

JIGSAW-IV TEKNİĞİNİN YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇEDEKİ TEMEL ZAMANLARI ÖĞRENMELERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Fatma BÖLÜKBAŞ*

Özet

Bu çalışma, işbirlikli öğrenme tekniklerinden olan Jigsaw-IV tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçedeki temel zamanları öğrenme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Deneysel desenlerden son-test kontrol gruplu modelin kullanıldığı bu çalışmaya, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 16'sı deney ve 16'sı kontrol grubu olmak üzere toplam 32 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda temel zamanların öğretildiği dil bilgisi etkinliklerinde Jigsaw-IV tekniği kullanılırken; kontrol grubunda geleneksel öğretim modeli uygulanmıştır. Temel zamanların öğretimi A1 düzeyinden başlayıp (şimdiki zaman) A2 düzeyinde de devam ettiği için (belirli geçmiş zaman, gelecek zaman, belirsiz geçmiş zaman, geniş zaman) bu çalışma 16 hafta boyunca temel zamanların öğretildiği dil bilgisi etkinliklerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Şimdiki Zamanın Kullanımı Başarı Testi", "Belirli Geçmiş Zamanın Kullanımı Başarı Testi", "Gelecek Zamanın Kullanımı Başarı Testi", "Belirsiz Geçmiş Zamanın Kullanımı Başarı Testi" ve "Geniş Zamanın Kullanımı Başarı Testi" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, temel zamanların sınındığı tüm testlerde Jigsaw-IV tekniğinin uygulandığı deney grubunun ortalamalarının kontrol grubunun ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İşbirlikli öğrenme, Jigsaw-IV tekniği, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, temel zamanlar.

THE EFFECTS OF JIGSAW-IV TECHNIQUE ON THE FOREIGN STUDENTS LEARNING THE BASIC TENSES IN TURKISH

Abstract

This study has been conducted with the aim of identifying the effects of Jigsaw-IV technique, which is one of the cooperative learning techniques, on the students learning Turkish as a foreign language skill of learning basic tenses. To this study in which as an experimental pattern post-test control group pattern is used, 32 students consisting of 16 experimental and 16 control group students who learn Turkish as a foreign language at Istanbul University Language Center attended. While Jigsaw-IV technique is used in grammar activities of teaching basic tenses in the experimental group, in the control group traditional teaching methods are used. As teaching of basic tenses start from A1 level (present continuous tense) and continue until the end of A2 level (simple past tense, future tense, reported past tense and simple present tense), this study lasted for 16 weeks in the grammar activities of basic tenses. The data of the study has been collected with "The Use of Present Continuous Tense Achievement Test", "The Use of Simple Past Tense Achievement Test", "The Use of Future Tense Achievement Test", "The Use of Reported Past Tense Achievement Test", and "The Use of Simple Present Tense Achievement Test" developed by the researcher. As a result of the study, it has been observed that in all tests in which basic tense

* Dr.; İstanbul Üniversitesi, Dil Merkezi, fbolukbas@istanbul.edu.tr.

knowledge of students is tested, the average achievement of the experimental group in which Jigsaw-IV technique is used is higher than the achievement of the control group.

Keywords: Cooperative learning, Jigsaw-IV technique, teaching Turkish as a foreign language, basic tenses.

1. Giriş

Yabancı dil öğrenimi, bireyin ana dilinden başka bir dilde anlama ve anlatma yetisi kazanması demektir. Yabancı dil öğreniminde temel amaç, kişinin dört temel beceri alanında hedef dili yetkin olarak kullanmasıdır. Dört temel becerinin kazanımının dilin temel kurallar sistemi olan dil bilgisinin göz ardı edilerek gerçekleşmesi hem zor hem de zaman alıcıdır. Burada temel nokta, dil bilgisinin öğretilip öğretilmeyeceği değil, dil bilgisinin nasıl öğretileceğidir. Dil bilgisi öğretiminin okuma, dinleme, konuşma ve yazma öğretimiyle iç içe yapılması ve dil bilgisi etkinliklerinin boşluk doldurma biçiminde değil, bir bağlam içinde sunulması öğrenilen yapının günlük dilde kullanımını kolaylaştıracaktır (Cemiloğlu, 2004; Oğuzkan, 1993; Özbay, 2009; Sağır, 2002; Sever, 2004; Ünal, 2001). Dil bilgisi öğretiminde de diğer beceri alanlarında olduğu gibi öğrencileri edilgen dinleyici konumundan çıkarıp derse eşit katılımlarını sağlayacak yöntem ve tekniklerin kullanımına gereksinim vardır. Bu araştırmanın konusu olan işbirlikli öğrenme, öğrencilerin derse eşit ve etkin katılımını sağlayan yöntemlerden biridir.

Öğrenci merkezli bir yöntem olan işbirlikli öğrenme, öğrencilerin ortak bir hedef doğrultusunda küçük karma gruplar hâlinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalıştıkları ve grup başarısının değişik biçimlerde ödüllendirildiği bir öğretim yöntemidir (Açıkgöz, 2005; Baykara, 2000; Ekinci, 2010; Slavin, 1988). İngilizcede “Cooperative Learning”, “Collaborative Learning”, “Collective Learning” gibi değişik adlarla anılan bu yöntem, Açıkgöz (1992), Erden (1988), Senemoğlu (1998) tarafından “işbirlikli öğrenme”; Gömleksiz (1993), Büyükkaragöz ve Çivi (1999) ile Çalışkan (1999) tarafından da “kubaşık öğrenme” olarak adlandırılmaktadır.

İşbirlikli öğrenme, grupların üzerinde çalışılan konuyla ilgili veriler toplaması, bireysel olarak yapılan çalışmaların birleştirilerek grup üretimine katkı sağlanması ve toplanan sonuçların birlikte tartışılarak yorumlanıp ürün hâlinde ortaya çıkarılması esasına dayanır (Sharan, 1980: 250). Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için, öğrencilerin hem kendilerinin hem de gruptaki diğer öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak amacıyla çalışmaları gerekmektedir. Çünkü işbirlikli öğrenme gruplarında, grup üyeleri ortak bir ürün ortaya koyarlar ve başarılı olduklarında grup olarak ödüllendirilirler. Dolayısıyla işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrenciler arasında olumlu bağımlılık söz konusudur. Bu yöntemde her ne kadar grup başarısı ödüllendirilse de grup başarısı, her öğrencinin ayrı ayrı öğrenme

seviyesine bağlıdır ve her öğrenci, konuyu öğrenme ve üzerine düşen görevleri yapma sorumluluğunu taşır.

Wilkinson (1994), işbirlikli öğrenmenin, sınıfta daha çabuk öğrenen öğrencilerin, ağır öğrenen öğrencilere, becerilerini geliştirmeleri yolunda yardım etmelerini sağladığını belirtmiştir. Bir başka deyişle, her öğrenci hem kendini hem de diğer grup üyelerini geliştirmeye çalışır. Çünkü bireyler grup başarısının bireysel başarılarla bağlı olduğunun bilincindedirler.

İşbirlikli öğrenme yönteminin temel ilkeleri aynı olmakla beraber dersin amacına, konunun türüne, öğrencilerin özelliklerine, sınıfın ortamına göre farklı uygulamaları yani farklı teknikleri bulunmaktadır. Bu tekniklerin en yaygınları şunlardır: Jigsaw (I-II-II-IV-Ters Jigsaw-Konu Jigsawı), Birlikte Öğrenme, Öğrenci Takımları (Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri, Takım-Oyun-Turnuva, Takım Destekli Bireyselleştirme, Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon), Grup Araştırması, Akademik Çelişki, İşbirliği-İşbirliği, Buluş, Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim (Açıkgöz, 1992 ve 2005; Baykara, 2000; Ekinci, 2010; Erden, 1988; Gömleksiz, 1993; Senemoğlu, 1998; Slavin, 1995).

1.1. Jigsaw-IV Tekniği

Bu çalışmada, işbirlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw-IV tekniği kullanılmıştır. Çünkü bu teknik, öğrencilerin hem öğrenci hem de öğretici rolünü üstlenmelerine, dolayısıyla özellikle dil sınıflarında gereksinim duyulan sınıf içi iletişimin sağlanmasına ve her öğrencinin konuşmasına olanak veren bir tekniktir.

Jigsaw tekniği, Elliot Aronson tarafından 1978’de geliştirilmiştir. Dilimizde “Birleştirme”, “Ayrılıp Birleşme”, “Ayrılıp Birleştirme” gibi çeşitli adlarla da anılan bu teknik, işlenecek konunun gruptaki öğrenci sayısı kadar bölümlere ayrılması, aynı konuyu çalışan öğrencilerin birleşerek “uzmanlık grupları” oluşturmaları, daha sonra bu öğrencilerin kendi gruplarına dönerek uzmanlaştıkları konuları arkadaşlarına anlatmaları esasına dayanır.

Zamanla Jigsaw tekniğinin uygulama sürecinde birtakım değişikliklere gidilmesi yoluyla bu tekniğin alt türleri oluşmuştur: Jigsaw (Aronson, vd. 1978), Jigsaw-II (Slavin, 1987), Jigsaw-III (Stahl, 1994), Jigsaw-IV (Holliday, 2000), Ters Jigsaw (Hedeen, 2003) ve Konu Jigsawı (Doymuş, 2007). Tüm Jigsaw tekniklerinin temel prensipleri aynı olmakla birlikte aralarında küçük farklar bulunmaktadır. Örneğin Jigsaw ve Jigsaw-II teknikleri arasındaki fark, Jigsaw-II tekniğinde uygulama sonunda sınav yapılarak başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi yoluyla grup üyeleri arasında rekabet oluşturulmasıdır. Jigsaw-III tekniğinde ise, diğer tekniklerden farklı olarak uygulama süreci standart formlarla değerlendirilmektedir. Bu çalışmada uygulanan Jigsaw-IV tekniğinin diğer Jigsaw tekniklerinden farkları ise dersin

başında konunun ana noktalarının öğretmen tarafından açıklanması, uzmanlık gruplarının kendi gruplarına dönmeden önce sınava alınması ve uygulama sonunda yapılan sınavdan sonra konunun eksik yönlerinin tekrar öğretmen tarafından açıklanmasıdır.

Jigsaw-IV tekniğinin uygulama aşamasındaki işlemler şu şekilde sıralanabilir:

1. *Asıl Grupların Oluşturulması*: Öğretmen rastlantısal olarak 3-7 kişilik gruplar oluşturur. Grupların oluşturulmasında öğrencilerin başarı, yetenek, cinsiyet bakımından heterojen (ayrışık) olmasına dikkat edilmelidir. Öğrencileri güdülemek ve grup aidiyeti duymalarını sağlamak amacıyla grupların kendilerine birer ad koymaları istenir.

2. *Konunun Kısaca Verilmesi*: Öğrencilerin konuya dikkatlerini çekmek ve öğrencilerde farkındalık yaratmak için konu öğretmen tarafından kısaca anlatılabilir ya da onlara konuyla ilgili kısa bir video izletilebilir.

3. *Uzmanlık Gruplarının Oluşturulması*: Derste işlenecek konu, gruptaki öğrenci sayısı kadar bölümlere ayrılır ve her bölüm bir öğrenciye verilir. Öğrenciler, kendi gruplarından ayrılarak aynı konuyu hazırlamakla sorumlu diğer gruptaki öğrencilerle birleşerek “uzmanlık grupları” oluştururlar.

4. *Uzmanlık Grubu Mini Sınavlarının Yapılması*: Uzmanlık grupları konularını çalıştıktan sonra, o konuda tam olarak uzmanlaşmış uzmanlaşmadıklarını anlamak için sadece kendi konularından mini sınav olurlar. Bu sınavın sonuçlarına göre, öğretmen konunun eksik kalan kısımlarını gruplara açıklar, yanlışları düzeltir.

5. *Öğrencilerin Asıl Gruplarına Dönmesi*: Bu aşamada öğrenciler asıl gruplarına dönerler ve her öğrenci kendi uzmanlık konusunu gruptaki diğer arkadaşlarına anlatır.

6. *Asıl Grupların Mini Sınavlarının Yapılması*: Bu aşamada gruplar, “uzman öğrencilerin” diğer grup üyelerine konularını tam olarak öğretip öğretmediklerini sınamak amacıyla, konunun tüm bölümlerinden soruların yer aldığı mini sınav olurlar. Bu sınava göre eksik ya da yanlış olan kısımlar öğretmen tarafından düzeltilir ve konu tekrar anlatılır.

7. *Bireysel Ölçme ve Değerlendirme*: Uygulamanın bitiminde tüm öğrenciler konunun tamamından bireysel olarak sınava alınırlar. Bu sınavın sonuçlarına göre konunun eksik kısımları öğretmen tarafından tekrar açıklanır (Holliday, 2000).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, işbirlikli öğrenme tekniklerinden olan Jigsaw-IV tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçedeki temel zamanları öğrenme becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Jigsaw-IV tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “Şimdiki Zamanın Kullanımı Başarı Testi”nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Jigsaw-IV tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “Belirli Geçmiş Zamanın Kullanımı Başarı Testi”nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Jigsaw-IV tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “Gelecek Zamanın Kullanımı Başarı Testi”nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Jigsaw-IV tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “Belirsiz Geçmiş Zamanın Kullanımı Başarı Testi”nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Jigsaw-IV tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “Geniş Zamanın Kullanımı Başarı Testi”nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, örneklem olarak seçilen öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeye yeni başlayan öğrenciler olmaları ve dolayısıyla Türkçedeki temel zamanların hiçbirini bilmemeleri nedeniyle, yarı-deneysel desenlerden son-test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Son-test kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır ve gruplara sadece son-test uygulanır (Karasar, 2005). Deneysel işlemlere başlandığı zaman bilgilerinin eşit olmasından dolayı öğrencilere ön-test uygulaması yapılmamıştır.

Araştırmanın deney deseni aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 1: Deney Deseni

Gruplar	Uygulama	Uygulama Sonrası
Deney Grubu	Jigsaw-IV tekniğiyle şimdiki zamanın öğretimi	Şimdiki Zamanın Kullanımı Başarı Testi
	Jigsaw-IV tekniğiyle belirli geçmiş zamanın öğretimi	Belirli Geçmiş Zamanın Kullanımı Başarı Testi
	Jigsaw-IV tekniğiyle gelecek zamanın öğretimi	Gelecek Zamanın Kullanımı Başarı Testi
	Jigsaw-IV tekniğiyle belirsiz geçmiş zamanın öğretimi	Belirsiz Geçmiş Zamanın Kullanımı Başarı Testi
	Jigsaw-IV tekniğiyle geniş zamanın öğretimi	Geniş Zamanın Kullanımı Başarı Testi
Kontrol Grubu	Geleneksel yöntemle şimdiki zamanın öğretimi	Şimdiki Zamanın Kullanımı Başarı Testi
	Geleneksel yöntemle belirli geçmiş zamanın öğretimi	Belirli Geçmiş Zamanın Kullanımı Başarı Testi
	Geleneksel yöntemle gelecek zamanın öğretimi	Gelecek Zamanın Kullanımı Başarı Testi
	Geleneksel yöntemle belirsiz geçmiş zamanın öğretimi	Belirsiz Geçmiş Zamanın Kullanımı Başarı Testi
	Geleneksel yöntemle geniş zamanın öğretimi	Geniş Zamanın Kullanımı Başarı Testi

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, örneklemini ise İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe öğrenen ve Avrupa Dil Portfolyosu’na göre A1 düzeyinde olan 16’sı deney, 16’sı kontrol grubu olmak üzere toplam 32 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. İşlem Yolu

Temel zamanların öğretimi A1 düzeyinden başlayıp (şimdiki zaman) A2 düzeyinde de devam ettiği için (belirli geçmiş zaman, gelecek zaman, belirsiz geçmiş zaman, geniş zaman) bu çalışma 16 hafta boyunca temel zamanların öğretildiği dil bilgisi etkinliklerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi (Derse okuma metni ile başlama, metnin öğretmen tarafından açıklanması, metinden hareketle dil bilgisi anlatımı, dil bilgisi konusuyla ilgili boşluk doldurma alıştırmalarının yaptırılması); deney grubunda ise Jigsaw-IV tekniği uygulanarak temel zamanların öğretimi yapılmıştır.

Jigsaw-IV tekniğinin uygulandığı deney grubunda uygulanan işlemler aşağıda yer almaktadır. Tüm temel zamanların öğretiminde uygulama süreci aynı olduğundan, burada sadece şimdiki zaman konusuna ait uygulama süreci açıklanmaktadır:

1. Sayma yöntemiyle rastlantısal olarak dörder kişilik dört grup oluşturulmuştur. Grup üyeleri birbirlerini görecektir şekilde karşılıklı olarak oturtulmuştur.

2. Öğrencilerin güdülenmelerini sağlamak için her gruba kendilerine bir ad seçmeleri söylenmiştir. Ayrıca gruptaki öğrenciler arasında iş bölümü yapılarak sözcü, yazıcı, raporcu, denetleyici gibi roller dağıtılmıştır. (Bu roller uygulanan etkinliğe göre değişkenlik

göstermektedir. Örneğin tek bir okuma metninin olduğu etkinliklerde ‘okuyucu’; resimleme etkinliğinde ‘resimleyici’ gibi roller de verilmiştir).

3. Öğrencilere içinde şimdiki zamana ait diyalogların geçtiği kısa bir video izletilmiş ve ardından da öğretmen tarafından konu kısaca anlatılmıştır.

4. Şimdiki zaman konusu ‘olumlu’, ‘olumsuz’, ‘olumlu soru’, ‘olumsuz soru’ olarak dört parçaya ayrılmış ve her bir parça bir öğrenciye verilmiştir.

5. Öğrenciler kendi gruplarından ayrılarak aynı konuyu hazırlamakla sorumlu diğer gruptaki öğrencilerle birleşerek “uzmanlık grupları” oluşturmuşlardır.

6. Her uzmanlık grubuna çalışacakları konuyla ilgili çalışma yaprakları verilmiş, öğrenciler verilen etkinlikleri yaparken öğretmen de tüm grupları dolaşarak onların sorularını yanıtlamış ve gerekli açıklamaları yapmıştır.

7. Uzmanlık grupları konularını çalıştıktan sonra, sadece kendi konularından sınav olmuşlar ve bu sınavın sonuçlarına göre, öğretmen konunun eksik kalan kısımlarını gruplara tekrar açıklamıştır.

8. Uzmanlık gruplarındaki öğrenciler asıl gruplarına dönerek her öğrenci kendi uzmanlık konusunu gruptaki diğer arkadaşlarına anlatmıştır.

9. Her bir grup, konunun tüm bölümlerinden soruların yer aldığı sınavı grup olarak yapmışlardır. Bu sınava göre eksik ya da yanlış olan kısımlar öğretmen tarafından düzeltilmiş ve konu tekrar anlatılmıştır.

10. Konunun bitiminde tüm öğrencilere “Şimdiki Zamanın Kullanımı Başarı Testi” uygulanmış ve öğrenciler bu testi bireysel olarak yanıtlamışlardır. Bu sınavın sonuçlarına göre konunun eksik kısımları öğretmen tarafından tekrar açıklanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Şimdiki Zamanın Kullanımı Başarı Testi”, “Belirli Geçmiş Zamanın Kullanımı Başarı Testi”, “Gelecek Zamanın Kullanımı Başarı Testi”, “Belirsiz Geçmiş Zamanın Kullanımı Başarı Testi” ve “Geniş Zamanın Kullanımı Başarı Testi” ile toplanmıştır. Bu testlerin her biri yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan üç uzman tarafından kontrol edilmiş ve araştırma kapsamı dışında tutulan A1 düzeyindeki 60 öğrenci üzerinde denenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu testlerin hepsi aynı soru kalıplarından oluşmaktadır: Paragraftaki boşlukları uygun zaman ekleriyle tamamlama (10 soru), karışık olarak verilen sözcükleri sıraya koyarak istenilen zamanda anlamlı cümleler yazma (10 soru), verilen resmi istenilen zamanda on cümle yazarak anlatma (10 soru), verilen

durumlara uygun istenilen zamanda cümleler yazma (10 soru), diyalogda eksik olan cümleleri yazma (10 soru). Bu testlerde her bir sorunun doğru cevabına 2 puan, yanlış cevabına da 0 puan verilmiştir, dolayısıyla bu testten alınabilecek en yüksek puan 100'dür.

Bu araştırmanın verileri SPSS (Statistical Package for the Sciences) 11.00 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Jigsaw-IV tekniğinin etkililiğini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının son-test puanları karşılaştırılmış, farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için de t-testi yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın birinci alt problemi "Jigsaw-IV tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin "Şimdiki Zamanın Kullanımı Başarı Testi"nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?" biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problemi cevaplamak için deney ve kontrol grubunun puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla t-testi yapılmıştır. Grupların "Şimdiki Zamanın Kullanımı Başarı Testi"nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Şimdiki Zamanın Kullanımı Başarı Testi Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	N	X	Ss	Sd	t	p
Deney	16	81,09	12,64			
Kontrol	16	77,22	18,50	30	1,26	0,216

p>.05 (fark önemsiz)

Tablo 2'ye bakıldığında deney grubunun ortalamasının (X=81,09), kontrol grubunun ortalamasından (X=77,22) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t-testinde, deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasındaki bu fark anlamlı düzeyde bulunmamıştır. Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin "Şimdiki Zamanın Kullanımı Başarı Testi"nden aldıkları puanların yüksek olması, şimdiki zamanın hem eylemin gerçekleştiği anı hem her zaman yapılan işleri hem de planlanmış yakın geleceği ifade etmesi sebebiyle öğrencilerin günlük yaşamlarında en çok duydukları zaman olmasıyla açıklanabilir. Zaten şimdiki zamanın kullanım alanının genişliği, istisnalarının az olması, zaman ekinin ünlü uyumlarına göre değişmeyip her zaman "-yor" biçiminde kullanılmasının öğrenim kolaylığı sağlaması gibi nedenlerden dolayı, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının büyük çoğunluğu (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, 2012; Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, 2008; İzmir Yabancılar İçin Türkçe, 2012; Yabancı Dilim Türkçe, 2007; Yabancılar İçin Türkçe Öğrenme Kitabı, 2013;

Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti, 2014 vb.) zamanların öğretimine “şimdiki zaman” ile başlamaktadır. Ayrıca sınıf içi uygulamalarda öğrenciler de en kolay “şimdiki zaman” konusunu kavradıklarını ifade etmektedirler.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Jigsaw-IV tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ‘Belirli Geçmiş Zamanın Kullanımı Başarı Testi’nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt problemi cevaplamak için deney ve kontrol grubunun puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla t-testi yapılmıştır. Bu alt probleme ilişkin çözümleme sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır:

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Belirli Geçmiş Zamanın Kullanımı Başarı Testi Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	N	X	Ss	Sd	t	p
Deney	16	76,33	8,28	30	1,21	0,228
Kontrol	16	72,42	13,16			

$p > .05$ (fark önemsiz)

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubunun ortalamasının ($X=76,33$), kontrol grubunun ortalamasından ($X=72,42$) daha yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Jigsaw-IV tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ‘Gelecek Zamanın Kullanımı Başarı Testi’nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problemi yanıtlamak amacıyla her iki grubun aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış; grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla t-testi yapılmıştır ve veriler Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Gelecek Zamanın Kullanımı Başarı Testi Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	N	X	Ss	Sd	t	p
Deney	16	87,59	9,48	30	2,97	0,005
Kontrol	16	76,17	14,10			

$p < .05$ (fark önemli)

Tablo 4 incelendiğinde Jigsaw-IV tekniğinin uygulandığı deney grubunun ortalamasının ($X=87,59$), geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun ortalamasından ($X=76,17$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t-testi sonucunda deney ve kontrol gruplarının başarı ortalamalarının anlamlı düzeyde ($t=2,97$, $p=0,005$) farklılaştığı saptanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Jigsaw-IV tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ‘Belirsiz Geçmiş Zamanın Kullanımı Başarı Testi’nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt problemi çözmek için grupların Belirsiz Geçmiş Zamanın Kullanımı Başarı Testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış; ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla t-testi yapılmıştır. Bu alt probleme ait veriler Tablo 5’te gösterilmektedir:

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Belirsiz Geçmiş Zamanın Kullanımı Başarı Testi Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	N	X	Ss	Sd	t	p
Deney	16	75,53	10,21			
Kontrol	16	63,14	16,43	30	2,52	0,015

p < .05 (fark önemli)

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunun ortalamasının (X=75,53), kontrol grubunun ortalamasından (X=63,14) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t-testi sonucunda deney ve kontrol gruplarının başarı ortalamalarının anlamlı düzeyde (t=2,52, p=0,015) farklılaştığı saptanmıştır. Bu durum, deney grubunda uygulanan Jigsaw-IV tekniğinin öğrencilerin belirsiz geçmiş zaman konusunu öğrenme başarılarını, geleneksel öğretime göre daha fazla artırdığını göstermektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi “Jigsaw-IV tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ‘Geniş Zamanın Kullanımı Başarı Testi’nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problemi cevaplamak için deney ve kontrol grubunun puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla t-testi yapılmıştır. Grupların “Geniş Zamanın Kullanımı Başarı Testi”nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır:

Tablo 6: Deney ve Kontrol Gruplarının Geniş Zamanın Kullanımı Başarı Testi Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	N	X	Ss	Sd	t	p
Deney	16	76,54	11,88			
Kontrol	16	62,16	15,12	30	3,63	0,001

p < .05 (fark önemli)

Tablo 6’daki verilere bakıldığında deney grubunun ortalamasının (76,54) kontrol grubunun ortalamasından (62,16) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bulunduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, yabancı öğrencilerin geniş zaman konusunu öğrenmelerinde Jigsaw-IV tekniği, geleneksel öğretimden daha etkili olmuştur.

Tablo 2, 3, 4, 5 ve 6'da yer alan standart sapma sonuçlarına bakıldığında, tüm testlerde deney grubunun standart sapmasının kontrol grubundan daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre, Jigsaw-IV tekniğinin uygulandığı grubun, geleneksel öğretim grubuna göre daha homojen bir yapıda olduğu söylenebilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde tüm temel zamanların sınıandığı testlerde Jigsaw-IV tekniğinin uygulandığı deney grubunun ortalamalarının kontrol grubunun ortalamalarından daha yüksek olduğu (Şimdiki Zamanın Kullanımı Başarı Testi deney grubu ortalaması: 81,09, kontrol grubu ortalaması: 77,22; Belirli Geçmiş Zamanın Kullanımı Başarı Testi deney grubu ortalaması: 76,33, kontrol grubu ortalaması: 72,42; Gelecek Zamanın Kullanımı Başarı Testi deney grubu ortalaması: 87,59, kontrol grubu ortalaması: 76,17; Belirsiz Geçmiş Zamanın Kullanımı Başarı Testi deney grubu ortalaması: 75,53, kontrol grubu ortalaması: 63,14; Geniş Zamanın Kullanımı Başarı Testi deney grubu ortalaması: 76,54, kontrol grubu ortalaması: 62,16) görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu, işbirlikli öğrenmenin dil öğretimindeki etkisini araştıran diğer çalışmaların (Açıkgöz ve Güngör, Baş, 2012; Gömleksiz ve Onur, 2005; Evcim ve İpek, 2013; Kagan, 1995; Liang, 2002; Motaei, 2014; Ning, 2011; Pan ve Wu, 2013; Soylu, 2008; Şahin, 2010; Şentürk ve Şentürk, 2012; Zhou, 2012; vb.) bulgularıyla örtüşmektedir.

Yabancı dil öğreniminin temel amacı, hedef dilde anlama ve anlatma becerilerini kazanmaktır. Anlama ve anlatma becerilerinin kazanımı, hedef dilin sözcükleriyle beraber dil bilgisi kurallarının da yeterli düzeyde öğrenilmesiyle mümkündür. Bu alanda yapılan çalışmalar (Baş, 2012; Gömleksiz ve Onur, 2005; Evcim ve İpek, 2013; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994; Kagan, 1995; Liang, 2002; Motaei, 2014; Pan ve Wu, 2013; Sharan ve Shachar, 1988; Slavin, 1995; Wilkinson, 1994; Zhou, 2012; vb.), yabancı dil öğreniminde işbirlikli öğrenmenin önemine işaret etmektedir. İşbirlikli öğrenmenin dil öğrenmedeki önemi göz önünde bulundurulduğunda, bu alanda çalışan eğitimcilerin derslerinde işbirlikli öğrenme tekniklerine daha çok başvurmaları gerekmektedir. Çünkü işbirlikli öğrenme ortamında öğrenciler;

- a. Karma gruplar hâlinde çalıştıklarından eşit başarı fırsatına sahiptirler.
- b. İşbirliği yapmayı ve başkalarının fikirlerine saygılı olmayı öğrenirler.
- c. Derse etkin bir biçimde katılmış olurlar.

d. Sadece öğrenmekten değil grup arkadaşına da öğretmekten sorumlu oldukları için yardımlaşmayı öğrenirler. Ayrıca işbirlikli öğrenme, öğrencilerin kendi kendilerine çalışmayı öğrenmelerine olanak verir ve öğrencileri öğretmene tamamen bağımlı olmaktan kurtarır.

Gerek bu çalışmanın bulguları, gerekse bu alanda yapılan ve önceki bölümlerde sıralanan diğer çalışmaların bulguları göz önünde bulundurulduğunda, Jigsaw-IV tekniğinin yabancı dil sınıflarında öğrencilerin hem akademik başarılarını artırmada hem de iletişim becerilerini geliştirmede etkili bir teknik olduğu söylenebilir. Ancak işbirlikli öğrenmenin her tekniği, her beceri alanının öğretimi için uygun olmayabilir. Bu nedenle bu yöntemi uygulayacak olan öğretmenin dersin hedeflerini ve sınıfın genel durumunu göz önünde tutarak ona göre bir teknik seçmesi gerekmektedir. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin öğrenci merkezli bir yöntem olması, öğretmenin sorumluluklarının azaldığı anlamına gelmemektedir. İşbirlikli öğrenme sınıflarında grupların oluşturulmasından, gruplardaki iş birliği ve verimin artırılmasına; grup ürünlerinin değerlendirilmesinden, derste kullanılacak materyallerin önceden hazırlanmasına ve öğretimin tüm aşamalarının planlanmasına kadar tüm işler öğretmenin sorumluluğunda olmalıdır.

Kaynaklar

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram Araştırma Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2005). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. ve GÜNGÖR, A. (2006). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 481-502.
- ARONSON, E., BLANEY, N., STEPHIN, C., SIKES, J. ve SNAPP, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: SAGE Publishing Company.
- ATABEY, İ. vd. (2014). *Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti* (Editörler: Erol Barın, vd.). Ankara: Merdiven Reklam Tanıtım.
- BAŞ, G. (2012). The Effects of Cooperative Learning Method on Students' Achievement and Attitudes towards English Lesson. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 8(1), 72-93.
- BAYKARA, K. (2000). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri ve Denetim Odakları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 201-210.
- BÖLÜKBAŞ, F. vd. (2012). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti* (Editör: Ferhat Aslan). İstanbul: Kültür Basım.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. ve ÇİVİ, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- CEMİLOĞLU, M. (2004). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Aktüel Yayınevi.
- ÇALIŞKAN, H. (1999). *Bilgisayar Destekli Kubaşık Öğrenmede Öğrenme Bağlamı ve Geribildirim Türlerinin Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DOYMUŞ, K. (2007). Effects of a Cooperative Learning Strategy on Teaching and Learning Phases of Matter and One-Component Phase Diagrams. *Journal of Chemical Education*, 84(11), 1857-1860.

- EKİNCİ, N. (2010). İşbirliğine Dayalı Öğrenme. *Eğitimde Yeni Yönelimler* (Editör: Özcan Demirel) (93-109). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- ERDEN, M. (1988). İşbirliğine Dayalı Öğretim Teknikleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 12(68), 335-338.
- GÖMLEKSİZ, M. (1993). *Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişime Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÖMLEKSİZ, M. N. ve ONUR, E. (2005). İngilizce Öğreniminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 166, 183-200.
- GÜNAY, V. D. vd. (2012). *İzmir Yabancılar İçin Türkçe A1*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- EVCİM, H. ve İPEK, Ö. F. (2013). Effects of Jigsaw II on Academic Achievement in English Prep Classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1651-1659.
- HEDEEN, T. (2003). The Reverse Jigsaw: A Process of Cooperative Learning and Discussion. *Teaching Sociology*, 31(3), 325-332.
- HOLLIDAY, D. C. (2000). The Development of Jigsaw IV in a Secondary Social Studies Classroom. *ERIC Document Number: ED447045*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447045.pdf> (Son erişim: 14.08.2014).
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. ve HOLUBEC, E. J. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- KAGAN, S. (1995). We Can Talk: Cooperative Learning in the Elementary ESL Classroom. *ERIC Document Number: ED382035*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED382035.pdf> (Son erişim: 14.08.2014).
- KARABABA, Z. C. (2013). *Yabancılar İçin Türkçe Öğrenme Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KURT, C. vd. (2008). *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti* (Editör: N. Engin Uzun). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- LIANG, T. (2002). *Implementing Cooperative Learning in EFL Teaching: Process and Effects*. A Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy. Taiwan: National Taiwan Normal University. http://www.asian-efl-journal.com/Thesis_Liang_Tsailing.pdf (Son erişim: 14.08.2014).
- MOTAEI, B. (2014). On the Effect of Cooperative Learning on General English Achievement of Kermanshah Islamic Azad University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1249-1254
- NING, H. (2011). Adapting Cooperative Learning in Tertiary ELT. *ELT Journal*, 65(1), 60-70.
- OĞUZKAN, F. (1993). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- ÖZBAY, M. (2009). *Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- PAN, C. Y. ve WU, H. Y. (2013). The Cooperative Learning Effects on English Reading Comprehension and Learning Motivation of EFL Freshmen. *English Language Teaching*, 6(5), 13-27.
- SAĞIR, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- SEVER, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- SENEMOĞLU, N. (1998). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Özsen Matbaası.
- SHARAN, S. (1980). Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations. *Review of Educational Research*, 50(2), 241- 271.
- SHARAN, S. ve SHACHAR, H. (1988). *Language and Learning in the Cooperative Classroom*. New York: Springer-Verlag.
- SLAVIN, R. E. (1987). *Cooperative Learning: Student Teams (What research says to teachers)*. Washington DC: National Education Association.
- SLAVIN, R. E. (1988). Cooperative Learning and Students Achievement. *Educational Leadership*, 46(3), 31-33.
- SLAVIN, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- SOYLU, B. (2008). *İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- STAHL, R. J. (1994). *Cooperative Learning in Social Studies: A Handbook for Teachers*. California, Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing.
- ŞAHİN, A. (2010). Effects of Jigsaw II Technique on Academic Achievement and Attitudes to Written Expression Course. *Educational Research and Reviews*, 5(12), 777-787.
- ŞENTÜRK, L. ve ŞENTÜRK, N. (2012). Effect of Cooperative Learning to Teach Vocabulary in Turkish as a Second Language Course. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, I(2), 363-380.
- ÜNALAN, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- WILKINSON, M. (1994). Using Student Stories to Build Vocabulary in Cooperative Learning Groups. *Clearing House*, 67, 221-223.
- YILMAZ, H. ve SÖZER, Z. (2007). *Yabancı Dilim Türkçe*. İstanbul: Dilmer Yayınları.
- ZHOU, H. (2012). Enhancing Non-English Majors' EFL Motivation through Cooperative Learning. *Procedia Environmental Sciences*, 12, 1317-1323.