilgili literatür ve araştırmalar doğrultusunda tartışılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları dikkate alınarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, iş birliğine dayalı öğrenme teknikleri olan “öğrenci takımları başarı bölümleri” ve “iş birliği iş birliğinin” dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım, öz düzenleme becerisi ve yazma motivasyonuna etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda açıklanıp tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi “*İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım puan ortalaması ile Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım puan ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklinde belirtilmiştir. Buna göre, grupların son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney gruplarının ön test ve son test puanları değerlendirildiğinde, uygulama sonrası deney gruplarının son test puan ortalamalarında artış tespit edilmekte fakat bu artış anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Vass, Littleton, Miell ve Jones (2008) bireysel yazılan yazılar ile iş birlikli yazılan yazılar arasında nitelik farklılığı olduğunu

belirtmiştir. Gabbert vd. (1986) çalışmasında iş birlikli koşuldaki öğrencilerin, görevleri yerine getirmekte olan bireysel durumdaki öğrencilere göre daha üst düzey akıl yürütme stratejilerini kullandığını belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği alt boyut puan ortalamaları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilmiştir. Buna göre, grupların *fikirler* alt boyutu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Grupların *organizasyon* alt boyutu son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmazken, grupların ön test-son test sıra ortalamaları değerlendirildiğinde birinci deney ,61 ve ikinci deney grubunda 3.62 puanlık bir yükselme, kontrol grubunda ise 4,34 puanlık bir azalma tespit edilmiştir. Hubbard Michael (2002) beşinci sınıf öğrencilerinin iş birlikli yazma süreçlerini yıl boyunca gözlemlenmiştir. Analizler sonunda iş birlikli yazılan metinlerin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Grupların *üslup* alt boyutu son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Uygulama sonrası birinci deney grubunun sıra ortalamasının diğer gruplardan daha yüksek olduğu ve sıra ortalamasında 5,41’lik bir yükselme belirlenmiştir. Özer (1999) iş birlikli öğrenme yönteminin, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısı ve başarı güduları üzerinde, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Grupların *kelime seçimi* alt boyutu son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Uygulama sonrası birinci ve ikinci deney grubunun sıra ortalaması incelendiğinde sırasıyla 5,68 ve 3,45’lik bir yükselme tespit edilmiştir. Kontrol grubunun sıra ortalamasında ise 9,26 puanlık bir azalma belirlenmiştir. Stevens ve Slavin (1995) iş birlikli öğrenmenin etkilerini incelediği bir yıllık uygulamanın sonunda öğrencilerin sözcükleri anlama konusunda önemli bir başarı elde ettiğini belirtmiştir. Grupların *cümle akıcılığı* alt boyutu son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Uygulama sonrası birinci

deney grubunun sıra ortalamasında 6,43 puanlık bir yükselme tespit edilmiştir. Kontrol grubunun sıra ortalamasında ise 8,1 puanlık bir azalma belirlenmiştir. Madden, Stevens ve Slavin (1986) birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin kullanıldığı deney sınıflarında uygulama sonunda, yazma becerilerinde deney grupları lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Grupların *imla* alt boyutu son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Uygulama sonrası ikinci deney grubunun sıra ortalamasında 2,69 puanlık bir yükselme tespit edilmiştir. Karakoyun (2010) “ayrılıp birleşme I” tekniğinin öğrencilerin noktalama işaretlerine yönelik akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Grupların *sunum* alt boyutu son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmada “iş birliği iş birliği” tekniğinin birinci deney grubu öğrencilerinin üslup, kelime seçimi ve cümle akıcılığı; “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin ise ikinci deney grubu öğrencilerinin organizasyon, kelime seçimi ve imla alt boyutunda yer alan becerileri olumlu etkilediği görülmektedir. Nelson ve Murphy (1992) yazma gruplarında birlikte yazma çalışmaları yaptığı ve yazılan metinler üzerinde öğrencilerin fikir alışverişinde bulunmalarına ortam hazırladığı uygulamanın sonunda öğrencilerin yazma becerilerinde olumlu bir gelişmenin olduğu ifade etmiştir. Rapp (1991) “birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon” tekniğini kullanıldığı çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime bilgisini gelişiminde deney grupları lehine bir farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği puan ortalaması ile Türkçe Dersi Öğretim Programı ’nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği puan ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklinde belirtilmiştir. Buna göre, grupların ölçeğin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yapılan Post Hoc “Bonferroni testi” sonucuna göre “iş birliği iş birliği” tekniğinin uygulandığı birinci deney grubunun Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği son test puanı ile Türkçe Dersi Öğretim

Programı'nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunun son test puanı arasındaki farkın birinci deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubunun Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği son test puanı ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunun son test puanı arasındaki farkın ikinci deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Rojas-Drummond vd. (1998) iş birlikli öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin okuduğu metni anlama ve metinden öğrenme için öz düzenleme stratejilerinin gelişimine etkisini araştırdığı çalışmada, deney grubunun kontrol grubuna göre metinlerle baş etmede belirgin bir şekilde strateji geliştirdiği ve daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Arslan (2008) sosyal bilgiler öğretiminde iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden “ayrılıp birleşme IV” ve “ayrılıp birleşme II” tekniklerinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini olumlu etkilediği ifade etmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi *“İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği alt boyut puan ortalamaları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”* şeklinde belirtilmiştir. Buna göre, grupların yazma öncesinde alt boyutu son test puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda, birinci deney ve kontrol grubunun yazma öncesinde alt boyutu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu grupların ön test-son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında kontrol grubunda 7,23 puanlık bir düşme; birinci deney grubunda 7,23 puanlık bir yükselme tespit edilmiştir. Güvenç (2010) sınıf içindeki iş birlikli öğrenme tekniklerinin ders günlükleriyle desteklenmesinin öz düzenlemeli öğrenmeyi olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Grupların yazma sırasında alt boyutu son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Grupların ön test-son test sıra ortalamaları değerlendirildiğinde birinci deney grubunda 3.08 puanlık bir artış

görülmektedir. Harris, Graham, Mason ve Saddler (2002) öğrencinin strateji kullanımında gelişimini kolaylaştırmak için, öğretmenlerin öğrencinin tüm dersler ve sınıflar arasında strateji kullanımını ve geliştirmeyi iş birliğine dayanarak desteklemesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacılar öğrencilerin notlar, türler ve ortamlar arasında yazma stratejilerinin gelişiminde desteklenirse, güçlü bir yazma birikimi ve öz düzenleme stratejilerini benimseyeceğini ve bu stratejileri notlar arasında ve yazma taleplerinde kullanacağını, öğrencilerin yaşam boyu stratejik öğrenenler olarak gelişimlerini arttıracaklarını ifade etmiştir. Grupların *yazma sonrasında* alt boyutu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Grupların son test sıra ortalamalarına bakıldığında birinci deney 54,69, ikinci deney 51,58 ve kontrol grubu 26,98 puandır. Yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda, birinci deney ve kontrol grubu yazma sonrasında alt boyutu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Birinci deney grubunun sıra ortalaması 38,31 iken kontrol grubunun sıra ortalaması 20,69'dur. Ayrıca, ikinci deney ve kontrol grubu yazma sonrasında alt boyutu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İkinci deney grubunun sıra ortalaması 38,42 iken kontrol grubunun sıra ortalaması 21,29'dur. Schunk ve Zimmerman (2007) öğrencilere yazma süreci için beş adımdan oluşan bir strateji öğretimi sonunda öğrenme hedefleri ve performans etkinliği değerlendirmelerinin yanı sıra modelleme, uygulama ve geri bildirimlerin, çocukların kendi kendini kontrol eden bir düzeye getirdiğini, aktarma ve devam ettirme sonuçlarında öz düzenlemeli seviyede çalıştıklarını ifade etmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemi "*İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin Yazma Motivasyonu Ölçeği puan ortalaması ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Yazma Motivasyonu Ölçeği puan ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?*" şeklinde belirtilmiştir. Grupların Yazma Motivasyonu Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların son test puan ortalamaları değerlendirildiğinde, deney gruplarında ölçeğin toplam puan türünde herhangi bir puan artışı görülmezken; kontrol grubunun ise son test puan ortalamasında 11,19 puanlık bir

azalma belirlenmiştir. Gümüş ve Buluç (2007) iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile ders işleyen deney grubu öğrencilerinin bu yaklaşımla ders işlemekten hoşlandıkları ve dersi daha iyi anladıkları, grup içinde görev almaktan zevk aldıkları, derste daha aktif oldukları, diğer dersleri de bu yaklaşıma uygun şekilde işlemek istediklerini belirtmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemi “İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin Yazma Motivasyonu Ölçeği alt boyut puan ortalamaları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Yazma Motivasyonu Ölçeği alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilmiştir. Grupların yazıya karşı olumlu tutum alt boyutu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan Post Hoc “Bonferroni testi” sonucuna göre “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubunun yazıya karşı olumlu tutum alt boyutu son test puanı ile Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) önerilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunun son test puanı arasındaki farkın ikinci deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Louth, McAllister ve McAllister (1993); Sutherland ve Topping (1999) ve Erdoğan (2012) araştırma sonunda iş birlikli yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Grupların yazıda başarısızlık yüklemesi alt boyutu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Tablo incelendiğinde, yazının paylaşılması alt boyutu son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Nauman (2007) yazılan yazının sınıfla paylaşılmasının yazmaya karşı tutumu olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Grupların sahip olunan amaç alt boyutu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların son test sıra ortalamaları incelendiğinde birinci deney 47,91, ikinci deney 47,23 ve kontrol grubu 38,26 puandır. Grupların yazmaya karşı çaba alt boyutu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların son test sıra ortalamaları birinci deney 51,40, ikinci deney 45,52 ve kontrol grubu 36,55 puandır. İş birliğine dayalı öğrenmenin uygulandığı grupların

yazmaya karşı çaba alt boyutunda sıra ortalamaları kontrol grubuna göre yüksek olmasına rağmen anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmanın yedinci alt problemi “*Araştırmadaki her bir grubun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği toplam ve alt boyut ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre, birinci deney grubu öğrencilerinin “iş birliği iş birliği” tekniğinin uygulanması sonrasında ölçeğin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi yazılı anlatım beceri puan ortalaması 21,00 iken; son test ortalamaları 22,38’dir. Öğrencilerin ölçeğin *fikirler* alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin ölçeğin organizasyon alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, pozitif sıralar toplamının yüksek olduğu belirlenmiş ama bu anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Erdoğan (2012) yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde iş birlikli yaratıcı yazma çalışmalarının etkili olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin ölçeğin *üslup* alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Negatif ve pozitif sıralar, ortalama ve toplam puanları incelendiğinde puanların eşit olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ölçeğin *kelime* alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu, iş birliği-iş birliği tekniğinin ölçeğin kelime alt boyutunda olumlu etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Madden vd. (1986) “birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon” tekniğinin kullanıldığı deney sınıflarında 12 hafta sonunda, kelime öğrenme becerilerinde deney grubunun lehine bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırma sonunda “iş birliği iş birliği” tekniğinin uygulandığı gruplarla yapılan görüşmede, *kelime bilgisinin gelişimine* yönelik 7 grup 21 görüş belirtilmiştir. Nicel ve nitel bulgular da birbirini desteklemektedir. Öğrencilerin ölçeğin *cümle* alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında,

gözlenen bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu “iş birliği iş birliği” tekniğinin ölçeğin cümle alt boyutunda olumlu etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, Hubbard Michael (2002) ve Fung (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırma sonunda “iş birliği iş birliği” tekniğinin uygulandığı gruplarla yapılan görüşmede, *cümle yazma becerisinin gelişimine* yönelik 5 grup 11 görüş belirtilmiştir. Nicel ve nitel bulgular da birbirini desteklemektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin imla ve sunum alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Negatif ve pozitif sıralar, ortalama ve toplam puanları incelendiğinde puanların eşit olduğu görülmektedir. Uygulama sonunda yapılan görüşmede imla alt temasına yönelik gruplar “iş birliği iş birliği” tekniğinin noktalama işaretlerinin öğrenilip kullanılmasını (10 gruptan 48 görüş), paragraf başı yapmayı (6 gruptan 20 görüş) ve kelimelerin doğru yazılmasını (5 gruptan 6 görüş) olumlu etkilediği şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Ayrıca sunum alt temasına yönelik gruplar “iş birliği iş birliği” tekniğinin güzel yazma (7 gruptan 23 görüş) ve düzgün/iyi yazma (7 gruptan 18 görüş) becerilerini olumlu etkilediğini belirtmiştir.

İkinci deney grubu öğrencilerinin “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin uygulanması sonrasında ölçeğin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi yazılı anlatım beceri puan ortalaması 21,80 iken; son test ortalamaları 23,27’dir. Öğrencilerin ölçeğin *fikirler* alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin ölçeğin *organizasyon* alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, pozitif sıralar toplamının yüksek olduğu belirlenmiş ama bu anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Öğrencilerin ölçeğin *üslup* alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin ölçeğin *kelime* alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu “öğrenci takımları başarı bölümleri”

tekniklerinin ölçeğin kelime alt boyutunda olumlu etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca araştırma sonunda “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniklerinin uygulandığı gruplarla yapılan görüşmede, *kelime bilgisinin gelişimine yönelik* 9 gruptan 28 görüş belirtilmiştir. Nicel ve nitel bulgular birbirini desteklemektedir. Öğrencilerin ölçeğin *cümle akıcılığı* alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, pozitif sıralar toplamının yüksek olduğu belirlenmiş ama bu anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Uygulama sonunda yapılan görüşmede cümle akıcılığı alt temasına yönelik gruplar “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniklerinin *cümle yazma becerisinin gelişimini* (4 gruptan 7 görüş) olumlu etkilediğini belirtmiştir. Fernández Dobao (2012) bireysel, ikiserli ve grupça yazma çalışmaları sonunda metinlerin akıcılık, karmaşıklık ve hatasızlık durumları bakımından incelendiğinde grupça yazılan yazıların daha nitelikli olduğunu belirtmiştir. Yağmur Şahin (2013) yazılı anlatım konusunun öğretiminde iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinde biri olan ayrılıp birleşme tekniklerinin tutum, akademik başarı ve kalıcılık puanları üzerinde geleneksel küme yönteminin göre etkili olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ölçeğin *imla* ve *sunum* alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Negatif ve pozitif sıralar, ortalama ve toplam puanları incelendiğinde puanların eşit olduğu görülmektedir. Uygulama sonunda yapılan görüşmede imla alt temasına yönelik gruplar “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniklerinin noktalama işaretlerinin öğrenilip kullanılmasını (8 gruptan 30 görüş), paragraf başı yapmayı (9 gruptan 21 görüş) ve kelimelerin doğru yazılmasını (4 gruptan 13 görüş) olumlu etkilediği şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Ayrıca sunum alt temasına yönelik gruplar “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniklerinin düzgün/iyi yazma (8 gruptan 17 görüş) ve güzel yazma (7 gruptan 16 görüş) becerilerini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ölçeğin ön test- son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım beceri puan ortalaması 20,45 iken; son test ortalamaları 20,52’dir. Öğrencilerin ölçeğin *fikirler* alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin ölçeğin organizasyon

alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, negatif sıralar toplamının yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ölçeğin *üslup* alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, negatif sıralar toplamının yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf içi yazma sürecinde öğrencilerin metnin türüne göre yazma sürecini planlaması, anlatım tarzını oluşturması ve hedef kitleyi dikkate alarak metni yazması gibi becerilerin kazanımına yönelik etkinliklere yer verilmelidir. Öğrencilerin ölçeğin *kelime* alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öğrencilerin ölçeğin *cümle* ve *imla* alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin cümle ve imla alt boyutunda, sıra toplamı değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ölçeğin *sunum* alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, pozitif sıralar toplamının yüksek olduğu belirlenmiş ama bu fark anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmanın sekizinci alt problemi “*Araştırmadaki her bir grubun Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği toplam ve alt boyut ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklinde belirtilmiştir. Birinci deney grubu öğrencilerinin uygulanma sonrası öz düzenleme becerisi ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, birinci deney grubu öğrencilerinin *yazma öncesinde* ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Uygulama sonunda yapılan görüşmede yazma öncesinde alt temasına yönelik gruplar “iş birliği iş birliği” tekniğinin grup içinde fikir üretme ve grup içinde planlama becerilerini olumlu etkilediği şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Birinci deney grubu öğrencilerinin *yazma sırasında* ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uygulama sonunda yapılan görüşmede yazma sırasında alt temasına yönelik gruplar “iş birliği iş birliği” tekniğinin yazarken yazının düzeltilmesi becerisini olumlu etkilediği şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Ölçeğin, *yazma sonrasında* alt boyutu

incelendiğinde ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin ön test ortalamaları 16,93 iken; son test ortalamaları 18,03'tür. Bu bulgu “iş birliği iş birliği” tekniğinin öğrencilerin yazma sonrasında öz düzenleme becerilerini olumlu etkilediği şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Uygulama sonunda yapılan görüşmede yazma sonrasında alt temasına yönelik gruplar “iş birliği iş birliği” tekniğinin eksik noktaların düzeltilmesi, alınan notun değerlendirilmesi, sunumun eksiklerin düzeltilmesine yardımcı olması, sunumun yanlışların görülmesini sağlaması ve yazının değerlendirilmesini olumlu etkilediği şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öğrencilerin yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine sahip olması metnin yazma sürecini etkilemektedir. İş birliğine dayalı tekniklerinin aşamalarında yazma öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gerekenler hem yönergelerle hem de geri bildirimlerle öğrencilere hatırlatılmıştır. Uygun (2012) öz düzenleme becerilerine yönelik eğitim alan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha nitelikli öyküleyici ve bilgilendirici metinler yazdığını ve deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum, öz düzenleme becerileri açısından da kontrol grubu öğrencilerine kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermiştir. Bu bulgu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

İkinci deney grubu öğrencilerinin uygulanma sonrası ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, ikinci deney grubu öğrencilerinin *yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sonrasında* ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Uygulama sonunda yapılan görüşmede yazma öncesinde alt temasına yönelik gruplar “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin planlayarak yazma ve hikâyenin zihinde planlanması becerisini olumlu etkilediği şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Yazma sırasında alt temasına yönelik gruplar “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin yazma planına bakılması becerisini olumlu etkilediği şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Yazma sonrasında alt temasına yönelik gruplar “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin alınan notun değerlendirilmesi ve hikâyenin değerlendirme maddelerine uygun yazılmasını olumlu etkilediği şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Festas vd. (2015) Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Gelişimi

Modeli ile yazma eğitimi alan sekizinci sınıf öğrencilerinin iş birliğine dayalı yazmalarını sağladıktan sonra öğrencilerin bağımsız bir şekilde yazmaları desteklemiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin daha uzun ve nitelikli ürünler ortaya koydukları belirlenmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulanma sonrası ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin ön test ortalaması 49,24 iken; son test ortalaması 44,03'tür. Bu anlamlı fark 5,21 puanlık bir azalmadan kaynaklanmaktadır. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin *yazma öncesinde* alt boyutunda da ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Grubun ön test ortalaması 18,79 iken; son test ortalaması 16,45'tir. Bu bulgu incelendiğinde, anlamlı farkın 2,34 puanlık bir düşmeden kaynaklandığı görülmektedir. Öğrencilerin yazma öncesinde ön bilgilerinin harekete geçirilmesi, yazma konusu ile ilgili ön bir araştırma yapması, yazma konusuna yönelik tartışma, beyin fırtınası gibi çeşitli tekniklerin kullanılması yazma konusu ile ilgili hazırbulunuşluluğu arttırdığı için öğrenci yazmaya hazır hale gelmektedir. Öğrencilerin yazma sırasında alt boyutu incelendiğinde ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, öğrencilerin ölçeğin *yazma sonrasında* alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar lehine olduğu görülmektedir. Nitelikli bir yazma ürünü için yazma sonrasında yazılan ürünün kontrol edilmesi, gerekli düzenleme ve düzeltmelerin yapılması, yazılanların yazma amacı ile ilgili olup olmadığının sorgulanması ve metnin bütünlüğünü yansıtması gerekir. Öğrencilerin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi yazmanın her aşamasında önemli olduğundan yazılı ürünün niteliğini de doğrudan etkilemektedir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi "*Araştırmadaki her bir grubun Yazma Motivasyonu Ölçeği toplam ve alt boyut ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*" şeklinde belirtilmiştir. Birinci deney grubu öğrencilerinin uygulanma sonrası yazma motivasyonu ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, birinci deney grubu öğrencilerinin *sahip olunan amaç, yazıda başarısızlık yükleme, yazının paylaşılması ve yazmaya karşı çaba* ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öğrencilerin ölçeğin yazıya karşı olumlu tutum alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uygulama sonunda yapılan görüşmede yazmaya karşı olumlu tutum alt temasına yönelik gruplar “iş birliği iş birliği” tekniğinin yazmayı sevmeyi olumlu etkilediği şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

İkinci deney grubu öğrencilerinin uygulanma sonrası yazma motivasyonu ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, ikinci deney grubu öğrencilerinin yazıya karşı olumlu tutum , *sahip olunan amaç, yazıda başarısızlık yükleme ve yazının paylaşılması* ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öğrencilerin ölçeğin yazmaya karşı çaba alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uygulama sonunda yapılan görüşmede yazmaya karşı olumlu tutum alt temasına yönelik gruplar “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin yazı/hikâye yazmayı sevme, alınan puandan mutlu olunması ve alınan puanın öğrenciyi isteklendirmesi gibi duyuşsal süreçleri olumlu etkilediği şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonu ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin *sahip olunan amaç, yazıda başarısızlık yükleme ve yazmaya karşı çaba* ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin yazının paylaşılması alt boyutu incelendiğinde, ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, öğrencilerin ölçeğin yazıya karşı olumlu tutum alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, değerlerin negatif sıra lehine olduğu belirlenmiştir.

Barry (1997) insanların düşünmeden yazamayacaklarını, her insanın düşünme tarzının farklı olduğunu, öğrencilerin fikir üretip yazmaya motive olabilmeleri için de değişik ortamlar hazırlamanın doğru olduğunu belirtmiştir. Albayrak (2006) iş birlikli öğrenme tekniklerinin öğrencileri derse motive ettiğini ve bu sayede derse olan ilgi artırdığını, uygulanan teknikler aracılığıyla dersin eğlenceli bir hal aldığını, tekdüzelikten kurtulduğunu ifade etmiştir. İş birlikli öğrenme tekniklerinin bir kısmı, öğrencilerin sınıf içinde hareket etmesine fırsat verdiği için öğrencilerin hareketli dünyalarıyla uyumlu bir ders işlenmesi sağlanmakta ve öğrenciler sadece kendi takım arkadaşlarıyla sınırlı kalmayıp tüm sınıf arkadaşlarıyla da paylaşımda bulunabilmektedir. Corona, Spangenberg ve Venet (1998) yaptığı ankette öğrencilerin özgüvenlerinin düşük olduğu için yazı yazarken uygun kelime bulmakta zorlandıklarını ve yazmaya motive olamadıklarını ifade etmiştir. Bunun için çocukların kelime hazinelerini geliştirecek etkinliklerin hazırlanması ve sık sık yazma çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

Araştırmanın onuncu alt problemi *“Deney gruplarının, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazılı anlatım becerisine etkisi ile ilgili görüşleri nasıldır?”* şeklinde belirtilmiştir. Birinci deney grubu “iş birliği iş birliği” tekniğinin yazılı anlatım becerilerine etkisi ile ilgili görüşlerine yönelik fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla, sunum, uygulama öncesi durum ve beceri gelişimi olmak üzere sekiz tane alt tema oluşmuştur. *Fikirler* alt temasında anlatı bakımının düşünme becerisini geliştirmesine ilişkin 1 gruptan 3 görüş, düşünce yapısının gelişimine ilişkin 2 gruptan 3 görüş, hayal gücünün gelişimine ilişkin 4 gruptan 5 görüş ve hikâyenin detaylı yazılmaya çalışılmasına ilişkin ise 6 gruptan 6 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin hikâyenin detaylı yazılmaya çalışılması ve hayal gücünün gelişimini olumlu etkilediği belirtilmiştir. Erdoğan (2012) iş birlikli yaratıcı yazma çalışmaları sayesinde öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettiğini, yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde öğrencilerin hayal güçleri ve düşünme becerilerinin gelişiminde önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca grupta sağlanan etkileşim ve paylaşım ortamının, öğrencilerin yazılarının niteliğine olumlu yönde etki ettiğini belirtmiştir. Birinci

deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *organizasyon* alt temasında becerilerin gelişimine yönelik dört farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Başlığın etkileyici yazılmasına ilişkin 3 gruptan 3 görüş, hikâyeye giriş yapılabilmesine ilişkin 2 gruptan 3 görüş, paragrafların iyi yazılmasına ilişkin 3 gruptan 3 görüş ve sonuç cümlesinin yazılmasına ilişkin 3 gruptan 6 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin sonuç cümlesinin yazılması, paragrafların iyi yazılması ve başlığın etkileyici yazılmasını olumlu etkilediği belirtilmiştir. Birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *kelime seçimi* alt temasında becerilerin gelişimine yönelik dört farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Kelime anlatmanın öğrenilmesine ilişkin 3 gruptan 3 görüş, kelime bilgisinin gelişimine ilişkin 7 gruptan 21 görüş, kelimelerin özenli seçilmesine ilişkin 1 gruptan 2 görüş ve öğrenilen kelimelerin hikâyeye aktarılmasına ilişkin 4 gruptan 5 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin kelime bilgisinin gelişimini ve öğrenilen kelimelerin hikâyeye aktarılmasını olumlu etkilediği belirtilmiştir. Birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *cümle akıcılığı* alt temasında becerilerin gelişimine yönelik bir kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Cümle yazma becerisinin gelişimine ilişkin 5 gruptan 11 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin cümle yazma becerisinin gelişimini olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *imla* alt temasında becerilerin gelişimine yönelik beş farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Büyük harf kullanımına ilişkin 2 gruptan 2 görüş, kelimelerin doğru yazılmasına ilişkin 5 gruptan 6 görüş, noktalama işaretlerine dikkat edilmesine ilişkin 3 gruptan 7 görüş, noktalama işaretlerinin öğrenilip kullanılmasına ilişkin 10 gruptan 48 görüş ve paragraf başı yapmaya ilişkin 6 gruptan 20 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin noktalama işaretlerinin öğrenilip kullanılmasını, paragraf başı yapmayı ve kelimelerin doğru yazılmasını olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *sunum* alt temasında becerilerin gelişimine yönelik altı farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Başlık

yazmaya ilişkin 2 gruptan 4 görüş, düzgün/iyi yazmaya ilişkin 7 gruptan 18 görüş, güzel yazma ilişkin 7 gruptan 23 görüş, okunaklı yazma ilişkin 5 gruptan 11 görüş, yazma düzenine ilişkin 1 gruptan 2 görüş ve yazma hızına ilişkin 1 gruptan 7 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin güzel yazma ve düzgün/iyi yazma becerilerini olumlu etkilediği belirtilmiştir.

Birinci deney grubu *uygulama öncesi durum* alt temasında 9 farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Bazı kelimelerin yazımını bilememeye ilişkin 1 gruptan 1 görüş, cümleye büyük harfle başlamamaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş, çalışmaların değerlendirilmemesine ilişkin 1 gruptan 2 görüş, harf boyutunun düzensiz olmasına ilişkin 1 gruptan 1 görüş, noktalama işaretlerinin hatalı kullanımına ilişkin 3 gruptan 3 görüş, okunaksız yazmaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş, paragraf başını bilmemeye ilişkin 1 gruptan 1 görüş, satır takibinin olmamasına ilişkin 1 gruptan 1 görüş ve yazıya başlık koymamaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş belirtmiştir. Birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *beceri gelişimi* alt temasında bir kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Hikâye yazma becerisinin gelişimine ilişkin 10 gruptan 29 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin hikâye yazma becerisinin gelişimini olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

İkinci deney grubu “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin yazılı anlatım becerilerine etkisi ile ilgili görüşlerine yönelik fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla, sunum, yaşanan problemler ve beceri gelişimi olmak üzere sekiz tane alt tema oluşturulmuştur. Gruplar, yapılan uygulamalar sonrası *fikirler* alt temasında becerilerin gelişimine yönelik dört farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Hayal gücünün gelişimine ilişkin 4 gruptan 8 görüş, hikâye kurgulamanın gelişimine ilişkin 4 gruptan 7 görüş, hikâyenin ayrıntılı yazılmasına ilişkin ise 5 gruptan 7 görüş ve karakterlerin tanıtımına ilişkin 4 gruptan 7 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin hikâyenin ayrıntılı yazılması, hayal gücünün gelişimi, hikâye kurgulamanın gelişimi ve karakterlerin tanıtımının yapılmasını olumlu etkilediği belirtilmiştir. İkinci deney grubu yapılan

uygulamalar sonrası *organizasyon* alt temasında becerilerin gelişimine yönelik üç farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Başlığa uygun hikâye yazılmasına ilişkin 1 gruptan 2 görüş, başlığın ilginç yazılmasına ilişkin 1 gruptan 1 görüş ve hikâyenin bölümlerinin yazılmasına ilişkin 5 gruptan 10 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin hikâyenin bölümlerinin yazılmasını olumlu etkilediği belirtilmiştir. İkinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *kelime seçimi* alt temasında becerilerin gelişimine yönelik iki farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Kelime bilgisinin gelişimine ilişkin 9 gruptan 28 görüş ve öğrenilen kelimelerin hikâyeye aktarılmasına ilişkin 4 gruptan 6 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin kelime bilgisinin gelişimi ve öğrenilen kelimelerin hikâyeye aktarılmasını olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. İkinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *cümle akıcılığı* alt temasında becerilerin gelişimine yönelik bir kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Cümle yazma becerisinin gelişimine ilişkin 4 gruptan 7 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin cümle yazma becerisinin gelişimini olumlu etkilediği belirtilmiştir. İkinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *imla* alt temasında becerilerin gelişimine yönelik 6 farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Büyük harf kullanımına ilişkin 3 gruptan 3 görüş, dil bilgisinin gelişimine ilişkin 2 gruptan 3 görüş, kelimelerin doğru yazılmasına ilişkin 4 gruptan 13 görüş, noktalama işaretlerine dikkat edilmesine ilişkin 2 gruptan 4 görüş, noktalama işaretlerinin öğrenilip kullanılmasına ilişkin 8 gruptan 30 görüş ve paragraf başı yapmaya ilişkin 9 gruptan 21 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin noktalama işaretlerinin öğrenilip kullanılması, paragraf başı yapmayı ve kelimelerin doğru yazılmasını olumlu etkilediği belirtilmiştir. İkinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *sunum* alt temasında becerilerin gelişimine yönelik beş farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Başlık yazmaya ilişkin 2 gruptan 4 görüş, düzgün/iyi yazmaya ilişkin 8 gruptan 17 görüş, güzel yazma ilişkin 7 gruptan 16 görüş,

sayfa düzenine dikkat edilmesine ilişkin 2 gruptan 2 görüş ve yazma hızına ilişkin 3 gruptan 3 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin düzgün/iyi yazmayı ve güzel yazmayı olumlu etkilediği belirtilmiştir. İkinci deney grubunun yaşanan problemler alt temasında sekiz farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Başlık yazma problemine ilişkin 3 gruptan 3 görüş, hikâyenin bölümlerini yazamamaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş, hikâye kurgulama problemine ilişkin 2 gruptan 2 görüş, noktalama işaretlerini bilememeye ilişkin 1 gruptan 2 görüş, okunaksız yazmaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş, sayfa düzenine dikkat edilmemesine ilişkin 1 gruptan 1 görüş, yazarken yorulmaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş ve yazma planı yapmamaya ilişkin 2 gruptan 2 görüş belirtilmiştir. İkinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası beceri gelişimi alt temasında bir kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Hikâye yazma becerisinin gelişimine ilişkin 9 gruptan 20 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin hikâye yazma becerisinin gelişimini olumlu etkilediği belirtilmiştir.

Araştırmanın on birinci alt problemi “*Deney gruplarının, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine etkisi ile ilgili görüşleri nasıldır?*” şeklinde belirtilmiştir. Birinci deney grubu “iş birliği iş birliği” tekniğinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine etkisi ile ilgili görüşlerine yönelik *yazma öncesinde*, yazma sırasında ve yazma sonrasında olmak üzere üç tane alt tema oluşturulmuştur. Gruplar, yapılan uygulamalar sonrası yazma öncesinde alt temasında becerilerin gelişimine yönelik beş farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Akıllı tahtanın kullanılmasına ilişkin 2 gruptan 7 görüş, eksikleri tamamlamaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş, grup içinde fikir üretmeye ilişkin 6 gruptan 10 görüş, grup içinde planlamaya ilişkin 4 gruptan 7 görüş ve yazma sürecinde kendine güvenmeye ilişkin 3 gruptan 3 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin grup içinde fikir üretme ve grup içinde planlama becerilerini olumlu etkilediği belirtilmiştir. Birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *yazma sırasında* alt temasında becerilerin gelişimine yönelik iki farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Yazarken yazının düzeltilmesine

ilişkin 4 gruptan 8 görüş ve yazarken yazının kontrol edilmesine ilişkin 2 gruptan 3 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin yazarken yazının düzeltilmesi becerisini olumlu etkilediği belirtilmiştir. Birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *yazma sonrasında* alt temasında becerilerin gelişimine yönelik yedi farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Alınan notun değerlendirilmesine ilişkin 7 gruptan 12 görüş, eksik noktaların düzeltilmesine ilişkin 8 gruptan 17 görüş, öz değerlendirme yapılmasına ilişkin 2 gruptan 2 görüş, sunumun bilgi vermesine ilişkin 2 gruptan 2 görüş, sunumun eksiklerin düzeltilmesine yardımcı olmasına ilişkin 5 gruptan 8 görüş, sunumun yanlışların görülmesini sağlamasına ilişkin 5 gruptan 7 görüş ve yazının değerlendirilmesine ilişkin 5 gruptan 6 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin eksik noktaların düzeltilmesi, alınan notun değerlendirilmesi, sunumun eksiklerin düzeltilmesine yardımcı olması, sunumun yanlışların görülmesini sağlaması ve yazının değerlendirilmesini olumlu etkilediği belirtilmiştir.

İkinci deney grubu “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine etkisi ile ilgili görüşlerine yönelik yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sonrasında olmak üzere üç tane alt tema oluşturulmuştur. Gruplar, yapılan uygulamalar sonrası *yazma öncesinde* alt temasında becerilerin gelişimine yönelik beş farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Eksikleri tamamlamaya ilişkin 2 gruptan 5 görüş, hikâyenin zihinde planlanmasına ilişkin 3 gruptan 4 görüş, planlayarak yazmaya ilişkin 6 gruptan 12 görüş, yazma öncesi hazırlığa ilişkin 2 gruptan 2 görüş ve yazma sürecinde kendine güvenmeye ilişkin 1 gruptan 2 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin planlayarak yazma ve hikâyenin zihinde planlanması becerisini olumlu etkilediği belirtilmiştir. İkinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *yazma sırasında* alt temasında becerilerin gelişimine yönelik iki farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Hikâyenin odaklanarak yazılmasına ilişkin 1 gruptan 1 görüş ve yazma planına bakılmasına ilişkin 7 gruptan 11 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait öğrenci görüşleri

değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin yazma planına bakılması becerisini olumlu etkilediği belirtilmiştir. İkinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *yazma sonrasında* alt temasında becerilerin gelişimine yönelik üç farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Alınan notun değerlendirilmesine ilişkin 10 gruptan 43 görüş, grup içinde hikâyelerin değerlendirilmesine ilişkin 3 gruptan 8 görüş ve hikâyenin değerlendirme maddelerine uygun yazılmasına ilişkin 9 gruptan 33 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin alınan notun değerlendirilmesi ve hikâyenin değerlendirme maddelerine uygun yazılmasını olumlu etkilediği belirtilmiştir. İş birliği dayalı gruplarda yazma aşamalarında kullanılan stratejiler öğrencilerin başarılı metinler yazmasını sağlamaktadır. Bu bulgu De La Paz (1999) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın on ikinci alt problemi “*Deney gruplarının, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazmaya motivasyonuna etkisi ile ilgili görüşleri nasıldır?*” şeklinde belirtilmiştir. Birinci deney grubu “iş birliği iş birliği” tekniğinin yazma motivasyonuna etkisi ile ilgili görüşlerine yönelik yazmaya karşı olumlu tutum, sahip olunan amaç, yazmaya karşı başarısızlık yükleme, yazının paylaşılması, yazmaya karşı çaba ve yazmaya karşı olumsuz tutum olmak üzere altı tane alt tema oluşmuştur. Gruplar, yapılan uygulamalar sonrası *yazmaya karşı olumlu tutum* alt temasına yönelik beş farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Kolay yazmaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş, yazarken sıkılmamaya ilişkin 1 gruptan 3 görüş, yazarken yorulmamaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş, yazma isteğine ilişkin 1 gruptan 3 görüş ve yazmayı sevmeye ilişkin 5 gruptan 6 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin yazmayı sevmeyi olumlu etkilediği görülmektedir. Birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *sahip olunan amaç* alt temasına yönelik bir kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Yazmada daha da gelişeceğine ilişkin 1 gruptan 1 görüş belirtilmiştir. Birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *yazıya karşı başarısızlık yükleme* alt temasına yönelik dört farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Fikirlerin

düzenlenememesine ilişkin 2 gruptan 2 görüş, görevin zor olarak görülmesine ilişkin 1 gruptan 1 görüş, sunum kâğıdına sığdıramamaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş ve yazma çalışmasında yardım istemeye ilişkin 2 gruptan 4 görüş belirtilmiştir. Birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *yazının paylaşılması* alt temasında becerilerin gelişimine yönelik üç farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Sunumda değerlendirme sürecinin beğenilmesine ilişkin 3 gruptan 5 görüş, yazdığı şiiri sınıfa okuma isteğine ilişkin 1 gruptan 1 görüş ve yazılan yazının farklı kişilere gösterilmesine ilişkin 2 gruptan 9 görüş ifade edilmiştir. Bu alt temaya ait öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin sunumda değerlendirme sürecinin beğenilmesini ve yazılan yazının farklı kişilere gösterilmesini olumlu etkilediği belirtilmiştir. Birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *yazmaya karşı çaba* alt temasında becerilerin gelişimine yönelik dört farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Gelecek yıl daha iyi yazacağı inancına ilişkin 1 gruptan 1 görüş, sunumun güzel olmasını istemeye ilişkin 1 gruptan 1 görüş, yazının beğenilmesine sevinmeye ilişkin 4 gruptan 7 görüş ve yazma sırasında cesaretlendirmeye ilişkin 2 gruptan 8 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde “iş birliği iş birliği” tekniğinin yazının beğenilmesine sevinme ve yazma sırasında cesaretlendirmeyi olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Birinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *yazmaya karşı olumsuz tutum* alt temasında becerilerin gelişimine yönelik bir kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Yazmak istememeye ilişkin 1 gruptan 2 görüş belirtilmiştir.

İkinci deney grubu “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin yazma motivasyonuna etkisi ile ilgili görüşlerine yönelik yazmaya karşı olumlu tutum, sahip olunan amaç, yazmaya karşı başarısızlık yükleme, yazının paylaşılması, yazmaya karşı çaba ve yazmaya karşı olumsuz tutum olmak üzere altı tane alt tema oluşturulmuştur. Gruplar, yapılan uygulamalar sonrası *yazmaya karşı olumlu tutum* alt temasına yönelik dokuz farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Alınan puandan mutlu olunmasına ilişkin 3 gruptan 3 görüş, alınan puanın öğrenciyi isteklendirmesine ilişkin 3 gruptan 3 görüş, boş zamanlarda hikâye yazmaya ilişkin 2 gruptan 2 görüş, güzel yazma çabasına ilişkin 2 gruptan 2 görüş,

yazarken yorulmamaya ilişkin 2 gruptan 3 görüş, yazma konusunda kendine güvenmeye ilişkin 1 gruptan 1 görüş, yazdığı hikâyeleri merak etmeye ilişkin 1 gruptan 1 görüş, yazı/hikâye yazmayı sevmeye ilişkin 5 gruptan 16 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin yazı/hikâye yazmayı sevme, alınan puandan mutlu olunması ve alınan puanın öğrenciyi isteklendirmesi gibi duyuşsal süreçleri olumlu etkilediği belirtilmiştir. İkinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *sahip olunan amaç* alt temasına yönelik dört farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Başarılı olmak istemeye ilişkin 1 gruptan 4 görüş, ödül beklentisine ilişkin 1 gruptan 3 görüş, yazı yazmanın öğrenmeye yararına ilişkin 1 gruptan 1 görüş ve yüksek puan almaya çalışılmasına ilişkin 6 gruptan 14 görüş ifade edilmiştir. Bu alt temaya ait öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin yüksek puan almaya çalışmayı ve yazı yazmanın öğrenmeye yararı gibi süreçleri olumlu etkilediği belirtilmiştir. İkinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *yazıya karşı başarısızlık yükleme* alt temasında becerilerin gelişimine yönelik beş farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Güzel yazmaya çalışılmamasına ilişkin 1 gruptan 1 görüş, hikâye yazma sürecinde dikkatsizliğe ilişkin 1 gruptan 1 görüş, yazarken yardıma ihtiyaç duyulmasına ilişkin 4 gruptan 4 görüş, yazma görevinin zor olarak görülmesine ilişkin 2 gruptan 2 görüş, yazma planına alışkın olmamaya ilişkin 1 gruptan 1 görüş ve yazma sırasında isteksizliğe ilişkin 1 gruptan 1 görüş belirtilmiştir. Bu alt temaya ait görüşler değerlendirildiğinde, grupların yazarken yardıma ihtiyaç duyulması noktasında yazıya başarısızlık yükledikleri görülmektedir. Codling, Gambrell, Kennedy, Palmer ve Graham (1996) yazma yeterliliğine sahip, yetenekli öğrencilerin bile çok fazla yazmadıklarını, yazmak istemediklerini belirtmiştir. Bunun sebebini de metnin türü ve sınıf ortamına bağlamıştır. Amerika’daki öğrencilerin çoğunun bilgi verici metinler yazmayı zor bulduklarını, bu tür metinleri yazmaya karşı motivasyonlarının düşük olduğunu belirlenmiştir.

İkinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *yazının paylaşılması* alt temasında becerilerin gelişimine yönelik bir kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Yazısını arkadaşına

göstermeye ilişkin 2 gruptan 2 görüş ifade edilmiştir. İkinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası *yazmaya karşı çaba* alt temasına yönelik üç farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. İleride ayrıntılı hikâyeler yazacağı inancına ilişkin 1 gruptan 1 görüş, seneye daha iyi yazacağını düşünmeye ilişkin 1 gruptan 1 görüş ve yazma sırasında cesaretlendirmeye ilişkin 2 gruptan 2 görüş, belirtilmiştir. İkinci deney grubu yapılan uygulamalar sonrası yazmaya karşı olumsuz tutum alt temasına yönelik iki farklı kod altında görüşlerini ifade etmiştir. Yazma planını sıkıcı bulmaya ilişkin 1 gruptan 2 görüş ve yazma sırasında isteksizliğe ilişkin 1 gruptan 1 görüş belirtilmiştir. Hidi ve Boscolo (2006, s.152) yazarken yazma konusunda kendine güvenen ve yazma motivasyonuna sahip öğrencilerin, yazma performansından memnun ve yeni yazma görevlerinde yer almada daha gönüllü olabileceğini belirtmiştir. Yazma becerisi zayıf öğrencilerin ise motivasyonunun düşük, yazmayla ilgili kaygılı ve yazma becerilerinin yetersiz olabilir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırma sonuçlarına ve ileriye dönük araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler şöyledir:

- Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için yazma öğretiminde iş birliğine dayalı grup çalışmalarıyla desteklenmiş etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğrencilerin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi için yazma öğretiminde iş birliğine dayalı grup çalışmalarıyla desteklenmiş etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğrencilerin yazma motivasyonunun geliştirilmesi için yazma eğitiminde iş birliğine dayalı grup çalışmalarıyla desteklenmiş etkinliklere yer verilmelidir.

İleriye dönük araştırmalara yönelik öneriler şöyledir:

- Farklı iş birliğine dayalı öğrenme modellerinin karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

- Bu araştırmada “iş birliği iş birliği” ve “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniği kullanılmıştır. Bu teknikler dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik de kullanılabilir.
- Bu araştırmada iş birliğine dayalı tekniklerinin yazılı anlatım, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisi ve yazma motivasyonu gibi değişkenlere etkisi incelenmiştir. Sonraki süreçte bu tekniklerin farklı değişkenler üzerindeki etkisinin incelenebileceği çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada “iş birliği iş birliği” ve “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniklerinin hikâye edici metin yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu tekniklerin bilgilendirici metin yazma becerilerine etkisi de araştırılabilir.
- İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin sonraki süreçte sınıflarda kullanılmasına yönelik öğretmen ve öğretmen adayları ile ilgili çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırma iki deney bir kontrol grubu ile yürütölmüştür. Aynı tekniklerle deney ve kontrol grubu sayısı arttırılarak daha geniş kapsamlı çalışmalar yürütölebilir.
- Bu alışma ön test, uygulamalar, son test ve görüşmelerle birlikte yaklaşık on yedi hafta sürmüştür. Daha sonra yapılacak çalışmalarda iş birliğine dayalı öğrenmenin etkilerini daha iyi görebilmek için bir ya da iki yıl gibi uzun süren çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü. (2008). *Aktif öğrenme* (10. Baskı). İstanbul: Biliş.
- Adams, D. & Hamm M. (1996). *Cooperative Learning. Critical Thinking and Collaboration Across the Curriculum*. Charles C Thomas. Publisher U.S.A p8.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi - Yeni programa uygun* (4.Baskı). Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Albayrak, L. (2006). *Kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Archer-Kath, J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). Individual versus group feedback in cooperative groups. *Journal of Social Psychology*, 134(5), 681–694. <https://doi.org/10.1080/00224545.1994.9922999>.
- Aroson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Arslan, A. (2008). *İşbirliğine dayalı öğrenmenin erişiyeye, kalıcılığa, özyeterlik inancına ve öz düzenleme becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S ve Atalay Demir,T. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem A.
- Bağcı, H. (2014). Yazılı anlatım ve unsurları. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (4.Baskı) içinde (s. 89–128). Ankara: Pegem.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*.

Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Barry, B. A. (1997). Motivating students to write: implementing creative theory to overcome the habitual and encourage autotelic flow. *Journal of Educational Research*, 12(15), 1–12. (Eric Document No: ED416 473).
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. & Doğan, A. (2015). *İş birlikli öğrenme modeli ve uygulaması* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Bembenutty, H., White, M. C., & Vélez, M. (2015). *Developing self-regulation of learning and teaching skills among teacher candidates*. Springer Netherlands.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). An attainable version of high literacy: approaches to teaching higher-order skills in reading and writing. *Curriculum Inquiry*, 17(1), 9–30. <https://doi.org/10.1080/03626784.1987.11075275>.
- Bertucci, A., Conte, S., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2010). The impact of size of cooperative group on achievement, social support, and self-esteem. *Journal of General Psychology*, 137(3), 256–272. <https://doi.org/10.1080/00221309.2010.484448>
- Boscolo, P. & Gelati, C. (2007). Best practices in promoting motivation for writing. In S. Graham, C. A. Macarthur and J. Fitzgerald (Eds.). *Best Practices in Writing Instruction* (202-222). New York: The Guilford.
- Boscolo, P., & Hidi, S. (2006). *The multiple meanings of motivation to write*. *Writing and Motivation*. https://doi.org/10.1163/9781849508216_002.
- Bromley, K., & Modlo, M. (1997). Using cooperative learning to improve reading and writing in language arts. *Reading & Writing Quarterly*, 13(1), 21–35. <https://doi.org/10.1080/1057356970130103>.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (E. Z. N. & Ç. R. Ülker, Eds.). Ankara: Nobel.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35, 25-37. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, Ç. (1997). *Genel öğretim metotları*. İstanbul: Özel Eğitim.

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (15.Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Cascallar, E., Boekaerts, M., & Costigan, T. (2006). Assessment in the evaluation of self-regulation as a process. *Educational Psychology Review*, 18(3), 297–306.
- Codling, R. M., Gambrell, L. B., Kennedy, A., Palmer, B. M., & Graham, M. (1996). The Teacher, the Text and the Context: Factors That Influence Elementary Students Motivation to Write. *Journal of Educational Research*, 1-68. (Eric Document No: ED398 548).
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1–35. <https://doi.org/10.3102/00346543064001001>.
- Corona, C., Spangenberger, S., & Venet, I. (1998). Improving student writing through a language rich environment. *Journal of Educational Research*, 1–56. (Eric Document No: ED420 860).
- Coşkun, E. (2014). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* (4. Baskı) içinde (49–86). Ankara: Pegem.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage, Inc.
- Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Editorial: differing perspectives on mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 303–308. <https://doi.org/10.1177/1558689807306132>.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Boston: Pearson.
- De La Paz, S. (1999). Self-regulated strategy instruction in regular education settings: Improving outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(2), http://dx.doi.org/doi:10.1207/sldrp1402_3.

- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. Jonassen, D. H. (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*(pp. 170-198). New York: Simon and Schuster MacMillan.
- Emmer, E. T., & Gerwels, M. C. (2002). Cooperative learning in elementary classrooms: Teaching practices and lesson characteristics. *Elementary School Journal*, 103(1), 74–91.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal BilimlerEnstitüsü, Ankara.
- Evans, P., Gatewood, T., & Green, G. (1993). Cooperative learning: Passing fad or long-term promise? *Middle School Journal*, 24(3), 3–7.
<https://doi.org/10.1080/00940771.1993.11495887>.
- Fernández Dobao, A. (2012). *Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work*. *Journal of Second Language Writing* (Vol. 21).
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>.
- Festas, I., Oliveira, A. L., Rebelo, J. A., Damião, M. H., Harris, K., & Graham, S. (2015). Professional development in self-regulated strategy development: Effects on the writing performance of eighth grade Portuguese students. *Contemporary Educational Psychology*, 40,17-27.
- Fung, Y. M. (2010). Collaborative writing features. *RELC Journal*, 41(1), 18–30.
<https://doi.org/10.1177/0033688210362610>.
- Gabbert, B., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1986). Cooperative learning, group-to-individual transfer, process gain, and the acquisition of cognitive reasoning strategies. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 120(3), 265–278.
<https://doi.org/10.1080/00223980.1986.10545253>.
- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2013). *Psikoloji ve yaşam*. (G. Sart, Ed.) (19. Baskı). Ankara: Nobel.

- Ghaith, G. M. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, 30(3), 263–273. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00014-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00014-3).
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3–12. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2.
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516–536. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002>.
- Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 498–522. <https://doi.org/10.1086/681964>.
- Graham, S., Kiuahara, S. A., Harris, K. R., & Fishman, E. J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation, and writing performance with young, developing writers. *Elementary School Journal*, 118(1), 82–104. <https://doi.org/10.1086/693009>.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>.
- Gümüş, O. & Buluş, B. (2007). İş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47, 7–30.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güvenç, H. (2010). İş birlikli öğrenme ve ders günlüklerinin öğretmen adayı öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerine etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 1459–1487.

- Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher, J. C. (2009). Writing is applied metacognition. In D. J. Hacke, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 154–172). New York: Routledge.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing: Policy Implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 77–84. <https://doi.org/10.1177/2372732215624216>.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory Into Practice*, 41(2), 110–115. <http://www.jstor.org/stable/1477462> sayfasından erişilmiştir.
- Harris, K.R., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. In Hacker, D. J., J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 131–153). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Herder, A., Berenst, J., de Glopper, K., & Koole, T. (2018). Reflective practices in collaborative writing of primary school students. *International Journal of Educational Research*, 90, 160–174. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.06.004>.
- Hidi, S. & Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing (Chapter 10). *Handbook of Writing*. In Macarthur, C., Graham, S. And Fitzgerald, J., Research (Eds.). New York: The Guilford.
- Hogan, D. M., & Tudge, J. R. H. (1999). *Implications of Vygotsky. Cognitive perspectives on peer learning*.
- Hubbard Michael, K. (2002). *Fifth-grade students' use of genre in a collaborative writing workshop*. ETD Collection for Purdue University.

- Jacobs, G.M. (2006). Combining cooperative learning with reading aloud by teachers. http://www.georgejacobs.net/Articles/CL_and_Reading_Aloud.htm 20/06/2010.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). *Training for cooperative group work. International handbook of organizational teamwork and cooperative working.* <https://doi.org/10.1002/9780470696712.ch9>.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2016). *İşbirlikli öğrenme el kitabı.* (A. Kocabaş, Ed.). Ankara: Pegem.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis.* Minneapolis.
- Johnson, R., J. Onwuegbuzie, A., & A Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *journal of mixed methods research*, 1, 112-133. *Journal of Mixed Methods Research* (Vol. 1). <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kabakçı Yurdakul, I. (2016). Nitel veri analizinin temelleri. I. Kabakçı Yurdakul, C. Çolak, & N. Dulkadir Yaman (Ed.), *Nitel veri analizinde adım adım Nvivo kullanımı* içinde (s. 11,16). Ankara: Anı.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning.* San Cle-mente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Karakoyun, M. E. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw I'in akademik başarıya etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karatay, H. (2014a). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (2.Baskı). Ankara: Pegem.
- Karatay, H. (2014b). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (4. Baskı) içinde (s. 21–48). Ankara: Pegem.
- Karatay, H., & Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 399–420.
- Kardaş, M. & Cemal, S. (2015). İş birlikli öğrenme tekniklerinin türkçe öğretiminde başarı, tutum ve uygulamalara yönelik öğrenci görüşleriyle ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 231-250.

- Kardaş, M. N. (2013a). İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 1781–1799. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5055> sayfasından erişilmiştir.
- Kardaş, M. N. (2013b). *İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Aksoy, Ö. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım* (2.Baskı). Ankara: Anı.
- Kellogg, R. T. (2006). Professional writing expertise. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 389–402). New York, NY, US: Cambridge University.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1).
- Larkin, S. (2010). *Metacognition in young children*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Latham, D. (2002). *How children learn to write (Supporting and developing children's writing in schools)*. London: Paul Chapman.
- Lehraus, K. (2015). How to integrate cooperative skills training into learning tasks: an illustration with young pupils' writing. *Education 3-13*, 43(1), 55–69. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961716>.
- Lehraus, K., & Marcoux, G. (2018). Co-regulation processes within interactive dynamics: Insights from second graders' cooperative writing. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(4), 425–436.
- Leikin, R. (2004). The wholes that are greater than the sum of their parts: employing cooperative learning in mathematics teachers' education. *Journal of Mathematical Behavior*, 23, 223–256.
- Louth, R., McAllister, C., & McAllister, H. A. (1993). The effects of collaborative writing techniques on freshman writing and attitudes. *The Journal of Experimental Education*,

- 61(3), 215–224. <http://www.jstor.org/stable/20152373> sayfasından erişilmiştir.
- Madden, N. A., Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1986). *Reading instruction in the mainstream: A cooperative learning approach (Report No. 5)*. The Johns Hopkins University, Baltimore, USA. Eric.
- Maden, S. (2011). Effect of Jigsaw I technique on achievement in written expression skill. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 911–917.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3–53. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1019>.
- Nauman, A. D. (2007). Writing in the primary grades: Tapping young children's enthusiasm to help them become good writers. *Illinois Reading Council Journal*, 35(4), 16–28.
- Nelson, G. L., & Murphy, J. M. (1992). An L2 writing group: Task and social dimensions. *Journal of Second Language Writing*, 1(3), 171–193. [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(92\)90002-7](https://doi.org/10.1016/1060-3743(92)90002-7).
- Oral, G. (2014). *Yine yazı yazıyoruz-okulda, işyerinde, evde kullanılabilecek yaratıcı yazı uygulamaları* (5. Baskı). Ankara: Pegem.
- Öz, F. (2003). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Anı.
- Özden, Y. (1998). Öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem.
- Özer, Ö. (1999). *İş birlikli öğrenme ve öğrencilerin güdülenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2013). The psychometric properties of the writing motivation scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 351–360.

- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>.
- Pintrich, P. R. (2004). *A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. educational psychology review* (Vol. 16). <https://doi.org/10.1007/s10648?004?0006-x>.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>.
- Rapp, J. C. (1991). *The effect of cooperative learning on selected student variables (cooperative integrated reading and composition on academic achievement in reading comprehension, vocabulary and spelling and on student self-esteem)*. Doctoral dissertation. Washington State University, Washington.
- Rojas-Drummond, S., Hernández, G., Vélez, M., & Villagrán, G. (1998). Cooperative learning and the appropriation of procedural knowledge by primary school children. *Learning and Instruction*, 8(1), 37–61. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(97\)00001-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(97)00001-7).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Saban, A. (2004). Öğrenme ve öğretme süreci yeni yöntem ve yaklaşımlar. (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. *Handbook of Self-Regulation*, 631–649. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2>.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23(1), 7–25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>.

- Senemoğlu, N. (1997). Gelişim, öğrenme ve öğretim. Ankara: Ertem.
- Sever, E. & Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım–noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9).
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning: theory, research and practice* (2nd ed.). Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (2011). *Educational psychology: Theory and practice* (10th ed.). PrenticeHall.
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Steiner, S., Stromwall, K., Brzuzy, S. ve Gerdes, K. (1999). Using cooperative learning strategies in social work education. *Journal of Social Work Education, Spring*, 35 (2), 253-264.
- Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321–351. <https://doi.org/10.3102/00028312032002321>.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153–173. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin eriş, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sutherland, J. A., & Topping, K. J. (1999). Collaborative creative writing in eight-year-olds: Comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 154–179. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00080>.
- Şahin, A. (2010). Effects of Jigsaw II technique on academic achievement and attitudes to

- written expression course. *Educational Research and Reviews*, 5(12), 777–787.
- Şahin, A. (2011). Effects of Jigsaw III technique on achievement in written expression. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 427–435. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9135-8>.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Temur, T. (2011). Yazılı Anlatım. T. Temur & A. Çakıroğlu (Ed.), *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (2.Baskı) içinde (s. 12). Ankara: Pegem.
- Tok, Ş. (2008). İş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 7, 748–757.
- Turhan Ağrelim, H. (2017). *Türkçe öğretiminde çok uyaranlı eğitim durumları*. Ankara: Eğiten.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde iş birlikli öğrenmenin erişiş, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünsal, G. (2008). Yazma öğretimi. *Dil Dergisi*. 142, 46 - 60.
- Varışoğlu, B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniklerinin etkileri. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Vass, E., Littleton, K., Miell, D., & Jones, A. (2008). The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 192–202. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.09.001>.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Widaman, K. F., & Kagan, S. (1987). Cooperativeness and achievement: Interaction of

- student cooperativeness with cooperative versus competitive classroom organization. *Journal of School Psychology*, 25(4), 355–365. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(87\)90037-9](https://doi.org/10.1016/0022-4405(87)90037-9).
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimension of Children's Motivations for Reading: An Initial Study*.
- Wigglesworth, G., & Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 364–374. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.005>.
- Yager, S., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1985). Oral discussion, group-to-individual transfer, and achievement in cooperative learning groups. *Journal of Educational Psychology*, 77(1), 60–66. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.1.60>.
- Yağmur Şahin, E. (2013). The effect of jigsaw and cluster techniques on achievement and attitude in Turkish written expression. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28–2), 521–534. <https://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7790/101899> sayfasından erişilmiştir.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *In Handbook of self-regulation* (pp. 13–39).
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J. (2008). *Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects*. *American Educational Research Journal-Amer Educ Res J* (Vol. 45).

<https://doi.org/10.3102/0002831207312909>.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 241–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.241>.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>.

EKLER

Ek 1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

1 FİKİRLER		
(5)	(3)	(1)
Bu metin açık ve bir konuya odaklanmış. Okuyucunun dikkatini dağıtmıyor. Uygun fikirler ve detaylar ana fikri zenginleştiriyor.	Yazar başlangıç seviyesinde olmasına rağmen, konuyu tanımlamaya başlıyor.	Metin henüz tam bir amaç veya ana fikre sahip değil. Okuyucu metinden bir anlam çıkaramıyor.
A. Konu sınırlandırılmış ve dağıtılmadan yazılmış. B. Yazıdaki anlatım ve çeşitli detaylar, okuyucuya tahmin edilebilenin ötesinde önemli bilgiler veriyor. C. Yardımcı fikirler, ana fikri desteklemekte kullanılmış. D. Yazar bilgiye ve deneyime dayanarak yazmış gibi görünüyor; fikirler yeni ve orijinal. E. Okuyucunun kafasında oluşabilecek sorular öngörülerek cevaplanmış. F. Yazar, önemli olanı seçip ortaya koymada başarılı.	A. Konu sınırlandırılmamış, fakat yazarın nereye yönlendiğini fark edebiliyoruz. B. Fikirleri desteklemeye çalışmış, fakat kilit noktaları açıklamaya yeterli olmamış. C. Güçlü bir amaç için yeterli derecede ayrıntılı, kesin ve genişletilmiş bilgiler olmasa da fikirler anlaşılacak şekilde yazılmış. D. Yazar bilgilerinden ve deneyimlerinden yaralanmış gibi görünüyor fakat genel gözlemlerden özele geçişlerde zorluk yaşıyor. E. Okuyucu sorularının cevabını alamıyor. Yazıda verilmesi gereken fakat eksik olan bilgiler var. F. Yazar genelde konunun üzerinde duruyor ama tam olarak bir ana fikir verememiş. Yazar konuyu tam açık hale getirememiş.	A. Yazar hala bir konu arayışı içinde, halâ ana fikrin ne olacağını tartışıyor gibi görünüyor. B. Bilgi sınırlı, açık değil, metnin uzunluğu konunun gelişmesi için yeterli değil. C. Fikrin açıklanması yeterince güçlü değil, fikir yardımcı fikirler önemsizmeden ifade edilmiş. D. Yazar konuyu anlamlı ve kendine özgü bir şekilde tanımlayarak başlanamamış. E. Metin kendini tekrarlayan bir yapıya sahip, ilgisiz, rastgele fikirlerin birleşimi gibi okunuyor. F. Her şey aynı derecede önemli görünüyor, yazar neyin önemli olduğuna karar verememiş.

2 ORGANİZASYON		
(5)	(3)	(1)
Organizasyon ana fikri ve konuyu geliştirerek aktarıyor. Bilginin sıralanışı, yapısı ve sunumu okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.	Organizasyon yapısı okuyucunun kafasını fazla karıştırmadan okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.	Metindeki fikirler, detaylar ve olaylar rastgele bir şekilde bir araya getirilmiş, metnin kendine has tutarlı bir yapısı yok. Metin aslında aşağıda verdiğimiz problemlerden daha fazlasını yansıtıyor.
A. Yazıya güzel bir giriş yapılarak okuyucu yazıya çekiliyor, tatmin edici bir sonuç bölümüyle okuyucu sonuca ulaştırılarak bitiyor. B. Özenli geçişler fikirlerin nasıl bağlandığını açıkça gösteriyor. C. Detaylar tam yerine yerleştirilmiş, sıralama mantıklı ve etkileyici. D. Yazar konuyu ne zaman ağırdan alıp ayrıntılardan bahsedeceğini ve ne zaman toparlayıp devam edeceğini iyi biliyor. Yerleştirme iyi yapılmış. E. Başlık orijinal ve tam anlamıyla ana fikri yansıtıyor. F. Organizasyon okuyucuyu yormadan, çok düzgün bir şekilde akıyor, metnin yapısı amaca ve hedef okuyucuya uyuyor.	A. Yazı bir giriş bölümüyle başlamış ve sonuç bölümüyle bitirilmiş. Giriş güçlü bir öngörü oluşturmamış; sonuç bölümü ise tam olarak açık değil, belirsiz noktalar var. B. Geçişler genelde iyi ama fikirler arasındaki bağlantı pek açık değil. C. Sıralamalar biraz mantıklı fakat tutarlı bir şekilde fikirleri yeteri kadar destekleyemiyor. Bazen aynı yapıdaki cümleler tekrarlanmış, bu da okuyucunun dikkatini metnin içeriğinden yapıya yönlendiriyor. D. Yazar ya çok hızlı geçiş yapıyor ya da gereksiz detaylarda çok zaman harcıyor. Yinede geçişler yeterli derecede kontrol altında tutulmuş. E. Pek dikkat çekici olmasa da bir başlık konulmuş. F. Organizasyon bazen ana fikri ve metni destekliyor bazen de okuyucu konunun geçirildiği fikrine kapılıyor.	A. Metinde neler olacağını yönlendiren bir giriş veya anlatılanları toparlayacak gerçek bir sonuç bölümü yok. B. Fikirler arasındaki bağlar karmaşık ya da hiç yok. C. Cümleler metne uygun şekilde yerleştirilmemiş. D. Geçiş hızı uygun değil, okuyucu metne tam odaklanırken yazar çok yavaşlatıyor. E. Hiç başlık konmamış; başlık varsa bile konuyla ilgisiz. F. Organizasyondan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu ana fikri anlayamıyor.

3 ÜSLUP		
(5)	(3)	(1)
Yazar okuyucuyla sanki karşılıklı konuşuyormuşçasına etkili bir dil kullanıyor. Yazar, okuyucuya ve yazının amacına uygun olarak yazmış.	Yazar samimi görünüyor ama tam olarak konuya hakim değil. Sonuç güzel ya da içten ama ikna edici değil.	Yazar konuya ve içeriğe kayıtsız kalmış. Yazı amaçtan ve okuyucuyla bağ kurmaktan uzak.
A. Yazar anlamlı detaylar seçerek, doğal ve etkili bir dil kullanarak okuyucuyla sıkı bir bağ kuruyor. B. Yazarın kişisel seçimi ve fikir düzenlemesi yazının amacını tam olarak yansıtmış. C. Yazarın kişisel duygularını metne katarak kelimelerin arkasındaki kişiliğini açığa vurma riskini göze alması yazıyı güzel kılıyor. D. Açıklayıcı ve ikna edici üslup özenle seçilmiş, bu fikirlerin neden okuyucu tarafından bilinmesi gerektiğini göstererek konunun gücünü yansıtıyor. E. Yazının anlatımı kişisel ve etkili, sizi yazarın fikirlerini ya da bakış açısını düşünmeye sevk ediyor.	A. Metin okuyucuyla ciddi, güzel, fakat karşılıklı olmayan bir biçimde bağ kurmaya çalışıyor. B. Yazar amaçtan haberdar ve bu amacı yansıtacak içerik ve yapıyı seçmeye çalışmış. C. Yazar bazen kişisel detaylardan bahsetmiş fakat genelde risk almaktan kaçınmış. D. Açıklayıcı ve ikna edici üslup konuyla tam uyuşmuyor ve fikirlerin kullanımındaki hatalar güven vermiyor. E. Yazının anlatımı samimi fakat konu hakkında tek ve kişisel bir bakış açısını yansıtmıyor.	A. Yazarın fikirleri ve dili okuyucuyla iletişim kuramıyor. B. Yazarın açık bir amacı yok ve seçilen tarz içerikle ya da fikirlerle uyuşmuyor. C. Yazıda hiç risk yok, yazar kendisi ile ilgili hiçbir şey vermiyor. D. Açıklayıcı ve ikna edici üslup hiç kullanılmamış ve bilgiden yoksun. E. Anlatım açısından konunun gelişimi çok kısıtlı kalmış, hiçbir bakış açısı belli değil.

4
KELİME SEÇİMİ

(5)	(3)	(1)
Kelimeler hedeflenen mesajı tam olarak, ilgi çekici ve doğal bir yolla aktarmaktadır. Kelimeler etkili ve sürükleyici.	Anlatım tek düze olmasına rağmen, seçilen kelimeler işlevsel. Genel anlamda yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor.	Yazar çok az kelime hazinesine sahip ya da özel anlamı ifade edecek kelimeleri kullanmak için çaba sarf etmemiş.
A. Kelimeler özgün ve uygun. Yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor. B. Çarpıcı kelime ve tamlamalar okuyucunun gözüne çarpıyor ve aklında yer ediyor. C. Dil ve ifade şekli doğal, etkili ve okuyucu için uygun. D. Özel isimler ve sıfatlar yazıya derinlik katarken, yerinde kullanılan fiiller yazıyı güçlendiriyor. E. Kullanılan dil anlamı zenginleştiriyor ve anlamayı kolaylaştırıyor. F. Yazar doğru kelimeyi ya da deyimini doğru yere koymaya özen göstermiş. Hassasiyet apaçık görünüyor.	A. Kelimeler genel anlamda doğru ve yeterli, tam olarak olmasa da anlamı destekliyor. B. Sıradan kelimeler ve deyimler iletişimi sağlıyor fakat okuyucunun hayal gücünü pek zorlamıyor. C. Değişik kelimelerle ifade oluşturma gayreti gelişme çabasını gösteriyor fakat bazen okuyucunun seviyesinin üzerine çıkarak çok farklı bir boyut kazanıyor. D. Çok az başarı olmasına rağmen yazı sıradan fiiller, günlük isimler ve olağan sıfatlar kullanılarak yazılmış. E. Kelimeler ve tamlamalar sadece birkaç yerde yerinde kullanılmış. F. Kelimeler birkaç yerde sadeleştirilerek kullanılmış, yazı genelde okuyucunun ilk defa karşılaştığı kelimelerden oluşmuş.	A. Kelimeler çok sınırlı, anlam çıkaracak şekilde özel bir kullanımdan yoksun ve kafa karıştırıcı. B. Dilden kaynaklanan sorunlar okuyucuyu merakta bırakıyor. Kelimelerin çoğu bu merakı gidermiyor. C. Okuyucu dikkate alınmamış. Dil, verilmek istenen mesajı hedefine ulaşmayacak şekilde yanlış kullanılmış. D. Sınırlı kelime bilgisi ve cümlelerin yanlış kullanımı anlamayı ciddi bir şekilde engelliyor. E. Kelimeler ve tamlamalar anlamı bozacak kadar yaratıcılıktan uzak. F. Kullanılan dil okuyucunun seviyesine uygun seçilmemiş. Okuyucunun ilgisini dağıtıyor veya yanlış anlamaya neden oluyor.

5 CÜMLE AKICILIĞI		
(5)	(3)	(1)
Yazı çok güzel bir ahenk, uyum ve akıcılığa sahip. Cümleler etkileyici, güçlü ve çeşitli ifadelerle güzel oluşturulmuş.	Yazının durağan bir ahengi var fakat daha hoş olabilir ya da düzenli bir şekilde aktarılabilir.	Okuyucu metni anlamak için çok çaba sarf etmeli. Yazı aşağıdaki sorunlardan daha fazlasını içeriyor.
A. Cümleler; anlamı zenginleştirmek ve önemini vurgulamak için özenle oluşturulmuş. B. Cümleler hem uzunluk olarak hem de yapı olarak çeşitli. Yarım cümleler (eğer kullanılmışsa) farklı bir tarz katmış. C. Cümle başlangıçlarındaki çeşitlilik yazıya bir hareket katmış. D. Cümleler ve düşünceler arasında yaratıcı ve yerinde bağlar kurulmuş, birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve birinin diğerini nasıl desteklediğini gösteriyor. E. Yazının bir uyumu var; yazar anlamın yanı sıra kelimeleri uygun yerlerde kullanmaya dikkat etmiş. Yüksek sesle okuduğunuzda kelime uyumundan dolayı kolayca anlaşılabilir.	A. Cümleler ahenkli bir şekilde oluşturulmamışsa da, düzgün bir şekilde metin içinde görevlerini yerine getiriyor. B. Cümleler genelde hatasız oluşturulmuş, bir arada anlamlı duruyor. C. Cümle başlangıçlarının hepsi tamamen aynı değil, biraz da olsa farklılık var. D. Okuyucunun cümlelerin birbiriyle bağını anlaması için ipuçları verilmemiş. Yani bağlaçlar kullanılmamış. E. Metnin bazı bölümleri uyumlu fakat diğer bölümler uyumsuz.	A. Cümleler karmaşık, yarım kalmış, konudan konuya atlıyor ve biçimsiz. Tamamlamalar düzgün değil. Yazı sürükleyici değil, okuyucu okurken sıkılıyor. B. Cümleler anlamdan yoksun. Cümleler hatasız bir şekilde düzeltilse bile birbirleriyle anlamlı bir şekilde bir araya gelmiyor. C. Cümlelerin çoğu aynı şekilde başlıyor ve aynı yapıyı monoton bir şekilde takip ediyor. D. Çok bağlaç kullanımı ya da bağlaçların eksikliği ağır, karmaşık bir dil oluşturuyor. E. Yazıda uyum yok ve etkileyici değil.

6 İMLA		
(5)	(3)	(1)
Yazar imla (kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dil bilgisi ve paragraf başı) kullanımını anlamış ve okumayı zenginleştirmek için etkili bir şekilde kullanıyor. Yanlış yok denecek kadar az.	Yazar standart imla kurallarını tam olmasa da biliyor. İmla bazen güzel kullanılmış ve yazıyı zenginleştiriyor bazen de hatalar okumayı zorlaştırıyor.	Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dil bilgisi ve paragraf başı kullanımlarında sürekli yapılan hatalar okuyucuyu rahatsız ediyor ve okumayı güçleştiriyor. Yazı aşağıda verilen sorunlardan daha fazlasını içeriyor.
A. Kelime yazımı genelde ve zor kelimelerin kullanımında bile doğru. B. Noktalama hatasız hatta yaratıcı. Okuyucuya yol gösteriyor. C. Büyük harf kullanımı tam olarak anlaşılmış ve tutarlı bir şekilde kullanılmış. D. Dil bilgisi kullanımı doğru ve metni açıklamaya yardımcı oluyor. E. Satır başları düzgün ve organizasyonu kuvvetlendiriyor. F. Yazar imlayı tarz oluşturmak için değiştirmiş ve de imlayı farklı kullanmış. Bu da işe yaramış. Bu yazı sınıf ya da okul panosuna asılabilecek kadar iyi.	A. Kelime yazımı ve genelde kullanılan kelimeler doğru fakat biraz daha uzun ve zor kelimelerde hatalar var. B. Nokta ve soru işareti gibi cümle sonu noktalama işaretleri doğru kullanılmış ama virgöl, noktalı virgöl, parantez, ayırma işareti gibi cümle içi noktalama işaretleri yanlış kullanılmış ya da unutulmuş. C. Büyük harf kullanımı genelde doğru, sadece özel durumlarda kullanılan büyük harflerin kullanımında yanlışlıklar var. D. Dil bilgisi kullanımı ile ilgili olan sorunlar anlamı etkilemiyor ama bunların düzeltilmesi gerekir. E. Satır başı yapılmaya çalışılmış ama tam olarak doğru yerlerde değil. F. Yazıyı daha güzel hale getirmek için biraz düzeltme yapılması gerekir.	A. Sık kullanılan kelimeler de dahil, kelime yazımlarında yanlışlıklar var. B. Noktalama işaretleri yok veya yanlış kullanılmış. C. Büyük harf kullanımı rastgele, çok basit olanlarda doğru kullanım var. D. Dil bilgisi ve kullanımındaki yanlışlar çok belli ve anlamı etkiliyor. E. Satır başı yok, düzensiz ya da çok fazla (her cümle başında) ve metnin organizasyonu ile ilgisi yok. F. Okuyucunun önce metni çözmek için okuması, sonra anlamak için okuması gerekir. Çok dikkatli düzeltilmesi gerekir.

+ 1 SUNUM		
(5)	(3)	(1)
Metnin şekli ve sunumu, okuyucunun mesajı anlaması ve Birleştirebilmesini kolaylaştırıyor. Göze hoş görünüyor.	Yazarın mesajı bu şekilde de anlaşılabilir.	Metnin sunumundan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu yanlış mesaj alıyor.
A. Harflerde kullanılan eğim hep düzgün devam etmiş, harfler açıkça yazılmış, kelimeler arasındaki boşluk hep aynı şekilde düzgün verilmiş ve metnin okunması kolay. B. Eğer bilgisayarda yazılmışsa, okuyucuyu okumaya yönlenecek uygun yazı karakteri ve ölçüde olmuş. C. Sayfada boşluk bırakma (satır başı, satır sonu, kelimeler arası boşluk, paragrafın içerden başlaması vs.) okuyucuların dikkatlerini dağıtmadan metne ve konuya odaklanmasını sağlıyor. Kâğıt üzerinde dengeli kullanılmış boş alanlar var. Şekillendirme yazının amacına uygun. D. Başlık, alt başlık, numaralandırma ve sayfa yapısının doğru kullanımı okuyucuyu istenilen metne ve bilgiye yönlendiriyor. Bu işaretler bilgilerin önem sırasının okuyucu tarafından anlaşılmasını kolaylaştırıyor. E. Metin ve görsel öğeler arasında uyumluluk var. Görsel öğeler, metinde verilen önemli bilgi ve kilit noktaları destekliyor ve netleştiriyor.	A. Her ne kadar harflerin şekli ve boyutları farklı, bazıları eğik bazıları düz yazılmış, boşluklar orantısız verilmiş olsa da el yazısı okunabilir. B. Bazı yerlerde harflerin ölçüleri orantılı olarak kullanılmış, bazı yerler de ise küçülmüş ve karışmış. Bu durum metin boyunca devam etmiyor. C. Kenar boşlukları verilirken, bazı yerler çok taşmış. Daha farklı boşluk kullanımı (bir, iki veya üç boşluk) metnin daha kolay anlaşılır olmasını sağlamasına rağmen yine de boşlukların kullanımında bir uyumsuzluk var. D. Bazı işaretler (başlık, numaralandırma, alt başlık vb.) kullanılmış olmasına rağmen, okuyucunun metni anlayabilmesine sağlayacak şekilde tam olarak kullanılmamış. E. Fazla ilgili olmasa da görsel öğeler kullanılmaya çalışılmış.	A. Harfler düzensiz bir şekilde eğik yazıldığı, harflerin şekillerinin birbiriyle tutarsızlığı ya da yanlış yazımı, kelimeler arasındaki boşluğun az olması veya hiç olmamasından dolayı metni okumak ve anlamak çok zor. B. Harflerin boyutları birbirinden çok farklı (ya çok küçük ya da çok büyük). Bu okuyucunun ilgisini dağıtan en büyük faktördür. C. Boşluk kullanımı çok düzensiz ve okuyucuyu şaşırtıyor. Kâğıt üzerindeki olması gereken boşluk çok az ya da hiç yok. D. İşaretlerin (başlık, alt başlık, numaralandırma vb.) eksikliği, okuyucunun bölümler arasında ilişki kurmasını zorlaştırıyor. E. Kullanılan görsel öğeler metnin fikirlerini desteklemiyor. (Bunlar, yanıltıcı, çözülemez ya da çok karmaşık olabilir)

Ek 2. Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçek sizin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerinizi ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Aşağıda verilen 19 maddenin her birini dikkatlice okuyup o ifadeye ilişkin görüş ya da duyguya katılma derecenizi, ifadenin karşısında bulunan kutuya çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Burada belirteceğiniz görüşler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Düşüncelerinizi doğru ve içtenlikle belirtmeniz araştırma için özel bir önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz. Bu çalışmaya yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

No	Maddeler	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
1	Yazımda başarılı olduysam, bir sonraki yazma çalışmasında daha istekli olurum.			
2	Yazımı bitirdikten sonra sınıfta arkadaşlarımla birbirimizin yazılarını değerlendirmek hoşuma gider.			
3	Yazarken, planlama, yazmaya başlama, yazımı gözden geçirme ve düzenleme aşamalarını takip ederek yazarım.			
4	Yazmaya başlamadan önce sırayla hangi yolları izleyeceğimi belirlerim.			
5	Yazımı bitirdikten sonra hatalarımı görmek için yazdıklarımı gözden geçiririm.			
6	Yazarken zorlandığımda pes ederim.			
7	Yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili bildiklerimi belirler, eksik olduğum noktaları da tamamlamaya çalışırım.			
8	Yazarken arada bir durup yazdıklarımı gözden geçiririm.			
9	Yazımı önceki yazılarımla karşılaştırarak ne kadar ilerleme kaydettiğimi görmeye çalışırım.			
10	Yazmaya başlamadan önce bir yazma planı hazırlarım.			
11	Yazmaya başlamadan önce yazacağım metnin türünü (Hikâye, mektup, dilekçe vb.) belirlerim.			
12	Yazmaya başlamadan önce iyi bir yazı yazacağım konusunda kendime güvenirim.			
13	Yazmaya başlamadan önce bilgi edinmek amacıyla konumla ilgili araştırma yaparım			

14	Yazımı bitirdikten sonra yazdıklarımı kontrol etmek için gerektiği kadar zaman ayırıyorum.			
15	Yazımı bitirdikten sonra yazma amacımı göz önünde bulundurarak yazımı değerlendiririm.			
16	Yazma çalışmasında düşük not aldığımda bir sonraki yazma çalışmamı daha dikkatli planlarım.			
17	Yazarken yazma amacıma uygun yazıp yazmadığımı sürekli kontrol ederim.			
18	Yazarken önceden belirlediğim düşünceleri yazıya kolaylıkla geçiririm.			
19	Yazmaya başlamadan önce bu yazıyı yazma amacımın ne olduğunu (Bir olayı anlatmak, bir konuyu açıklamak, bir konu hakkındaki düşüncelerimi ya da duygularımı anlatmak, ikna etmek, bir isteğimi anlatmak vb.) düşünürüm.			

Ek 3. Yazma Motivasyonu Ölçeği

Değerli öğrenciler,

Aşağıdaki 22 maddenin her birini içtenlikle okuyup, o ifadeye ilişkin görüş ya da duyguya katılma derecenizi, ifadenin karşısında bulunan kutuya çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Bu ölçeği cevaplandırırken bütün yazma çalışmalarınızı göz önünde bulundurunuz. Burada belirteceğiniz görüşler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Düşüncelerinizi doğru ve içtenlikle belirtmeniz araştırma için çok önemlidir. Bu ölçekte yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz. Bu çalışmaya yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

YAZMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ						
	Maddeler	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
1	Yazmaktan hoşlanırım.					
2	Gelecek yıl birçok şeyi yazabileceğim.					
3	Yazı yazmak zordur					
4	Yazarken bir şeyler öğrenirim.					
5	İyi yazmayı öğrenebilirim					
6	Yazmak serbest zamanı değerlendirmenin en iyi yoludur.					
7	Yazı yazmak eğlencelidir.					
8	Yazılarımın başkaları tarafından beğenilmesi beni mutlu eder.					
9	Her gün bir şeyler yazmak gereklidir.					
10	Gelecek yıl daha iyi hikâyeler yazabileceğim.					
11	Yazmak iyidir.					
12	Yazmaya fazla zaman ayırmaktan hoşlanırım.					
13	Ben çok ilginç şeyler yazabilirim.					
14	Yazı yazmak zorunda olmadığım zamanlar bile yazarım					

15	Yazı yazmak pek çok yararlı şeyleri öğrenmeme neden olacak.					
16	Birçok şeyi öğrenmek için yazmayı seçerim.					
17	Ne kadar iyi yazdığımı başkalarına göstermek için yazarım.					
18	Yazmaya başlamayı sabırsızlıkla beklerim.					
19	Yazarken dikkatim çok dağınık.					
20	Yazılarımı paylaşmaktan hoşlanırım.					
21	Yazarken yardıma ihtiyaç duyarım.					
22	Günlük hayatta karşılaştığım olayları paylaşmak için yazarım.					

Ek 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme Soruları

1. Bu uygulama yöntemi yazılı anlatım becerini nasıl etkiledi?
2. Hikâyenizi nasıl oluşturdunuz?
3. Yazma öncesi yapılan etkinlikleri hikâye yazma sürecinizde nasıl kullandınız?
4. Grup sürecinde hikâyenizi yazarken nelere dikkat ettiniz?
5. Yazma sürecinde ne tür problemler yaşadınız?
6. Grup içinde yazdığınız hikâyeleri nasıl değerlendirdiniz?
7. Kendi yazma sürecinizle ilgili ne düşünüyorsunuz?
8. Yapılan tüm bu etkinlikler sizi mutlu eden durumlar nelerdir?

Ek 5. Kendimizi Değerlendirelim

Etkinliğinizin Adı:

Grup Numaranız:

DAVRANIŞLAR	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
1.Etkinlik sürecinde nasıl öğreneceğime yönelik bir plan yaptım.			
2.Etkinliğin başında konuyla ilgili amaçlarımı belirledim.			
3.Hedefime ulaşip ulaşmadığımı sürekli olarak kontrol ettim.			
4.Grup arkadaşlarımın anlattıklarını dikkatlice dinleyerek öğrenmeye çalıştım.			
5.Grup arkadaşlarımın düşüncelerine saygı duydum.			
6.Grup arkadaşlarımı konuyu iyi bir şekilde öğrenmemiz gerektiği konusunda isteklendirdim.			
7.Anlamadığım durumlarda arkadaşıma danıştım.			
8.Grup arkadaşlarıma etkinliklerde destek oldum.			
9.Çalışmalarım sırasında zamanımı akılcıca kullandım.			
10.Yazma sürecinde birden fazla teknik kullandım.			
11.Yazma süreçleriyle ilgili hedefime ulaştım.			

Bu grup çalışması sırasında en iyi yaptığım şeyler:

.....

.....

.....

.....

Konuyu öğrenmek ve grup arkadaşlarıma öğretmek için şunları yaptım:

.....

.....

.....

.....

Ek 6. Grubumuzu Değerlendirelim

Grup Arkadaşlarınız:

DAVRANIŞLAR	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
1.Grup olarak çalışma planımızı yaptık.			
2.Grup olarak yazma süreci ile ilgili hedefimizi belirledik.			
3.Grup olarak birbirlerimize yardım ettik.			
4.Grup olarak birbirlerimizin düşüncelerini dinledik.			
5.Grup üyelerinin tamamı sürece dahil edildi.			
6.Grup olarak birbirlerimizin düşüncelerine saygı duyduk.			
7.Grup üyeleri arasında etkili iletişimi sağladık.			
8.Grup üyeleri olarak birbirimize öğretmeye çalıştık.			
9.Gruptaki herkes üstüne düşen sorumluluğu yerine getirdi.			
10.Grup üyeleri birbirini cesaretlendirdi.			
11.Grup olarak iyi bir çalışma ortaya koyduk.			

Çalışmalar sırasında grup olarak karşılaştığımız en büyük problem:

.....

.....

.....

.....

Grup olarak daha iyi olabilmek için şunları yapmalıyız:

.....

.....

.....

.....

Ek 7. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz:

Okulunuz:

Sevgili öğrenciler,

Tüm soruları dikkatle okuyunuz. Soruların cevabını ifadenin karşısında bulunan kutuya çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Verdiğiniz bilgiler araştırma açısından çok önemlidir. Verdiğiniz katkı için teşekkür ederiz.

1.Ailenizin gelir düzeyi nedir?

- () 0 - 1000 TL
- () 1001 – 2000 TL
- () 2001 – 3000 TL
- () 3001 – 4000 TL
- () 4001 TL – ve daha fazlası

2.Annenizin eğitim düzeyi nedir?

- () İlkokul
- () Ortaokul
- () İlköğretim
- () Lise
- () Lisans
- () Lisansüstü

3.Babanızın eğitim düzeyi nedir?

- () İlkokul
- () Ortaokul
- () İlköğretim
- () Lise
- () Lisans
- () Lisansüstü

4. Kitap okuma sıklığınız nedir?

- () Haftada bir kitap
- () Ayda bir kitap
- () Ayda iki kitap
- () İki ayda bir kitap
- () Dört ayda bir kitap

5. Okumaktan hoşlandığınız kitap türleri nelerdir?

- ☐ Öykü
- ☐ Masal
- ☐ Şiir
- ☐ Roman
- ☐ Çizgi Roman
- ☐ Diğer (macera, Bilim, aksiyon gibi)

6. Bir gün içinde yazmaya ayırdığınız süre nedir?

- ☐ 30 dk
- ☐ 1 saat
- ☐ 2 saat
- ☐ 3 saat
- ☐ 4 saat
- ☐ 5 saat ve daha fazla

7. Birinci dönem Türkçe ders notunuz nedir?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

8. Çalışma yöntemi ile ilgili tercihiniz nedir?

- ☐ Bireysel çalışma
- ☐ Grup çalışması
- ☐ Her ikisi de

Ek 8. “İş Birliği İş Birliği” Tekniğinin Uygulama Süresi

Etkinlik	Etkinliğin Yapıldığı Tarih ve Uygulama Saati
Ön Testler	12-16.02.2018 (2 ders saati)
Örnek Uygulama	28.02.2018 (3 ders saati)
1.Uygulama Etkinliği	06.03.2018 (3 ders saati)
2. Uygulama Etkinliği	13.03.2018 (4 ders saati)
3. Uygulama Etkinliği	20.03.2018 (4 ders saati)
4. Uygulama Etkinliği	26.03.2018 (3 ders saati)
	27.03.2018 (1 ders saati)
5. Uygulama Etkinliği	27.03.2018 (2 ders saati)
	03.04.2018 (3 ders saati)
6. Uygulama Etkinliği	10.04.2018 (3 ders saati)
	17.04.2018 (1 ders saati)
7. Uygulama Etkinliği	17.04.2018 (2 ders saati)
	24.04.2018 (3 ders saati)
8.Uygulama Etkinliği	30.04.2018 (3 ders saati)
	08.05.2018 (1 ders saati)
9. Uygulama Etkinliği	08.05.2018 (2 ders saati)
	10.05.2018 (2 ders saati)
10. Uygulama Etkinliği	10.05.2018 (1 ders saati)
	14.05.2018 (2 ders saati)
11. Uygulama Etkinliği	15.05.2018 (3 ders saati)
12. Uygulama Etkinliği	21.05.2018 (2 ders saati)
	22.05.2018 (3 ders saati)
Son Testler	25-7. 05. 2018 (3 ders saati)
Öğrenci Görüşmeleri	04-08. 06. 2018

Ek 9. “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” Tekniğinin Uygulama Süresi

Etkinlik	Etkinliğin Yapıldığı Tarih ve Uygulama Saati
Ön Testler	12-16.02.2018 (2 saat)
Örnek Uygulama	01.03.2018 (3 saat)
1.Uygulama Etkinliği	08.03.2018 (3 saat)
2. Uygulama Etkinliği	15.03.2018 (3 saat)
3. Uygulama Etkinliği	22.03.2018 (4 saat)
4. Uygulama Etkinliği	26.03.2018 (3 saat) 29.03.2018 (3 saat)
5. Uygulama Etkinliği	05.04.2018 (3 saat) 10.04.2018 (1 saat)
6. Uygulama Etkinliği	10.04.2018 (2 saat) 19.04.2018 (3 saat)
7. Uygulama Etkinliği	03.05.2018 (3 saat) 09.05.2018 (1 saat)
8. Uygulama Etkinliği	09.05.2018 (1 saat) 10.05.2018 (2 saat)
9. Uygulama Etkinliği	10.05.2018 (1 saat) 16.05.2018 (2 saat) 17.05.2018 (2 saat)
10. Uygulama Etkinliği	17.05.2018 (1 saat) 21.05.2018 (2 saat)
11. Uygulama Etkinliği	24.05.2018 (3 saat) 28.05.2018 (1 saat)
12. Uygulama Etkinliği	31.05.2018 (4 saat)
Son Testler	04-08. 06. 2018 (3 saat)
Öğrenci Görüşmeleri	04-08. 06. 2018

Ek 10. 1.Deney Grubunun Yazma Çalışmalarında Kullanılan 4. Sınıf Metinleri

Metin No	Tema	Metnin Adı		Metnin Yazarı
1	Güzel Türkiye	Ülkem	Anadolu	M. Faruk GÜNTUNCA
2	Güzel Türkiye	Ülkem	İstanbul Dünyam	Nursel SAYGINAR
3	Güzel Türkiye	Ülkem	Yedigöller Milli Parkı	Öncü Çocuk Dergisi
4	Güzel Türkiye	Ülkem	Anadolu'nun Tarih Hazineleri	Mehmet ÖNDER
5	Güzel Türkiye	Ülkem	Ayşegül	Refik Halit KARAY
6	Değerlerimiz	Memleket Türküleri		İbrahim MİNNETOĞLU
7	Değerlerimiz	Ölümsüzleşen Bahçe		Adnan ÖZYALÇINER
8	Değerlerimiz	Dünyayı Adam	Güldüren	Hanife AZAKLI
9	Değerlerimiz	Cambaz Ali		Melih ERGUN
10	Güzel Sanatlar	Kışın Çekerken	Fotoğraf	Serpil YILDIZ
11	Güzel Sanatlar	En Yararlı Hangisi?	İş	Ülker KOKSAL

Ek 11. 2.Deney Grubunun Yazma Çalışmalarında Kullanılan 4. Sınıf Metinleri

Metin No	Tema	Metnin Adı		Metnin Yazarı
1	Güzel Ülkem Türkiye	Anadolu		M. Faruk GÜNTUNCA
2	Güzel Ülkem Türkiye	İstanbul Dünyam		Nursel SAYGINAR
3	Güzel Ülkem Türkiye	Yedigöller Parkı	Milli	Öncü Çocuk Dergisi
4	Güzel Ülkem Türkiye	Anadolu'nun Hazinelele	Tarih	Mehmet ÖNDER
5	Güzel Ülkem Türkiye	Ayşegöl		Refik Halit KARAY
6	Değerlerimiz	Memleket Türküleri		İbrahim MİNNETOĞLU
7	Değerlerimiz	Ölümsüzleşen Bahçe		Adnan ÖZYALÇINER
8	Değerlerimiz	Dünyayı Adam	Güldüren	Hanife AZAKLI
9	Değerlerimiz	Cambaz Ali		Melih ERGUN
10	Güzel Sanatlar	Kışın Çekerken	Fotoğraf	Serpil YILDIZ
11	Güzel Sanatlar	En Yararlı Hangisi?	İş	Ülker KOKSAL
12	Güzel Sanatlar	Sahneler		Erol YAVUZ

Ek 12. 1. Deney Grubu Etkinlik Kâğıdı Örneği

Grup Numarası: 7. Grup

ETKİNLİK KÂĞIDI

Hatırlatma: Aşağıdaki tüm görevleri birlikte yapınız.

A. Aşağıdaki paragrafı okuyunuz ve parantez içine uygun noktalama işaretlerini koyunuz.

Bir gün Nasrettin Hoca yolda yürüyordu (.) Önüne birden yaşlı komşusu çıktı (.) Hoca (^) ya (°)

(—) Olanları duydun mu (?)

Hoca da merakla (°)

(—) Ne oldu komşum (?)

Komşu hararetli bir şekilde (°)

(—) Ah ahhh (!)

Hoca da (°)

(—) İnsanı ne merakta bırakıyorsun (,) söylesene haydi (!) Az önceden beri bana bir şeyler söylemeye çalışıyorsun (°)

B. “Nasrettin Hoca” kelime grubunun sizlerde çağrıştırdığı kelimeleri aşağıya yazınız.

Fıkra , hüzün , cevap

Mutluluk , eğlence

Bilgi , bilge birisi

Komiklik , ahlaklı birisi

C. Aşağıdaki cümlelerde yazımı yanlış verilen kelimelerin altını çiziniz. Cümleleri yazım yanlışlarını düzelterek noktalı yerlere yeniden yazınız.

en sevdiği oyuncağında mı kayıp etti?

En sevdiği oyuncakını da mı kaybetti.

herkez gibi sende otobüsle gidsene.

Herkes gibi sen de otobüsle gitsene.

Birşey söyleyecektimki unutdum.

Bir şey söyleyecektim ki unuttum.

Gök yüzü öyle maviki hiç bulut yok.

Gökyüzü öyle maviki hiç bulut yok.

Ek 13. 2.Deney Grubu Etkinlik Kâğıdı Örneği

Grup Numarası: 6
Adı Soyadı:

ETKİNLİK KÂĞIDI

A. Aşağıdaki paragrafı okuyunuz ve parantez içine uygun noktalama işaretlerini koyunuz.

İlkbaharın ilk günleri (,) Demet dün gördüğü ilanı düşündü (.) İlanın başlığında (\) Bizimle Fotoğraf Çekmek İster Misiniz (?) (/) yazıyordu (,) Bu bir hafta sonu kurs duyurusuydu (.) Demet artık beklemek istemiyordu (.) Merdivenden inerken bağırma başladı (!) (\) Baba (,) baba (!) (/) Babası olduğu yerden kalkarak (?) (/) Ne oldu kızım (?) (/) Demet elindeki ilanı heyecanla babasına gösterdi (.)

B. Aşağıdaki kelimelerin sizlere çağrıştırdığı üç kelimeleri aşağıya yazınız.

fotoğraf
Tablo
Resim
Doğa

manzara
Rüzgar
İstanbul
Göz alıcı

hava olayı
kar
Güneş
Dolu

C. Aşağıdaki her bir kelime için o kelimenin özelliğini anlatan üç özellik yazınız.

yarışma
Ödüllü
Mantıklı
Kuşullu

doğa
Yeşil
topraklı
Böcekli

duyuru
komik
Sessiz
Mikrofonlu

sergi
Resimli
Ağaçlı
Kupolu

fotoğrafçı
Ciddi
Çabuklayan
Sessiz

fotoğraf makinesi
Gri
Net
Pili

Ek 14. 1.Deney Grubunun Görev Kâğıdı Örneği

Görev Kâğıdı
Etkinliğin Adı: Nasrettin Hoca 1.Görev: Nasrettin Hoca ve kapı komşusunu tanıtan bir paragraf yazınız. 2. Görev: Nasrettin Hoca ve kapı komşusu arasında geçen bir olayı yazınız. 3.Görev: Bu olayın sonunda çıkarılabilecek dersle ilgili bir paragraf yazınız. 4.Görev: İlk üç görevde yapılan çalışmaları bir araya getirerek bir hikâye yazınız. Görev Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar: 1.Her bir görevi bir öğrenci yerine getirmelidir. 2. Bireysel görevleriniz için süreniz 10 dakikadır. 3. Bireysel görevler tamamlandıktan sonra, her öğrenci yazdığı çalışmayı kendi grubundaki arkadaşıyla paylaşmalıdır. 4. Bu üç görevde yapılan çalışmalar bir araya getirilerek hikâye oluşturulmalıdır. 5. Hikâyeniz için uygun bir başlık yazınız. 6. Dördüncü görev için süreniz 15 dakikadır. 7. Hikâyenizin bölümlerindeki cümlelerin birbiri ile bağlantılı olmasına dikkat ediniz. 8. Hikâyenizi tamamladıktan sonra bir kere okuyunuz. Varsa kelime yazımı ve noktalama işaret kullanımı ile ilgili hatalarınızı düzeltiniz. 9. Sunum için süreniz 5 dakikadır.

Ek 15. 2.Deney Grubunun Görev Kâğıdı Örneği

10. Grup

ETKİNLİK VE HİKÂYE YAZMA ÇALIŞMALARINDA DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN NOKTALAR

1. Her bir öğrencinin etkinlik kâğıdını bitirmesi için tanınan süre 20 dakikadır.
2. Etkinlik kâğıdı tamamlandıktan sonra, her öğrenci yazdığı çalışmayı kendi grubundaki arkadaşıyla paylaşmalıdır.
3. Gruplardaki her öğrenci etkinlik kâğıdını tamamladıktan sonra birbirlerinin çalışma kâğıtlarını incelemeli ve gerekli düzeltmeleri yapmalıdır.
4. Etkinlik kâğıtlarını değerlendirme için süreniz 10 dakikadır.
5. Hikâye yazma sürecine geçildiğinde her öğrenci kendi kâğıdını tamamlamalıdır.
6. Sizden bir hikâye yazmanız beklenmektedir.
7. Hikâye yazma için size verilen süre 30 dakikadır.
8. Hikâyeniz için uygun bir başlık yazınız.
9. Hikâyenizin bölümlerindeki cümlelerin birbiri ile bağlantılı olmasına dikkat ediniz.
10. Hikâyenizde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer veriniz.
11. Hikâyenizin bölümlerine başlarken paragraf başı yapınız. (Paragrafların ilk cümlelerini bir parmak içeriden başlayınız.)
12. Hikâyenizi tamamladıktan sonra bir kere okuyunuz. Varsa kelime yazımı ve noktalama işaret kullanımı ile ilgili hatalarınızı düzeltiniz.

Ek 16. 1.Deney Grubunun 10. Yazma Etkinliğinde Yazdığı Bir Hikâye Örneği

Grup Numarası:

7. Grup

SUNUM KÂĞIDI

OĞUZ'UN HAYALİNİ GERÇEKLEŞTİRMESİ

Oğuz 1.80 boyunda, kahverengi saçlı ve saçları gibi göz rengi de kahverengidir. Oğuz'un en çok yapmaktan hoşlandığı şey fotoğraf çekmektir. Oğuz üstün zekalı birisiydi. Üniversitede tıp fakültesinin doktorluk bölümünü kazandı. Oğuz ise belgesel fotoğrafçılık bölümüne yazıldı çünkü Oğuz, vahşi hayvanları incelemeyi çok severdi.

Aradan zaman geçtikten sonra Oğuz belgesel çekmeye karar verdi. Bir gün sonra belgeseli çekmeye başladı. Bir hafta sonra belgeselini bitirdi. Konusu ise vahşi hayvanların çiftleşmesiydi.

Belgeseli Yaban TV'de cuma günü saat 20:00'de yayınlandı. Bir gün sonra Oğuz'a elli tane mesaj gelmişti. Bu mesajların çoğunda iş teklifi ile ilgiliymiş. Çünkü belgeseli çok beğenmişler. Oğuz sadece bir tanesini kabul etmiş. Bu iş teklifi ise bizi seçersen fotoğrafçı eğitmeni olursun demiş. Oğuz bu iş teklifini kabul etmiş. Aradan iki yıl geçtikten sonra haber izlerken fotoğraf yarışması olduğunu görmüş. Oğuz bu yarışmaya ismini yazdırmış. Bu fotoğraf ise dişi aslan ile erkek aslanın fotoğrafı ile girmiş. Bir gün sonra birinci olduğu haberi gelmiş. Ödül ise 3.000 TL'ymiş. Aldığı bütün parayı yetim çocuklara bağışlamış. Sonsuza kadar fotoğraf eğitmeni olmuş.

Ek 17. 1.Deney Grubunun 11. Yazma Etkinliğinde Yazdığı Bir Hikâye Örneği

Grup Numarası: 1. Grup

SUNUM KÂĞIDI

EMRE'NİN HAYALI

Emre çocukluğundan beri ünlü bir tiyatracı olmak istiyordu. Ailesinden sürekli tiyatroyla ilgili bilgiler alıyordu. Çünkü tiyatracuların oynadığı oyunlara bayılıyordu. En sevdiği şey ise tiyatroya izlemektir.

Emre bir gün ailesiyle birlikte tiyatroya izlemeye gidiyordu. Emre ile ailesi yeşil ıssıkta geçerken dikkatsiz birisi kırmızı ıssıkta geçti ve Emre'ye çarptı. Emre kurtuldu ve anne ve babası öldü ve teyzesine verildi. Annesi, babası ve teyzesi tiyatracıydı. Teyzesi Emre'nin kararına çok seviniyordu. Ona tiyatroyla ilgili bilgiler veriyordu. Aradan zaman geçti ve Emre büyüdü genç bir çocuk oldu. Hayalinden de vaz geçmedi. Ama parası yetmiyordu. Ve bu sırada ailesi gibi teyzesi de öldü. Ama Emre yılmadı. Para kazanmak için öğretmenlik okudu ve kazandı. Bundan gelen parayı biriktirdi. Kötü bir tiyatroya salonu aldı. Bunu çocuklar için aldı. Çocukların sevgisi ile tiyatroyu süsledi. Çocuklar için roller yazmaya başladı. Öğretmenlik çalışmaları gibi bir sürü oyun yaptı ve sergiledi. Artık sıra en büyük hayaline geldi. Anne ve babasının hayati ile ilgili bir oyun yazdı. Herkes buna bayıldı. Emre hem ünlü oldu hem de en büyük hayalini gerçekleştirdi.

Ek 18. 2. Deney Grubunun 7. Yazma Etkinliğinde Yazdığı Bir Hikâye Örneği

ÖYKÜ (HİKÂYE) YAZALIM

Adı Soyadı:

Grup Numarası: 6

Etkinlik: "Âşık Veysel'i Araştırıyoruz" Konulu Öykü Yazma

Yazınızda karakterlerinizi, araştırmanın ne zaman yapıldığını, araştırma sürecini, süreçte yaşanan olayları ve hangi bilgilere ulaşıldığını ayrıntılı olarak anlatınız.

ÖSYM Araştırması

Umur Sivastan Yaşıyordu. Ve çok çalışkandı. Umur, büyüünce matematik öğretmeni olmak istiyordu. Çünkü en iyi aldığı ders matematikti. Birde Umur'un kızı vardı. Cinside. Sivastan kağıydı. Umur, her sabah Sivastan kağıdını beslerdi. Umur'un en sevdiği aktivite ise resim yapmaktır. Umur'un kızı ablası vardı. Umur ablasını çok severdi. Bir deni' ablasında hem en ablasına haber verirdi. Ablasında elinden geldiğince Umur'a yardım ederdi.

Umur sabah uyanıp okula gitti. Öğretmen zili'nin çalmasına beş dakika kalmıştı. Ve öğretmen zili çaldı. Öğretmen içeri girince herkes ayağa kalkıp günaydın öğretmenim dedi. Dersimiz Türkçeydi. Herkes Türkçe kitaplarını açtı. Konumuz Âşık Veysel'di. Bir süre sonra öğretmen ayağa kalkıp Âşık Veysel'i araştırmamızı söyledi. Ve okul zili çaldı. Eve dönmüştüm. Abla'mı anıları anlattım. Abla'mın babamın yanına gidip anıları konuştum. Ne konuştuklarını anlamamıştım. Bir süre sonra abla'm yanına geldi. Ve

- Hadi defterini ve kalemni al. Âşık Veysel'in evine gidiyoruz.

Dedi. Birde abla'm dediği gibi kalem ve defterini aldı. Ve arabayla yola koyuldu. Bir iki saat sonra gelmiştik. Orada bir tane saz vardı. Sazın Âşık Veysel'in sazıydı. Ona baktıktan sonra araştırmamı yapmaya başladım. Âşık Veysel 25 Ekim 1894'te doğmuş. Ve 21 Mart 1973'te de ölmüş. Bu arada ilgili bilgileri yazdıktan sonra eve döndüm. Çok güzeldi. Okula gittiğinde herkes araştırmamı çok beğendi.

Ek 19. 2.Deney Grubunun 10. Yazma Etkinliğinde Yazdığı Bir Hikâye Örneği

ÖYKÜ (HİKÂYE) YAZALIM

Adı Soyadı:
Grup Numarası: 1

Konu: Savaş zamanlarında yaşanmış ya da yaşanabilecek bir olayı hikâye biçiminde yazınız.

Öykünüzde kahramanlarınızı tanıtınız, olayları ayrıntılı açıklayınız ve öykünün sonunda nasıl bir ders çıkarılması gerektiğiyle ilgili duygu ve düşüncelerinizi yazınız.

Cesur Çavuş
Bu gün o büyük savaşın ikinci haftası. Türk askerlerinin sayısı azaldı, askerler köylerden tahviye almaya başladı.
Ben Mehmet Çavuş. Sağ tarafım her an sığınağına gideceğim kadar tehlikeli.
Çavuşlar
- Benimle savaşacak cesur mehmet isik
Askeri
- Tamam isim ve kimliği alakalı mıyım?
Mehmet Çavuş kendinden emin bir şekilde kimliği verdi.
Askeri
- Tamam yazdım. Yandan kuyrukları al saat bes de
yala sıkıca gir.
Saat bes olu ve yala sıkıca gir.
Duş duş tak, tak, tak.
Komutan
- Hasan çavuş siperlere, siperlere herman
Tak, tak, tak. Her yerde bağırarak insanları patlayan füzeler
Komutan
- Bombalama durdu, yerleşimlerle karaya sıkıştılar, herman
Tak, tak, tak.
Bu savaş tam 34 saat sürdü. 400 gazi 900 şehit vardı.
İşte bu Türkün gücü. İşte bu Türkün sehitlerinin arasında Mehmet Çavuş
da vardı. İşte bu Türkün Gücü.



TÜRKİYE

Ek 20. 1.Deney Grubunun Bireysel Çalışma Kâğıdı Örnekleri

Bireysel Çalışma Kağıdı 1. görev

1921'de Askerler Sovyetler
Aitlenkle beraber Askerlerden biri
kaybın itindili bir askerler birliği
başları kaybeten orduları sağlı kışkırttı
Nasıl itindili Nereye gitti
Nasıl gitti

[illegible]

Bireysel Çalışma Kağıdı

3. Görev

Aşker antokas/oun kuybadine
1 ok "2" mükler

1. Görev

Bireysel Çalışma Kağıdı

7. Grup

Nasrettin Hoca'nın sakallı kahverengi gözlü ve sakalları gibi saçları pamuk gibi beyazdır. Nasrettin Hoca en çok kitap okumaktan hoşlanır.

Birde Zengin ama cimri bir satıcı varmış. Bu cimri adam çok zenginmiş ama çok da aç-gözlüymüş. Ve satıcının göz rengi siyahmış. Saçları ise sarıymış. Cimri satıcı en çok papalarını saymaktan hoşlanırmış.

7. Grup Bireysel Çalışma Kağıdı 2. Görev

Nasrettin hocayla geçen bir olay.
Cimsi bir adam yüzünden geçmiştir.
Nasrettin ile cimsi adam bir gün
karşılaşmışlar. Nasrettin hocayla
Sormuş:
- Sen neden ağzozlusun demiş Nasrettin
hocayla cimsi adamda Söylenen bundan
demiş cimsi adam.

7. Grup

Bireysel Çalışma Kağıdı

3. görev

Bu olaydan çıkarılan ders:
aklenmeye gidenken kendisi
aklenmiştir.

Ek 21. 2. Deney Grubunun Yazma Planı Örnekleri

Yazma Planı Kağıdı

Adı Soyadı:

Grup Nu: 1

Giriş bölümü: Savaşın başındaki kur-
tulanların tanıtımı.

Gelişme bölümü: Çavuş ile asker
arasındaki diyalog. Çavuşun tanıtı-
mı.

Gelişme bölümü: Savaşın beklenmi-
yeti.

Sonuç bölümü: Savaşın sonradaki
duygular.

Yazma Planı Kağıdı

Adı Soyadı:

Grup Nu: 6

Giriş: Girişte Umur'u anlatacağım.

Gelişme: Öğretmenin Umur'a verdiği
özeni anlatacağım.

Sonuç: Umur'un Âşık Veysel'i araş-
tırmasını anlatacağım.

Yazma Planı Kağıdı

Adı Soyadı:

Grup Nu: 6

Giriş Bölümü: Tiyatroyu öğ-
renmem.

Gelişme Bölümü: Olan fel-
ketler.

Sonuç Bölümü: Hissettik-
lerimiz.

Yazma Planı Kağıdı

Adı Soyadı:

Grup Nu: 9

Giriş bölümü: Kisilerin tanıtımı.

Gelişme bölümü: Olaylar
başlıyor.

Sonuç bölümü: Yürek kazanıyor.

Ek 22. 1.Deney Grubunun Yazılı Anlatım Ön Testi-1

Okul Adı:

Sınıf ve Şube: 4/D

Cinsiyet: () K (✓) E

Sevgili öğrenciler,

Sizlerden konusu “paylaşma” olan bir öykü yazmanızı istiyoruz. Öykünüzü yazmadan önce neler yazacağınızla ilgili bir planlama yapınız. Öyküyü yazarken kelime seçimine, cümleler arası uyuma, paragraflar arası geçişlere, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ediniz.

Verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

14
PAYLAŞMA YI ÖĞRENE ADAM
Bir varmış, bir yokmüş. Bir köy, bu köyün insanları
çok yardım severlermiş. Herkesle bir şeyler payla-
şır. Bu köyün insanları her biri sever. Herkese yardım
ederlermiş. Bir gün bu köye, bir adam gelmiş. Her şeyi
almış. Tabii köyde hiç bir şey kalmamış. Tam o
sırada adam köyden kaçarken köyün insanları
o adamı yakalayıp hiyuzluk yapmış. Yerne
gelip istediklerini vermişler. Sonra adam özü-
dilemiş. Buradan sonra herkesle her şeyi
paylaşmış. deniz.

Ek 23. 1.Deney Grubunun Yazılı Anlatım Ön Testi-2

Okul Adı:

28

Sınıf ve Şube: 41D

Cinsiyet: () K ☒ E

Sevgili öğrenciler,

Sizlerden konusu “paylaşma” olan bir öykü yazmanızı istiyoruz. Öykünüzü yazmadan önce neler yazacağınızla ilgili bir planlama yapınız. Öyküyü yazarken kelime seçimine, cümleler arası uyuma, paragraflar arası geçişlere, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ediniz.

Verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

PAYLAŞMANIN ÖNEMİ

Bir sabah günü dışarı çıktım. Dışarda top oynarken çok susamıştım. Yanımdaki arkadaşım su aldı. Ve benimde su içesiyim vardı. Arkadaşım benim susadığımı anladı ve bana dedi ki sen bekle ben markete gidiyorum dedi. Marketten gelince elinde su pet şişesi vardı. Pet şişenin içinde su dolu'ydü. Meyan benim susadığımı anlamış bana almış o suyu ben de çok mutlu oldum paylaşmanın önemini anladım.

Ek 24. 2.Deney Grubunun Yazılı Anlatım Ön Testi-1

Okul Adı:

Sınıf ve Şube: 4/A

Cinsiyet: () K (X) E

Sevgili öğrenciler,

Sizlerden konusu “paylaşma” olan bir öykü yazmanızı istiyoruz. Öykünüzü yazmadan önce neler yazacağınızla ilgili bir planlama yapınız. Öyküyü yazarken kelime seçimine, cümleler arası uyuma, paragraflar arası geçişlere, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ediniz.

Verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Paylaşmayı Öğrenen Erkan

Enes dördüncü sınıftan başan bir çocuktur. derslerinde çok başarılıydı ve paylaşmayı çok sevdi. ama Enes'in arkadaşı Erkan paylaşmayı hiç sevmemiş ve derslerinde Enes gibi başarılıydı. bir ara ikinci dönem de sınavda kalemini vurttu. gvvv fark etti. Normalde yanında oturan en iyi arkadaşı Enes ise dışıydı. Bu yüzden arkadaş oturan arkadaşından istedi arkadaşına kendisine kaleminden vurduğunda kendine bir şeyler vermediği gününden latti. Erkan kendini çok kötü hissetti. Arkadaşı eğer paylaşmayı öğrenirse onunla seve seve eşyalarını paylaşacağını söyledi. Erkan söz verdi. Erkan artık çok yardım sever biri olmuştu. arkadaş Enes onu görünce çok şaşırmıştı ve arkadaş için çok mutlu oldu.

Ek 25. 2.Deney Grubunun Yazılı Anlatım Ön Testi-2

Okul Adı:

30

Sınıf ve Şube: 4/A

Cinsiyet: ☒ K ☐ E

Sevgili öğrenciler,

Sizlerden konusu “paylaşma” olan bir öykü yazmanızı istiyoruz. Öykünüzü yazmadan önce neler yazacağınızla ilgili bir planlama yapınız. Öyküyü yazarken kelime seçimine, cümleler arası uyuma, paragraflar arası geçişlere, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ediniz.

Verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Paylaşmayı Seven Lale

Birgün Lale Arkadaşına arayıp hadi gel oyun oynayalım demiş. Arkadaşı olur zaten benimde canım sıkılıyordu Telefonu kapamış. Annesine sormuş Anne Lale'ye oyun oynamaya gide bilirmiyim Annesi evet gide bilirsin demiş. Lale'nin yanı na gitmiş. Zili çalmış. Lale kapıyı açmış. Oyun oynamaya başlamışlar. Oyun oynarken Arkadaşı merke. Oyunu ağı alabili rmiyim demiş. Lale elbette demiş. Merke Teşekkür et demiş. Sonra Merke eve gitmiş.

Arkadaş Bu olayda Paylaşmayı anlatıyor. Sizden her şeyinizi paylaşın.2.

Ek 26. Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Ön Testi-1

Okul Adı:

Sınıf ve Şube: 4/C

Cinsiyet: ☒ K ☐ E

Sevgili öğrenciler,

Sizlerden konusu **“paylaşma”** olan bir öykü yazmanızı istiyoruz. Öykünüzü yazmadan önce neler yazacağınızla ilgili bir planlama yapınız. Öyküyü yazarken kelime seçimine, cümleler arası uyuma, paragraflar arası geçişlere, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ediniz.

Verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Bir gün bir çocuk varmış. Oğacın altına arkadaşları gelmemiş.
Aslında o çocuğun bir arkadaşları varmış. Ama o arkadaşının
ailesi bir gün taşınmaya karar vermiş. Ama o çocuk aradığı
hiç taşınmış istemi zormuş. Ve sonra ailesine duygularını bir taş
ve sonra ailesi onu anımsırlar taşınmamaya karar vermişler.
Ve o çocuk şarapama çekmiş.

Bir aysonra Otasınca q. h. alen q. s. q. u. n. b. a. s. k. a. b. i. r. a. d. a. s. t. a. s. i. n.
m. i. s. l. e. r. a. O. t. a. s. i. n. a. n. c. e. k. i. d. e. r. a. d. e. g. i. n. a. b. i. r. m. a. k. t. e. p. y. a. z. m. y. z.
i. s. i. n. d. e. i. d. a. s. g. u. l. e. r. i. y. a. z. m. a. n. m. u. s. u. k. a. b. i. t. a. n. e. d. a. t. a. m. a. k. t. e. p. y. a. z. m. i. s.
Q. a. n. n. i. s. i. n. d. e. g. e. c. o. k. s. e. r. d. e. k. t. e. r. i. b. i. l. F. a. t. a. n. a. b. i. a. r. a. s. a. n. g. e.

Ek 27. Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Ön Testi-2

Okul Adı:

Sınıf ve Şube: 4C

Cinsiyet: () K (✓) E

Sevgili öğrenciler,

Sizlerden konusu “paylaşma” olan bir öykü yazmanızı istiyoruz. Öykünüzü yazmadan önce neler yazacağınızla ilgili bir planlama yapınız. Öyküyü yazarken kelime seçimine, cümleler arası uyuma, paragraflar arası geçişlere, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ediniz.

Verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Paylaşmanın Örneği

Ben Benim Kalktım ve Anneme Annem Okula
Gidiyorum ve Okula gittim. Sırf bir kişi
Benim Kalem istedi. Ve bende verdim. DAHA sonra
A okuldan çıktım. Anneme okuldaki yastığım
Anlatım DAHA sonra. Uyum
VE Okulda tatil oldu ve biz köpe gittik
Daha sonra Akşam oldu ve uyudum. Eki
Geçti ve ben de uyuyordum. Kardeşim
Abi bende uyuyormuşum. Bende
Daha bilirsin dedim. VE sonra geyim
yedik. Bizi bir köpe Hüsain ABİVAR Bana
gelen bir şeker vermiş ve Ben den Paylaş-
tır ve bu hi Köpe burda Diler.

Ek 28. 1.Deney Grubunun Yazılı Anlatım Son Testi-1

3

Okul Adı:

Sınıf ve Şube: 4/D

Cinsiyet: ☒ K () E

Sevgili öğrenciler,

Sizlerden konusu “paylaşma” olan bir öykü yazmanızı istiyoruz. Öykünüzü yazmadan önce neler yazacağınızla ilgili bir planlama yapınız. Öyküyü yazarken kelime seçimine, cümleler arası uyuma, paragraflar arası geçişlere, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ediniz.

Verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

PAYLAŞMAK

Defne adında bir kız çocuğu varmış. Defne güzel, uzun boylu, esmer tenli, kı- zıl saçlı ve el göz lü bir kızmış. O en çok resim yapmaktan hoşlanırmış.

Defne okula gittiğinde öğretmen i sınıfa şunu demişti:

- Çocuklar resim yapabilirsiniz.

Çocuklar:

- Tamam öğretmenim.

Defne resim yapmak için önce kağıt çık- arır, sonrada kalem kutusunu çıkartır. Kalem ku- tusunun fermuarını açtığı an birde ne gör- süp boyaları yok. Sonra arkadaşından boya kalem i istemiş. Arkadaşı boya kalemlerini ver- mek istememiş, demiş ki:

- Hayır veremem. Kendi boya kalemlerini al.

Defne:

- Ben boya kalemlerimi evde unutmuşum, o zaman resim yapamam ki.

Sonra Defne öğretmenine şöyle demiş:

- Öğretmenim arkadaşım bana boya kalem- lerimi vermiyan.

Öğretmen:

- tamam arkadaşını ben uyarırım.

Öğretmen Defne'nin arkadaşını uyardık tan sonra arkadaş Defne'ye boya kalemlerini vermiş ve güzel güzel anlaşmışlar.

Ek 29. 1.Deney Grubunun Yazılı Anlatım Son Testi-2

Okul Adı:

Sınıf ve Şube: 4/10

Cinsiyet: ☒ K () E

Sevgili öğrenciler,

Sizlerden konusu "paylaşma" olan bir öykü yazmanızı istiyoruz. Öykünüzü yazmadan önce neler yazacağınızla ilgili bir planlama yapınız. Öyküyü yazarken kelime seçimine, cümleler arası uyuma, paragraflar arası geçişlere, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ediniz.

Verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

PAYLAŞMA'NIN ÖNEMİ

Elif mutlu bir güne güneş'in gülümsemesiyle uyandı. Elini yüzünü yıladı. Annesi: "Elifciğim babanla birlikte alışverişe çık. misafirlerimiz var bu akşam. Elif: "Tamam anneciğim. kim gelecekti? Anne: "Elif bu bir sürpriz. Elif babasıyla birlikte alışverişe çıkmış. insanların etmek parası için didindiğini görmeyi çok mutlu ediyormuş. Günlük bunun için çalışıyorlarmış. Babası: "Elif güzel kızım yardım et de hemen eve gidelim. Elif ve babası eve gider mutfağın güzel kokuları gelir. Orada zill çalar. Gelen Elif'in dedesi ve tuzenidir. Elif: "himm sizmişsiniz ben başkalarını biliyordum. Zill çalar gelen Nisa nisanın annesi ve babası. Elif çok sevinir. Nisayla odasına çıkarılır. Nisayla bir süre oyun oynarlar. Sonra oyuna nisa nın odasında ve evinde devam ederler. Ama nisa o benim oyuncuğum dakunma der hepsine. Elif: "Nisan paylaşma çok güzel bir duygu. Ben de eskiden senin gibi yapıyordum. Sonra arkadaşlarım benden uzaklaştı bana karıldılar. Ve şimdi sen lütfen Nisan bir tere oynatacağım. Nisan: "Özür dilerim... Ben kalbimin kırıldığı günün portında degildim. Gel bu sefer paylaşma oyunu oynatalım. Bütün gece oyun oynarlar ve paylaşma öğrenilir.

Ek 30. 2.Deney Grubunun Yazılı Anlatım Son Testi-1

19

Okul Adı:

Sınıf ve Şube: 4/A

Cinsiyet: (X) K () E

Sevgili öğrenciler,

Sizlerden konusu “paylaşma” olan bir öykü yazmanızı istiyoruz. Öykünüzü yazmadan önce neler yazacağınızla ilgili bir planlama yapınız. Öyküyü yazarken kelime seçimine, cümleler arası uyuma, paragraflar arası geçişlere, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ediniz.

Verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

ARKADAŞLIK

Merhaba, ben Dilek. Ben, uzun, siyah ve düz saçlıyım. Elde gözeliyim. Uzun boylu ve orta kiloluym. Bir gün arkadaşımın yanına gittim.

Çok güzel oyuncakları vardı. Ona:

—Bende oynayabilir miyim?

—Hayır! Bunların hepsi benim.

Bende çok üzülüm ve eve gittim. Aslında çok kıban bir kızdım ki olmak. Sonra delgalı ve uzun saçlıdır. Yeşil göz lüdü.

Ananın üç gün geçti. Pencereden baki yordum. İrmak'ı gör- düm. Pelin'in yanına gidiyordu. Pelin'de aynı baba baba'yı an- dırmak.

—Beraber oynayalım mı?

—Olmaz, oyuncaklarımda dokunamazsın!

İrmak eve doğru gidiyordu. Hemen aşağı indim. İrmak'a dedim ki:

—Bak, gördün mü? Böyle oluyor işte.

—Evet haklısın. Özür dilerim.

—Önemli değil.

Ve barıştık. Bundan sonra baba böyle bir şey yapman yasadına söz verdi. Ve birdaha hiç ayrılmadık.

Ek 31. 2.Deney Grubunun Yazılı Anlatım Son Testi-2

Okul Adı:

Sınıf ve Şube:

Cinsiyet: ☒ K ☐ E

Sevgili öğrenciler,

Sizlerden konusu “paylaşma” olan bir öykü yazmanızı istiyoruz. Öykünüzü yazmadan önce neler yazacağınızla ilgili bir planlama yapınız. Öyküyü yazarken kelime seçimine, cümleler arası uyuma, paragraflar arası geçişlere, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ediniz.

Verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

EKMEK

Ceylin yardım sever, güler yüzlü ve kibarcı bir kızdı. Kumral ten ve saçları sarıydı. Gözleri koyu kahverengi idi. Annesi ve babası onun gibi yardım sever, fakat kardeşi kötü ve kabadır. Ceylin de bundan çok üzülür. Onun ne kadar yardım sever, yapmaya çalıştıysa, o kadar kardeşi için de Aslı Sarı saçlarına çok önem verir. Mavi gözlerini övmeye bayılır.

Yine günlerden bir gün Ceylin ve Aslı okuldan döndüklerinde, Aslıda bir parça ekmeğe razı olan bir çocuk vardı. Ceylin yine değirmen mahi ve tantesine bakmış, fakat beslenmesini bitirmiş, Aslıdan istemiş. Aslıda sarkın etmiş ama vermiş.

Ceylin çok mutluymuş. Kardeşini tebriklere boğmuş. Aslı çok çok güzel hissettiymiş. Bundan sonra hep yardım severlik yaparak mutlu edip mutlu olmuş.

SON

Ek 32. Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Son Testi-1

2

Okul Adı:

Sınıf ve Şube: 4/C

Sevgili öğrenciler,

Sizlerden konusu “paylaşma” olan bir öykü yazmanızı istiyoruz. Öykünüzü yazmadan önce neler yazacağınızla ilgili bir planlama yapınız. Öyküyü yazarken kelime seçimine, cümleler arası uyuma, paragraflar arası geçişlere, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ediniz.

Verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Ece ile Eda
Günden bir gün aynı sınıfta olan iki arkadaş var-
mış. Bu arkadaşların adı Eda ile Büşra'ymış. Büşra, bir gün
yeni bir oyuncak almış ve onu okula getirmiş.
Bunu gören Eda da:
- Aaaa... Ne kadar güzel bakabilir miyim? demiş. Büş-
ra da:
- Hayır Eda. Olmaz, demiş Eda da:
- Öyle olsun, demiş ve oradan ayrılmış. Ertesi gün
Eda yeni bir oyuncak alıp okula getirmiş. Büşra da:
- Eda, çok güzelmiş. Bakabilir miyim? demiş. Eda da tabi
Büşra gibi:
- Hayır. Bakamassın, demiş. Büşra da:
- Niye ama, demiş. Eda ise:
- Çünkü sen baktırmamıştın, demiş. Büşra da oradan
ayrılmış. Bu böyle devam etmiş.

Sonra herkes bu durumdan çok rahatsız ol-
muş. Öğretmende bu durumu fark edip onları
barıştırmış. O günden sonra eşyalarını birbirleriyle payla-
mışlar.

Ek 33. Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Son Testi-2

Okul Adı:

Sınıf ve Şube: 4/C

14

Sevgili öğrenciler,

Sizlerden konusu “paylaşma” olan bir öykü yazmanızı istiyoruz. Öykünüzü yazmadan önce neler yazacağınızla ilgili bir planlama yapınız. Öyküyü yazarken kelime seçimine, cümleler arası uyuma, paragraflar arası geçişlere, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ediniz.

Verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

2 Arkadas

Bir varmış, bir yokmuş. Eşreket zamanında kalbur zamanında. Bir zamanlar bir köyde çok iyi iki arkadaş varmış.

Bunlar bir gün kilye oynuyorlarmış. Bu arkadaşlardan birinin kilyesi hiç kalınarmış. On arkadaşında daha çok kilye görmüş. Arkadaşından kilye istemiş ama arkadaş hiç kilye vermemiş. Birim kilye ferim kaybolmuş demis. Arkadaş nasıl olur bir aris kilyelerini gördüm demis. Lanet diğ. lpt. arkadaş demiş ki sen bana yalancı mı diğ. ams. Seninle kıştım demis. Lanet 2 arkadaş tam 2 gün kışmışlar. Bu 2 arkadaş bir banka oturmuş. Yoldan yola bir adam geçerken demiş ki siz 2' nizi kıştırdınız mı demis. Yaka adam bir tane çocuk demiş ki arkadaşım bana kilye verdim. Yaka ayıptı. Birde ayg kilye verdim yaka adam kilye vermiş. Ecdusun kilyelerini almış. Eit kıştırmış.

Yaka adam eğer sen arkadaşına bu zamanda yardım edersen oda sana gelecek zamanda oda sana yardım eder demis. Yaka adam sonunda görmüş 2 arkadaş mutlu mesut yaşamışlar.

Ek 34. 1.Deney Grubunun Nitel Analiziyle İlgili NVivo Ekran Görüntüsü-1

İŞBİRLİĞİ İŞBİRLİĞİ SES KAYITLARININ DÖKÜMÜ.mvp - NVivo Pro

FILE HOME CREATE DATA ANALYZE QUERY EXPLORE LAYOUT VIEW

Go Refresh Open Properties Edit Paste Copy Merge Format Paragraph Styles Editing Proofing

Nodes

Look for Search In Nodes Find Now Clear Advanced Find

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
YAZILI ANLATIM BECERİSİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLER		0	18.06.2019 13:24	ES	13.07.2019 10:01	ES
Beceri Gelişimi		0	28.06.2019 00:00	ES	13.07.2019 10:02	ES
Hikaye Yazma Becerisinin Gelişimi		10	29.03.2019 11:38	ES	02.07.2019 13:49	ES
Cümle Akıcılığı		0	27.06.2019 23:28	ES	13.07.2019 10:02	ES
Cümle Becerisinin Gelişimi		5	21.06.2019 21:58	ES	27.06.2019 23:27	ES
Fikirler		0	20.06.2019 23:19	ES	13.07.2019 10:02	ES
Anlatı Bakımın Düşünme Becerisinin Gelişimi		1	12.06.2019 09:48	ES	28.06.2019 16:13	ES
Düşünce Yapısının Gelişimi		2	09.06.2019 11:19	ES	02.07.2019 13:49	ES
Hayal Gücünün Gelişimi		4	06.06.2019 16:01	ES	02.07.2019 13:49	ES
Hikayenin Detaylı Yazılmaya Çalışılması		6	20.06.2019 22:19	ES	28.06.2019 16:33	ES
İmla		0	20.06.2019 15:25	ES	13.07.2019 10:02	ES
Büyük Harf Kullanımı		2	11.06.2019 11:25	ES	02.07.2019 13:48	ES
Kelimenin Doğru Yazımı		5	08.06.2019 18:55	ES	27.06.2019 23:44	ES
Noktalama İşaretlerine Dikkat Edilmesi		3	06.06.2019 23:03	ES	02.07.2019 13:48	ES
Noktalama İşaretlerinin Öğrenilip Kullanılması		10	02.06.2019 19:12	ES	02.07.2019 13:49	ES
Paragraf Başı Yapma		6	06.06.2019 16:33	ES	02.07.2019 13:49	ES
Kelime Seçimi		0	20.06.2019 20:49	ES	13.07.2019 10:03	ES
Kelime Anlatmanın Öğrenilmesi		3	09.06.2019 00:03	ES	24.06.2019 16:15	ES

ES 229 Items

İŞBİRLİĞİ İŞBİRLİĞİ SES KAYITLARININ DÖKÜMÜ.mvp - NVivo Pro

FILE HOME CREATE DATA ANALYZE QUERY EXPLORE LAYOUT VIEW

Go Refresh Open Properties Edit Paste Copy Merge Format Paragraph Styles Editing Proofing

Nodes

Look for Search In Nodes Find Now Clear Advanced Find

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
YAZILI ANLATIM BECERİSİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLER		0	18.06.2019 13:24	ES	13.07.2019 10:01	ES
Beceri Gelişimi		0	28.06.2019 00:00	ES	13.07.2019 10:02	ES
Hikaye Yazma Becerisinin Gelişimi		10	29.03.2019 11:38	ES	02.07.2019 13:49	ES

Drag selection here to code to a new node

Hikaye Yazma Becerisinin Gelişimi

<Internals\İŞBİRLİĞİ - İŞBİRLİĞİ 3. GRUP> - 5 2 references coded [0.75% Coverage]

Reference 1 - 0.22% Coverage

çok güzel metinler yazmaya başladık.

Reference 2 - 0.53% Coverage

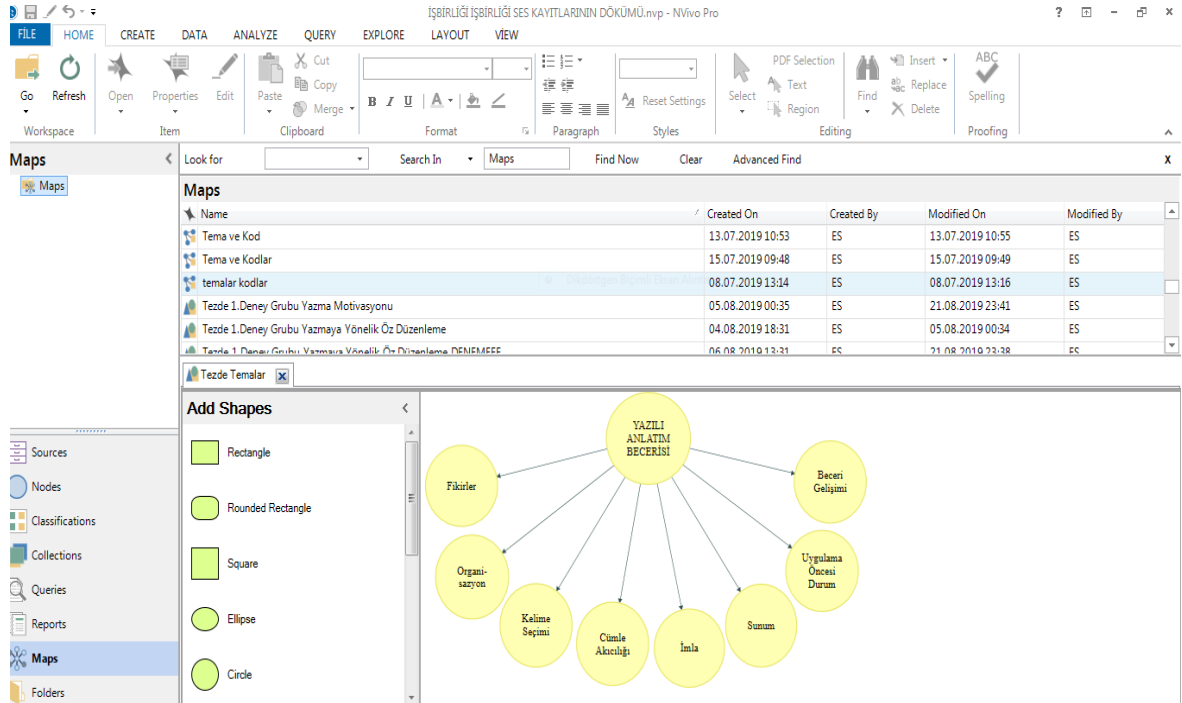
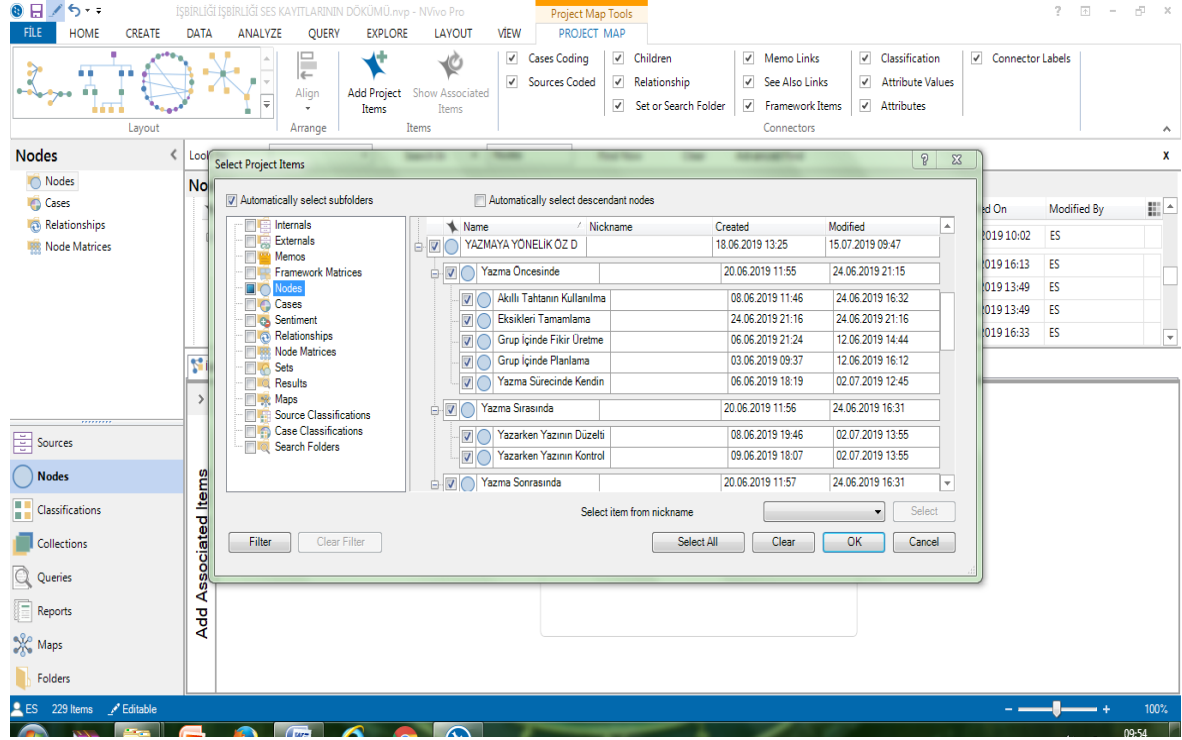
Bilmediğimiz şeyleri öğrendik ya da yeteneklerimizi keşettik. Mesela, nasıl yazdığımızı,

<Internals\İŞBİRLİĞİ - İŞBİRLİĞİ 4. GRUP> - 5 5 references coded [3.32% Coverage]

In Nodes Code At Enter node name (CTRL+Q)

ES 229 Items

Ek 35. 1.Deney Grubunun Nitel Analiziyle İlgili NVivo Ekran Görüntüsü-2



Ek 36. 2.Deney Grubunun Nitel Analiziyle İlgili NVivo Ekran Görüntüsü-1

ÖĞRENCİ TAKIMLARI BAŞARI BÖLÜMLERİ SES KAYITLARININ DÖKÜMÜ.mvp - NVivo Pro

FILE HOME CREATE DATA ANALYZE QUERY EXPLORE LAYOUT VIEW

Go Refresh Open Properties Edit Paste Copy Cut Merge Clipboard Format Paragraph Styles Reset Settings Select Text Find Replace Delete Spelling

Workspace Item Clipboard Format Paragraph Styles Reset Settings Select Text Find Replace Delete Spelling

Nodes

Look for Search In Nodes Find Now Clear Advanced Find

Nodes

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
YAZILI ANLATIM BECERİSİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLER		0	17.06.2019 10:04	ES	14.07.2019 23:20	ES
İMLA		0	17.06.2019 15:04	ES	25.06.2019 00:32	ES
Büyük Harf Kullanımı		3	14.06.2019 23:13	ES	02.07.2019 14:08	ES
Dil Bilgisinin Gelişimi		2	13.06.2019 01:00	ES	02.07.2019 14:08	ES
Kelimelerin Doğru Yazılması		4	13.06.2019 18:55	ES	02.07.2019 14:08	ES
Noktalama İşaretlerine Dikkat Edilmesi		2	13.06.2019 19:39	ES	02.07.2019 14:09	ES
Noktalama İşaretlerinin Öğrenilip Kullanılması		8	13.06.2019 01:01	ES	02.07.2019 14:09	ES
Paragraf Bağı Yapma		9	12.06.2019 23:57	ES	02.07.2019 14:09	ES
SUNUM		0	17.06.2019 15:09	ES	25.06.2019 00:32	ES
Başlık Yazma		2	12.06.2019 23:57	ES	03.07.2019 19:19	ES
Düzgün-İyi Yazma		8	17.06.2019 12:13	ES	02.07.2019 14:10	ES
Güzel Yazma		7	16.06.2019 18:47	ES	02.07.2019 14:10	ES
Sayfa Düzenine Dikkat Edilmesi		2	13.06.2019 19:20	ES	03.07.2019 18:57	ES
Yazma Hızı		3	13.06.2019 11:03	ES	02.07.2019 14:10	ES
FKİRLER		0	23.06.2019 15:01	ES	25.06.2019 00:32	ES
Hayal Gücünün Gelişimi		4	13.06.2019 10:17	ES	02.07.2019 14:09	ES
Hikaye Kurgulamanın Gelişimi		4	13.06.2019 17:31	ES	02.07.2019 14:09	ES
Hikayenin Ayrıntılı Yazılması		5	13.06.2019 09:34	ES	02.07.2019 14:09	ES
Karakterlerin Tanıtımı		4	13.06.2019 08:01	ES	02.07.2019 14:09	ES

ES 236 Items

ÖĞRENCİ TAKIMLARI BAŞARI BÖLÜMLERİ SES KAYITLARININ DÖKÜMÜ.mvp - NVivo Pro

FILE HOME CREATE DATA ANALYZE QUERY EXPLORE LAYOUT VIEW

Go Refresh Open Properties Edit Paste Copy Cut Merge Clipboard Format Paragraph Styles Reset Settings Select Text Find Replace Delete Spelling

Workspace Item Clipboard Format Paragraph Styles Reset Settings Select Text Find Replace Delete Spelling

Nodes

Look for Search In Nodes Find Now Clear Advanced Find

Nodes

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Dil Bilgisinin Gelişimi		2	13.06.2019 01:00	ES	02.07.2019 14:08	ES
Kelimelerin Doğru Yazılması		4	13.06.2019 18:55	ES	02.07.2019 14:08	ES
Noktalama İşaretlerine Dikkat Edilmesi		2	13.06.2019 19:39	ES	02.07.2019 14:09	ES
Noktalama İşaretlerinin Öğrenilip Kullanılması		8	13.06.2019 01:01	ES	02.07.2019 14:09	ES

Drag selection here to code to a new node

Noktalama İşaretlerinin Öğrenilip Kullanılması

<Internals\ÖTBB 5. GRUP> - 3 references coded [1.57% Coverage]

Reference 1 - 0.60% Coverage

Eee mesela eee ben eskiden eee hiç noktalama işaretlerini kullanmıyordum. Eee çalışmalarından sonra kullanmaya başladım.

Reference 2 - 0.64% Coverage

Bi de noktalama işaretlerini kaçırtıyordum. Mesela nokta virgül nereye gelecek? Sonra üç nokta nasıl yerleştirilecek gibi?

Reference 3 - 0.33% Coverage

In Nodes Code At Enter node name (CTRL+Q)

ES 236 Items

Ek 37. 2.Deney Grubunun Nitel Analiziyle İlgili NVivo Ekran Görüntüsü-2

The screenshot shows the NVivo Pro interface with the 'Select Project Items' dialog box open. The dialog has a tree view on the left showing the project structure, including folders like 'Internals', 'Externals', 'Memos', 'Framework Matrices', 'Nodes', 'Cases', 'Sentiment', 'Relationships', 'Node Matrices', 'Sets', 'Results', 'Maps', 'Source Classifications', 'Case Classifications', and 'Search Folders'. The 'Nodes' folder is selected, and a list of nodes is displayed in the main area. The nodes are listed with their names, nicknames, creation dates, and modification dates. The 'Add Associated Items' button is visible on the left side of the dialog.

Name	Nickname	Created	Modified
YAZMA MOTİVASYONU I		17.06.2019 10:07	14.07.2019 23:20
Sahip Olunan Amaç		17.06.2019 22:54	25.06.2019 01:49
Başarılı Olmak İsteme		15.06.2019 18:05	15.06.2019 20:06
Okul Beklentisi		15.06.2019 18:02	15.06.2019 20:05
Yazı Yazmanın Öğrenme		01.07.2019 16:39	04.07.2019 00:51
Yüksek Puan Almaya Çal		14.06.2019 22:00	25.06.2019 02:35
Yazının Paylaşılması		28.06.2019 14:34	28.06.2019 14:34
Yazısını Arkadaşına Göst		23.06.2019 15:07	04.07.2019 00:28
Yazıya Başarısızlık Yükle		17.06.2019 22:48	25.06.2019 01:50
Güzel Yazmaya Çalışım		17.06.2019 09:04	28.06.2019 15:25
Hikaye Yazma Sürecinde		13.06.2019 01:11	13.06.2019 01:11

The screenshot shows the NVivo Pro interface with the 'Concept Map' view active. The 'Maps' section is visible, showing a list of maps created by the user. The 'Add Shapes' panel on the left shows various shapes like Rectangle, Rounded Rectangle, Square, Ellipse, and Circle. The main area displays a concept map with nodes and connecting lines, representing the relationships between different concepts in the analysis.

Name	Created On	Created By	Modified On	Modified By
2.Deney Grubu Yazılı Anlatım Becerisi	16.07.2019 21:04	ES	16.07.2019 21:11	ES
2.Deney Grubu Yazma Motivasyonu	16.07.2019 22:05	ES	16.07.2019 22:16	ES
2.Deney Grubu Yazma Motivasyonu Becerisi	15.07.2019 10:26	ES	15.07.2019 10:31	ES
2.Deney Grubu Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme	16.07.2019 21:40	ES	16.07.2019 21:48	ES
Ötbb öz düzenleme	08.07.2019 12:50	ES	08.07.2019 12:51	ES
Ötbb öz düzenleme 2	08.07.2019 12:52	ES	08.07.2019 12:52	ES

Ek 38. Uygulamalar ile İlgili Fotoğraflar



Ek 39. Ölçek İzinleri

E

ESRA SEVER
Alicılar: Yasin, yasinozkara
4 gün önce [Ayrıntıları görüntüle](#)

Hocam, merhabalar. Nasılsınız?

Ben, Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Esra Sever.

Tezimde, "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği"ni yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme sürecinde kullanmak için izninizi istiyorum.

İyi çalışmalar diliyorum.

Saygılarımla...

Y

Yasin Ozkara
Alicılar: ben
4 gün önce [Ayrıntıları görüntüle](#)

Merhaba Esra Hanım,

Yapacak olduğunuz doktora tezinizde "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği"ni kullanmanızda bir sakınca yoktur. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

ÖLÇEK İZNİ

Gelen Kutusu

☆

E

ESRA SEVER
Alicılar: muyguntr
4 gün önce [Ayrıntıları görüntüle](#)

Hocam, merhabalar. Nasılsınız?

Ben, Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Esra Sever.

Tezimde, "Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği"ni kullanmak için izninizi istiyorum.

İyi çalışmalar diliyorum, saygılarımı sunuyorum.

M

mehmet uygun
Alicılar: ben
4 gün önce [Ayrıntıları görüntüle](#)

Merhaba, ölçeği kullanabilirsiniz.

7 Ara 2017 14:28 tarihinde "ESRA SEVER" <esrasever.55@gmail.com> yazdı:

Ölçek İznı

Gelen Kutusu

☆

E

Ergun Ozturk
Alicılar: ben
Dün [Ayrıntıları görüntüle](#)

Merhaba Esra Hanım,

Tarafımdan geliştirilen "Yazma Motivasyon Ölçeği" ni yapacağınız çalışmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Doç.Dr.Ergün ÖZTÜRK
Erciyes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Blm.

Değerli öğrenciler,

Aşağıdaki her bir maddeyi sırasıyla okuyun, size en uygun olanı seçtiğiniz ifadeyi işaretleyiniz. Bu ölçeği çalışmanızda kullanmanız için izninizi istiyorum. İyi çalışmalar diliyorum.

YAZMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ	
1. Yazma ile ilgili ilgilenmem.	() İlgilenmem () İlgilenmem () İlgilenmem () İlgilenmem
2. Gözlemci ve katılımcı olarak yazma yapabilirim.	() Gözlemci olarak yazma yapabilirim () Katılımcı olarak yazma yapabilirim () Katılımcı olarak yazma yapabilirim () Katılımcı olarak yazma yapabilirim

W

yeni-yazma...ölçeği.docx

↓

↻

E

ESRA SEVER
Alicılar: Ergun
Dün [Ayrıntıları görüntüle](#)

239

EK 40. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/03/2018-E.41729



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23/01/2018 tarihli ve 80287700-302.08.01- 14733 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Temel Eğitim Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi Esra SEVER'in, Prof.Dr.Hayati AKYOL'un** danışmanlığında yürüttüğü *"İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yazılı Anlatıma, Öz Düzenleme Becerisine ve Yazma Motivasyonuna Etkisi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **06.03.2018** tarih ve **02** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Alper CEYLAN
Komisyon Başkanı

Araştırma Kod No: 2018-68

Ek:1 Liste



Ankara
Tel 0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks 0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi : <http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

Bilgi için Ayfer Çekmez
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:202 18 07

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 41. Araştırma İzni



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702-605.01-E.1959532
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Tez
Uygulama Çalışması

29/01/2018

VALİLİK MAKAMINA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 25/12/2017 tarihli ve 80287700-302.08.01-E.49603 sayılı yazısın ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi **Esra SEVER**'in Prof. Dr. Hayati AKYOL danışmanlığında "**İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yazılı Anlatıma, Öz Düzenleme Becerisine ve Yazma Motivasyonuna Etkisi**" konulu tez çalışması kapsamında; İlimiz Merkezinde bulunan İlimiz Kozlu İlçesinde bulunan eğitim öğretim görmekte olan 4. Sınıf öğrencilerine anket çalışması ile ikinci eğitim öğretim döneminde haftada 3 saat olmak üzere Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Tez Çalışması uygulamak istediği belirtilmekte olup, Kozlu İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü ve Okul Müdürlüklerince uygulanabilmesinde sakınca bulunmadığı bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzde toplanan komisyonumuzca, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 25/12/2017 tarihli ve 80287700-302.08.01 sayılı yazısında; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi **Esra SEVER**'in Prof. Dr. Hayati AKYOL danışmanlığında "**İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yazılı Anlatıma, Öz Düzenleme Becerisine ve Yazma Motivasyonuna Etkisi**" konulu tez çalışması kapsamında, İlimiz Merkezinde bulunan İlimiz Kozlu İlçesinde bulunan eğitim öğretim görmekte olan 4. Sınıf öğrencilerine anket çalışması ile ikinci eğitim öğretim döneminde haftada 3 saat olmak üzere Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Tez Çalışması uygulamasında sakınca olmadığına karar vermiş olup, söz konusu çalışmanın "22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2017/25 nolu) Genelgesi doğrultusunda" **Okul Müdürlüklerinin uygun gördüğü tarih ve saatlerde, Okul Müdürlüklerinin denetiminde, gönüllülük esasına göre yapılması** Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Turgut ÖZBEK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
29/01/2018

Nevzat TAŞDAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

29/01/2018
Aşıl İsmail
Hayrettin KÜÇÜK
Bilgisayar İşletmeni

Adres: STRATEJİ GELİŞTİRME SÜBİ MÜDÜRLÜĞÜ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası Kat : 3. Kat No : 373 Merkez
ZONGULDAK
Elektronik Ağ: <http://zonguldak.meb.gov.tr>
e-posta: strategi.gelistirme@zonguldak.meb.gov.tr

Büyükten: Muammer ARSLAN (AYDIN) Dahili : 154

Tel: 0372/253 69 58
Faks: 0372/253 69 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden: 850d-0813-3b69-80f5-2f5c kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..