

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI



AYRILIP BİRLEŞME (JIGSAW) YÖNTEMİNİN İLKOKUL
ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİNE ETKİSİ

YAZAR
BURAK CAN ELİK
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. SÜLEYMAN ERKAM SULAK

ORDU- 2023

TEZ KABUL SAYFASI

Burak Can ELİK tarafından hazırlanan “**Ayrılıp Birleşme (JİGSAW) Yönteminin İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi**” başlıklı bu çalışma, **16.08.2023** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR
Kırıkkale Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi İmza

Üye Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK
Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi İmza

Üye Dr. Öğr. Üyesi Emel Bayrak ÖZMUTLU
Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi İmza

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Burak Can ELİK

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ, TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI, SINIF EĞİTİMİ

BİLİM DALI

AYRILIP BİRLEŞME (JİGSAW) YÖNTEMİNİN İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ

BURAK CAN ELİK

Dört temel dil becerisinden biri olan okuma, bireye yaşam boyu eşlik eden en önemli bilgi kaynaklarından bir tanesidir. Okumanın temel amacı okuduğunu anlamadır. Yapılan çalışmalar okuduğunu anlama becerisi iyi olan bireylerin çeşitli alanlarda daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Okuduğunu anlama becerisinin kazanılması ve geliştirilmesine yönelik birçok yöntem- teknik bulunmaktadır. Bu yöntemlerden bir tanesi de JİGSAW (ayrılıp birleşme) okumadır. JİGSAW okuma ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, JİGSAW okuma yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu çalışmanın ilgili alanyazındaki boşluğu gidereceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı; JİGSAW okuma yönteminin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisini incelemektir. Araştırma yarı deneysel desenlerden öntest- sontest kontrol gruplu desene göre tasarlanmıştır. Araştırma 2021- 2022 eğitim- öğretim yılında Şırnak ili Merkez ilçesinde bulunan bir devlet okulunda 8 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 25 deney, 25 kontrol grubu olmak üzere toplam 50 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Edison Ampülü Buluyor” adlı okuduğunu anlama ölçeği kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi okuduğunu anlama ölçeği öntest olarak uygulanmış ve iki grubun okuduğunu anlama beceri puanları birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubuna sekiz hafta boyunca haftada iki saat olacak şekilde toplam 16 saat JİGSAW okuma yönteminin kullanıldığı ders programı uygulanmıştır. Kontrol grubu aynı metinler geleneksel yöntemle işlenmiştir. Yapılan 8 haftalık uygulama sonrasında her iki gruba sontest uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 26.0 paket programına aktarılmış ve veriler üzerinden araştırma soruları doğrultusunda aritmetik ortalama, yüzde, frekans, standart sapma, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Mann Whitney U Testi gibi gerekli istatistiksel işlemler yapılmıştır. Araştırmada JİGSAW okuma yönteminin deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Okuma, Okuduğunu Anlama, Ayrılıp Birleşme, JİGSAW, JİGSAW Okuma.

ABSTRACT

MASTER THESIS, DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION, DEPARTMENT
OF CLASSROOM EDUCATION

SEPARATION AND MERGER (JIGSAW) METHOD PRIMARY SCHOOL EFFECT OF THIRD GRADE STUDENTS ON READING UNDERSTANDING SKILLS

BURAK CAN ELİK

Reading, one of the four basic language skills, is one of the most important sources of information that accompanies the individual throughout life. The main purpose of reading is to understand what you read. Studies show that individuals with good reading comprehension skills are more successful in various fields. There are many methods-techniques for the acquisition and development of reading comprehension skills. One of these methods is JIGSAW (split and merge) reading. When studies on JIGSAW reading are examined, studies examining the effect of JIGSAW reading method on reading comprehension are limited. It is thought that this study will fill the gap in the related literature. The purpose of this research; The aim of this study is to examine the effect of JIGSAW reading method on the reading comprehension skills of third grade students. The research was designed according to the pretest-posttest control group design, which is one of the quasi-experimental designs. The research was carried out for 8 weeks in a public school located in the central district of Şırnak province in the 2021-2022 academic year. The study group of the research consists of 50 third-year students, 25 of which are in the experimental group and 25 in the control group. A reading comprehension scale called "Edison Ampulü Buluyor" was used as a data collection tool in the study. The reading comprehension scale was applied as a pretest to the experimental and control groups before the application, and it was concluded that the reading comprehension skill scores of the two groups were close to each other. A total of 16 hours of JIGSAW reading method was applied to the experimental group, two hours a week for eight weeks. The same texts in the control group were processed with the traditional method. After 8 weeks of application, posttest was applied to both groups. The data obtained in the research were transferred to the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 26.0 package program and necessary statistical processes such as arithmetic mean, percentage, frequency, standard deviation, Wilcoxon Signed Rank Test, Mann Whitney U Test were performed on the data in line with the research questions. In the study, it was concluded that the JIGSAW reading method improved the reading comprehension skills of the students in the experimental group.

Key Words : Primary School, Reading, Reading Comprehension, Separation, JIGSAW, JIGSAW Reading.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitime başladığım ilk günden itibaren desteklerini esirgemeyen, bilgi ve tecrübesinin yanında değerli zamanını da ayıran, her zaman yanımda olan tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK'a sonsuz teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan, beni bu günlere getiren, her zaman şanslı bir insan olduğumu hissettiren, maddi ve manevi desteğini esirgemeyen kıymetli annem Fatma ELİK'e ve babam Cemal ELİK'e sonsuz teşekkür ederim. Hayatımın her anında desteğini hissettiğim kıymetli kardeşim Gözdenur ELİK'e çok teşekkür ederim.

Son olarak her zaman yanımda olan, desteklerini esirgemeyen eşim Ayşe ELİK'e ve geleceğe ümitle bakmamı sağlayan, evimizin neşe kaynağı biricik kızım Leyla Vera'ya çok teşekkür ederim.

Burak Can ELİK

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ KABUL SAYFASI	ii
ETİK BEYANI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar	ix
ŞEKİLLER	x
SİMGELER VE KISALTMALAR	xi
1. GİRİŞ	1
1.1 PROBLEM DURUMU	1
1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
1.4 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLAR	7
1.5 ARAŞTIRMANIN SAYILTIARI	7
1.6 TANIMLAR.....	7
1.6.1 Okuma	7
1.6.2 Okuduğunu Anlama.....	7
1.6.3 JİGSAW	7
1.6.4 JİGSAW Okuma.....	8
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1 OKUMA.....	9
2.1.1 Okumanın Zihinsel ve Fiziksel Yönü.....	11
2.1.2 Okumanın Psikolojik ve Çevresel Yönü	12
2.1.3 Okumanın Diğer Dil Becerileriyle Olan İlişkisi.....	13
2.2 OKUDUĞUNU ANLAMA	13
2.3 OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ	15
2.4 İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME	21
2.4.1 İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Temel İlkeleri.....	22
2.4.1.1 Olumlu Bağlılık	23
2.4.1.2 Bireysel Sorumluluk	23
2.4.1.3 Grup Ödülü	23
2.4.1.4 Yüz yüze Etkileşim.....	23
2.4.1.5 Grupların Oluşturulması	23
2.4.1.6 Eşit Başarı Fırsatı.....	24
2.4.1.7 Grup Sürecinin Değerlendirilmesi	24
2.4.1.8 Sosyal Becerilerin Kullanılması	24
2.4.1 İşbirlikli Öğrenme Yöntemleri	25
2.4.1.1 Birlikte Öğrenme Yöntemi	25
2.4.1.2 Akademik Çelişki Yöntemi	26
2.4.1.3 Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim Yöntemi	27
2.4.1.4 Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Yöntemi	28
2.4.1.5 Takım Destekli Bireyselleştirme Yöntemi	29
2.4.1.6 Karşılıklı Sorgulama Yöntemi	29
2.4.1.7 Grup Araştırması	29
2.4.1.8 Takım Oyun Turnuva Yöntemi.....	30

2.4.1.9	JİGSAW.....	30
2.4.1.10	JİGSAW II Yöntemi.....	32
2.4.1.11	JİGSAW III Yöntemi.....	33
2.4.1.12	JİGSAW IV Yöntemi.....	33
2.4.1.13	Ters JİGSAW.....	36
2.4.1.14	Konu JİGSAWI.....	36
2.4.1.15	JİGSAW Okuma.....	36
2.4.1.15.1	JİGSAW Okuma Yönteminin Türkçe Derslerinde Kullanımı.....	37
2.4.1.15.2	JİGSAW Okumanın Uygulama Basamakları.....	39
2.5	İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	42
2.5.1	Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	42
2.5.1.1	Türkçe Dersi Alanında Yapılan Araştırmalar.....	42
2.5.1.2	Diğer Alanlarda Yapılan Araştırmalar.....	43
2.5.2	Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	44
3.	YÖNTEM.....	47
3.1	ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	47
3.2	ÇALIŞMA GRUBU.....	48
3.3	ARAŞTIRMACININ ROLÜ.....	49
3.4	ARAŞTIRMA ORTAMI.....	49
3.5	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	50
3.6	UYGULAMA SÜRECİ.....	50
3.6.1	Deney Grubuna JİGSAW Okuma Yönteminin Uygulanması.....	50
3.6.1.1	Birinci Hafta.....	50
3.6.1.2	İkinci ve Üçüncü Hafta.....	51
3.6.1.3	Dördüncü ve Beşinci Hafta.....	51
3.6.1.4	Altıncı ve Yedinci Hafta.....	52
3.6.1.5	Sekizinci Hafta.....	52
3.6.2	Kontrol Grubuna Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Uygulanması.....	53
3.7	VERİLERİN ANALİZİ.....	53
3.8	ARAŞTIRMANIN ETİĞİ.....	54
4.	BULGULAR.....	55
4.1	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	55
4.2	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
4.3	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	58
4.4	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	60
4.5	Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	62
5.	SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	64
5.1	SONUÇ VE TARTIŞMA.....	64
5.1.1	Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	64
5.1.2	İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	64
5.1.3	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	65
5.1.4	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	65
5.1.5	Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	65
5.2	ÖNERİLER.....	68
KAYNAKÇA.....	69	
EKLER.....	79	
ÖZGEÇMİŞ.....	108	

TABLolar

Sayfa

Tablo 2. 1 Okuma Stratejileri	17
Tablo 2. 2 Türkçe Dersi Eğitim Programı Üçüncü Sınıf Kazanımları	20
Tablo 2. 3 JİGSAW Yöntemleri	31
Tablo 2. 4 JİGSAW Yöntemlerinin Karşılaştırılması.....	34
Tablo 2. 5 Organize Edici Çalışma Kâğıdı	40
Tablo 3. 1 Araştırmanın Yarı Deneysel Deseni.....	47
Tablo 3. 2 Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	48
Tablo 3. 3 Öntest, Sontest ve Erişi Puanlarının Grup Değişkenine Göre Shapiro Wilk Testi Sonuçları	53
Tablo 4. 1 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi Öntest Başarı Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4. 2 Deney Grubundaki Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4. 3 Kontrol Grubundaki Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları	58
Tablo 4. 4 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4. 5 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Erişi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	62

ŞEKİLLER

Sayfa

Şekil 2. 1 İşbirlikli Öğrenmenin Temel İlkeleri.....	22
Şekil 2. 2 İşbirlikli Öğrenme Yöntemleri	25
Şekil 2. 3 Jigsaw Yönteminin Uygulanış Biçimi.....	32
Şekil 2. 4 Uzman Gruplarının Örnek Görünümü.....	40
Şekil 2. 5 Asıl Grupların Örnek Görünümü.....	41
Şekil 4. 1 JİGSAW Okuma Yöntemi Grubundaki Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanları.....	57
Şekil 4. 2 Geleneksel Okuma Yöntemi Grubundaki Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanları.....	59
Şekil 4. 3 İGSAW Okuma Yöntemi ve Geleneksel Okuma Yöntemi Grubundaki Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanları (Çubuk grafiği)	61
Şekil 4. 4 JİGSAW Okuma Yöntemi ve Geleneksel Okuma Yöntemi Grubundaki Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanları (Çizgi grafiği)	61
Şekil 4. 5 JİGSAW Okuma Yöntemi ve Geleneksel Okuma Yöntemi Grubundaki Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Erişi Puanları	63

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

df	: Serbestlik Derecesi
f	: Frekans
N	: Katılımcı sayısı
Ö	: Öğrenci
sd	: Standart Sapma
sig	: Anlamlılık
\bar{x}	: Ortalama
%	: Yüzde

Kısaltmalar

Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü
PİSA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
s.	: Sayfa
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
Vb.	: Ve benzeri
Vd.	: Ve diğerleri
Yay.	: Yayınları/ Yayınevi
WEB	: Word Wide Web

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 PROBLEM DURUMU

Bireylerin yaşamlarına yön verebilmek ve hayatını anlamlandırmak için dört temel dil becerisi olan okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerini kazanmış olması gerekmektedir. Bu beceriler sayesinde kendilerini geliştirir ve toplumun bir parçası haline gelirler. Temel dil becerilerinden okuma becerisi, bireylerin hayatına doğrudan etki eden, bireyleri geliştiren en önemli becerilerden bir tanesidir. Dünyayı anlayabilmek ve çağımızın yeniliklerine uyum sağlayıp bilgiyi işleyebilmek adına, için okumaya ve okuduğunu anlamaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Dört temel dil becerilerinden biri olan okuma; insan yaşamında doğal olmayan, sonradan kazanılabilen, bireyin tüm yaşamı boyunca onu etkileyecek nitelikte; sosyal ve kültürel alanda bireye yetkinlik kazandıran karmaşık bir süreçtir (Keskin, 2012). Akyol ve Şahin'e (2021) göre okuma; yazılı sembolleri bir araya getirerek anlam kurma sürecidir. Okuma sayesinde insan hayatını anlamlı bir hale getirerek yaşamına devam eder. Yazılı sembollerin bir araya getirilerek anlamlı hale gelebilmesi oldukça dinamik bir süreçtir. Görme ve seslendirmenin yanında aynı zamanda zihinsel birtakım etkinlikleri de gerektirir. Okuma becerisinde asıl ulaşılmak istenen hedef okuyan kişinin anlam kurmasıdır. Okuma sadece sembollerin şifresini çözmek değil, yazıların anlamını araştırmaktır (Güneş, 2021). Okuma etkinliği insanın psikolojik, fizyolojik ve biyolojik özelliklerini bir bütün olarak etkin bir şekilde kullandığı bir etkinliktir. Okuma aktivitesi insanın bilgi birikimini arttıran, düşüncesini ve inancını etkileyen, kişiliğine katkıda bulunan bir süreçtir. Bu aktivitenin temel amacı okunan yazılardan anlam çıkarmadır (Epçayan, 2008). Okuma; insanın tüm eğitim hayatı boyunca bilgiye ulaşmasını sağlayan bir araç olması yanında öğretim basamaklarını da düzenlemektedir. Okuma, insanın çeşitli kaynaklara ulaşarak yeni bilgi ve tecrübe edinmesini sağlar (Balcı, 2016). Güneş'e (2017) göre okuma, öğrenmenin kalbi olmakla birlikte aynı zamanda insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar bu sınırsız beceri sayesinde öğrenmelerini gerçekleştirirler. Okuma etkinliğinde kazanılan bilgiler zihinsel kavramlara dönüştürülmekte ve zihinde düzenlenerek saklanmaktadır. Bu sayede okuma, insanın birçok alanda kendini geliştirmesini sağlamaktadır. Akyol'a (2020) okumayı; ön

bilgilerden hareketle, yazar ile okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, belirli bir amaca yönelik işe koşulan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır.

Okuma sürecinin temel amacı anlam kurmadır. Okuma, sadece metinlerdeki yazılı sembolleri çözmek değil, okunan metinde aktarılmak istenen mesajı, duygu ve düşünceleri anlamaktır (Çiftçi, 2007). Okuma esnasında sıralama, sınıflama, inceleme, sorgulama, ilişkilendirme, çıkarım yapma, hatırlama, değerlendirme gibi bir takım zihinsel becerilerin işe koşulmasıyla anlama oluşur. Metni okuyan birey okuduğu metindeki bilgilerin aynen almaz, bilgileri kendilerine göre şekillendirerek anlamlandırır (Güneş, 2015). Sidekli'ye (2010) göre okumanın temel amacı; okunan metindeki bilgilerin okuyucuda anlam kazanmasıdır. Bu sayede okuyucu zihinsel etkinlikler sonucu okuduğu metni anlamlandırır.

Yapılan çeşitli bilimsel araştırma ve raporlarda okuma becerisini kazanmış her öğrencinin okuduğunu anlayamadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından her üç yılda bir yapılan PISA (Program for International Student Assessment) araştırması, öğrencilerin okuma, matematik ve fen becerileri alanlarındaki bilgi ve becerilerinin ölçüldüğü en önemli uluslararası eğitim araştırmalardan bir tanesidir. PISA (2018) uygulamasında okuma becerisi; “Kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesi” olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili araştırma yapan PISA'nın 2015 yılında yapmış olduğu çalışma sonuçlarına göre; okuduğunu anlama becerisi alanında ülkelerin genel ortalaması 460 iken Türkiye'nin ortalaması 428'dir. En son yapılan PISA (2018) sonuçlarına göre ise Türkiye okuduğunu anlama becerilerinde 78 ülke içerisinde 40. Sırada yer alarak, ortalamanın altında kalmıştır. Ülke genelinde ise Millî Eğitim Bakanlığı'nın yapmış olduğu araştırmanın raporlarında her 10 öğrenciden dördünün okuduğunu anlamadığı sonucuna ulaşılmıştır (MEB, 2018). Yapılan araştırmalardan hareketle ülkemizdeki öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için okuduğunu anlama stratejilerini kullanmak gerekmektedir. Okuduğunu anlama stratejileri okunan metinden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak amacıyla okuma yapılırken birey tarafından gerçekleştirilen birtakım zihinsel faaliyetlerdir. Okuma stratejileri, bireyin okumayı nasıl algıladığını, okuduklarından nasıl anlam çıkardığını ortaya koymak için kullanılır. Bir diğer tanımla okuma stratejileri okunan metinden anlam çıkarmak için uygulanan bir dizi etkinlikler serisidir. Birey okuma stratejileri

sayesinde okumasını en yüksek potansiyelle nasıl kullanacağını öğrenir (Temizkan, 2008; Dönmez ve Yazıcı, 2006). Okuduğunu anlama stratejileri, öğrencinin okurken anlam çıkarmada zorlandığı durumlarda akademik olarak performansını olumlu yönde etkileyen bilişsel bir süreç olarak tanımlanabilir. Okuduğunu anlama stratejileri okuduğunu anlamayı destekleyen, öğrenciyi sürecin içerisine dahil eden etkinliklerin tümünü kapsamaktadır (Demirel ve Epçazan, 2012). Beydoğan'a (2010) göre okuma anlama stratejilerinde birey bilgiyi alırken seçici davranır ve aldığı bilgiyi zihninde canlandırarak eski bilgileriyle bağ kurarak bütünleştirir.

İlgili alanyazın incelendiğinde okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini inceleyen pek çok çalışma yer almaktadır (Çiftçi ve Temizyürek (2008), Yılmaz (2006), Sidekli (2010), Kuşdemir (2014), Kodan ve Akyol (2015)). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek, onları bu süreçte aktif ve sürekli rol almasını sağlamak için çeşitli stratejiler mevcuttur. Bu stratejiler sınıf içi bireysel veya bütün sınıfı kapsayacak şekilde seçilerek uygulanabilir. Birebir uygulanacak yöntemlere eşli okuma, tekrarlı okuma gibi teknikler örnek verilebilir. Bütün sınıfı kapsayacak yöntemlerden bir tanesi de JİGSAW yöntemidir.

Batdı (2014), JİGSAW yönteminin en etkili işbirlikli yöntemlerden bir tanesi olduğunu ve öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Şimşek'e (2007) göre JİGSAW, öğrencilerin bir arada çalışmasını sağlayan, bireysel farklılıkları aza indiren, öğrenme ortamlarında kullanıldığında verimli sonuçlar elde edilen bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Bu yöntemde öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu oldukları için pozitif bağlılıkları da artar.

JİGSAW yöntemi farklı yetenekleri, ihtiyaçları, öğrenme tarzları olan öğrencilerin bir arada çalışmasına imkân sağlar. Gruplar süreç içerisinde dersin amacına yönelik ortak çalışmalar sergiler. Tan'a (2005) göre JİGSAW yönteminde öğrenciler, derse katılarak sürece dahil olurlar, konu hakkında açıklama yapar, soru sorar, konu hakkında örnekler verir veya verilen örnekler üzerinden konuya yeni bilgiler ekleyebilirler. Öğrenciler birbirleriyle iş birliği içerisinde hareket ettikleri için motivasyonları ve öz güvenleri yükselir. Bu yöntem sayesinde öğrenciler; birlikte çalışma, dinleme, birbirine saygı duyma, dinleme, fikirleri destekleme, paylaşımında bulunma, sırayla konuşma gibi sosyal becerileri de kazanarak toplumsal kuralları da uygular (Yılar, 2012). JİGSAW yönteminin çeşitli uygulama yöntemleri vardır. Temelde bütün yöntemler aynıdır ancak aralarındaki ufak farklılıklardan dolayı farklı isimler almaktadır. Bu JİGSAW yöntemlerinden bir tanesi de JİGSAW okumadır (Çalık, 2017).

2019 yılında yenilenen Türkçe Öğretim Programı'nın hedeflerine oldukça uygun olan JİGSAW Okuma iş birliği öğretme teknikleri arasında yer almaktadır. JİGSAW okuma yöntemi farklı okuduğunu anlama becerisine sahip öğrencilerin bir araya gelerek çalışmasına fırsat sağlayan bir yöntemdir. JİGSAW okuma, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmenin yanında onları sosyal olarak geliştirir. Bu teknikte öğrenciler birbirlerinin öğrenme süreçlerinde aktif yer alarak birbirlerine destek olurlar. Uzun ve katmanlı metinler işlenirken JİGSAW okuma yönteminin kullanılması öğrencilerin üst düzey becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir.

İlgili literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, JİGSAW yöntemine ilişkin çalışmaların farklı alanlarda olduğu görülmekte olup, bu yöntem dil öğretiminde de kullanılmaktadır. Dönmez (2017) yapmış olduğu araştırmada Türkçe dilbilgisi konularının öğretiminde JİGSAW yönteminin etkisini ölçmüş ve katkısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karakoyun (2010) araştırmasında JİGSAW yönteminin noktalama işaretleri öğretimindeki etkisini ölçmek istemiş ve yöntemin olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Uysal (2009) yapmış olduğu araştırmada JİGSAW yönteminin, öğrencilerin Türkçe derslerindeki yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini ölçmüş ve yöntemin bu beceriler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bölükbaş (2014) çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere JİGSAW yöntemini kullanmış ve JİGSAW yönteminin katılımcıların dil becerilerine katkısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılar (2012) yaptığı çalışmada JİGSAW yönteminin öğrencilerin sözlü anlatım dersleri üzerindeki etkisini ölçmüş ve yöntemin sözlü anlatım dersleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yağmur Şahin (2013) araştırmasında Türkçe derslerindeki yazılı anlatım becerilerine JİGSAW yönteminin etkisini ölçmüş ve yöntemin yazılı anlatım becerileri üzerinde olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arslan (2012) araştırmasında sözcük türleri öğretiminde JİGSAW yönteminin etkisini ölçmüş ve yöntemin pozitif yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

JİGSAW okuma; okuma, yazma, anlama, eleştirel düşünme ve iş birliği gibi temel becerileri geliştirmede öğrencilere katkı sağlar. JİGSAW okuma yöntemi, öğrenmenin merkezine öğrencileri almakta zorluk çeken öğretmenlere alternatif oluşturacağı, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmesine imkan tanıyan ve okuma becerilerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirmesinde JIGSAW okuma yönteminin etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. JIGSAW okuma yöntemi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin öntest başarı puanları ile geleneksel yöntemle okuduğunu anlama öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. JIGSAW okuma yöntemi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin öntest başarı puanları ile sontest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Geleneksel yöntemle okuduğunu anlama öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest başarı puanları ile sontest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. JIGSAW okuma yöntemi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemle okuduğunu anlama öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin sontest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. JIGSAW okuma yöntemi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle okuduğunu anlama öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğrenmenin kalbi olan okuma, kişinin kendini geliştirme, gerçekleştirme ve hayatına yön verme aracıdır (Güneş, 2017). Okuma becerisi, eğitim- öğretim her kademesinde öğrenci için gerekli olan temel becerilerdendir. Türkçe derslerinin yanında; hayat bilgisi, matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji dersleri gibi diğer derslerde de öğrencinin başarısına doğrudan etki edecek ve gelişimini etkileyecek temel faktördür (Çaycı ve Demir, 2006). Akyol ve Kodan (2015) okumayı bilgilere ulaşma, öğrenme ve bilgileri özümsemenin anahtarı olarak tanımlamaktadır. Okuma bireyin yaşamı boyunca temel ihtiyaçlarından bir tanesidir.

Okuma eylemi sadece kelimelerin tanınıp doğru bir şekilde telafuz edilmesi değildir. Okuma anlama ile sonuçlandığında kişiye faydası vardır. Okuma, ön bilgilerden hareketle, yazar ve kişi arasındaki bağlantıyı kurmayı sağlayan, uygun bir strateji ile belirlenen hedefe doğru, sistemli yürütülen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2020). Okuduğunu anlama

becerisi, öğrencinin metinde geçen kelimeleri tanıma becerisi ile birlikte metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini, metinde aktarılmak istenen mesajın öğrenci tarafından anlamlandırabilmesidir. Öğrencinin bu beceriyi kazanıp geliştirebilmesi için yöntem ve teknikleri özümsemesi ve bunları doğru bir şekilde uygulaması gerekmektedir (Top, 2014).

Okumanın temel amacı anlam kurmaktır. Öğrencinin okula başlamasıyla başlayan okuma macerası ilerleyen yıllarda da okuduğunu anlama süreçleriyle devam edecektir. Eğer bu süreçler planlı bir şekilde yürütülmezse öğrenci okuduğunu anlama becerisini kazanamayacak, öğrencinin eğitim hayatı başta olmak üzere tüm yaşamı giderek verimsiz bir hal alacaktır. Bu sebeple birey hayatının her döneminde öğrenme problemleriyle karşılaşacaktır. Bu tarz problemlerle karşılaşılması için okuduğunu anlama, okuma eğitiminin en önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Okuduğunu anlama becerisi ilkokulun başından itibaren öğretilmeli ve süreç içerisinde geliştirilmelidir (Kuşdemir, 2014). Özyılmaz ve Alcı (2011) yapmış olduğu çalışmada okuduğunu anlama becerisini kazanamamış öğrencilerin Türkçe derslerinin yanında diğer derslerde de başarılı olma oranının düşük olduğunu, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri geliştirilirse bütün derslerdeki başarı oranları artacağını vurgulamışlardır.

JİGSAW okuma yöntemi, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmenin yanında, öğrencilerin analitik düşünmelerine, dil ve kelime bilgisini genişletmelerine, eleştirel okuma ve yazma yeteneklerine, iş birliği ve iletişim becerilerini geliştirmelerine, farklı bakış açılarından bakarak geniş bir bakış açısı kazanmalarına katkı sağlar. Bu nedenle, Türkçe dersinde özellikle metin analizi ve edebiyat çalışmaları gibi alanlarda bu yöntemin uygulanması faydalı olabilir. Bunun yanında alanyazında JİGSAW yönteminin kullanıldığı, ancak JİGSAW okuma yöntemine daha az yer verilmediği görülmektedir. Hem öğrencilerin bütüncül gelişimine katkı sağlamak hem de okuduğunu anlama alanındaki işbirlikli yöntemlerden biri olan JİGSAW okuma yönteminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemek açısından bu çalışma önemli görülmektedir.

1.4 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLAR

1. Bu çalışma 2021-2022 eğitim- öğretim yılı Şırnak ili Merkez ilçesinde bulunan Orgeneral Edip Başer İlkokulu'nda eğitim- öğretimine devam eden deney grubunda 25, kontrol grubunda 25 olmak üzere toplam 50 öğrenciyle sınırlandırılmıştır.
2. İlkokul üçüncü sınıf Türkçe dersi okuduğunu anlama kazanımlarıyla sınırlıdır.
3. Haftada iki ders saati olmak üzere sekiz haftalık yarı deneysel uygulama ile sınırlıdır.
4. Uygulama sürecinde bilgilendirici metinler kullanıldığı için, bu araştırma sadece bilgilendirici metinler ile sınırlıdır.

1.5 ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

Öğrenciler uygulamada yer alan metinleri içten ve samimi bir şekilde cevaplandırmıştır.

Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğini uygulama süreçlerinde benzer şekilde güdülenmiştir.

Uygulayıcının kontrolü dışında gelişen, istenmedik faktörlerden uygulamaya katılan öğrenciler eşit şekilde etkilemiştir.

1.6 TANIMLAR

1.6.1 Okuma

İnsan yaşamında doğal olmayan, sonradan kazanılabilen, bireyin tüm yaşamı boyunca onu etkileyecek nitelikte; sosyal ve kültürel alanda bireye yetkinlik kazandıran karmaşık bir süreçtir (Keskin, 2012).

1.6.2 Okuduğunu Anlama

Okunulan metinden elde edilen bilgilerin incelenmesi, ilişkilendirilmesi, sınıflandırılması, sorgulanması, sıralanması ve değerlendirilmesi gibi birtakım zihinsel süreçlerden geçirilmesiyle elde edilen anlamaların bireyin var olan önceki bilgileriyle sentezleyerek zihninde yeniden yapılandırılmasıdır (Güneş, 2009).

1.6.3 JİGSAW

İşbirlikli öğrenme yöntemi olan JİGSAW, belirli bir konunun kendi içerisinde anlamlı bölümlere ayrılmasının ardından belirlenen uzman gruplarında çalışılması ve sonradan

heterojen bir şekilde oluşturulan gruplarda da yapılan çalışmaların diğer üyelere aktarılması üzerine kuruludur (Dönmez, 2017).

1.6.4 JİGSAW Okuma

JİGSAW okuma, metni bütün okumak yerine bölümlere ayırarak okunmasını sağlayan, sonradan da o parçaların birleştirilerek metnin tamamının öğrenilmesinin sağlandığı bir yöntemdir. Bu süreçte akademik seviyeleri birbirinden farklı olan öğrenciler bir arada çalışarak birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunurlar (Minnesota Literacy Council, 2023).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 OKUMA

İnsanların hayatlarında yaşadığı çevreye uyum sağlamalarını yarayan ve onlara yön veren bilgiler, düşünceler, duygular, değerler ve inanışlar yer almaktadır. İnsanların toplumdaki varlığını kanıtlayan bu nitelikler sayesinde insan, toplumdaki gelişmeleri takip eden, çalışkan, üretken, hoşgörülü ve yararlı bireyler olarak toplumda yer kazanır. İnsanlar bu özellikleri sadece hayatlarının bir döneminde değil, dünyaya geldikleri andan başlayarak ölene kadar süreç içerisinde kazanırlar. Okuma, bu kazandıkları özelliklerde en büyük etkiye sahip olan etkidir. Okuma; bireyin hayatında sonradan kazanılan, bütün yaşamını şekillendiren, kültürel, sosyal ve bilişsel alanlarda kendini geliştirmesini sağlayan oldukça karmaşık bir süreçtir. Karmaşık süreç olmasının yanında bir o kadar da dinamik bir süreç okuma bireye hayatı boyunca eşlik eder (Keskin ve Akyol, 2014).

İlgili alanyazında okumayla ilgili birçok farklı tanıma yer verilmiştir. Bu tanımların birbirinden farklı olmasının nedeni okumanın gözlemlenmesi zor, karmaşık bir süreç olmasıdır (Kurudayıoğlu, 2011). En kapsamlı tanımları yapan Akyol okumayı; ön bilgilerden hareketle yazar ve okuyucu arasındaki aktif iletişimi merkeze alan, bir amaç doğrultusunda belirlenen yöntem ve tekniklerle, düzenlenmiş ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlamıştır. Baştuğ (2021)'a göre okuma, bireyin hayatı boyunca kazanacağı en kritik ve temel becerilerden bir tanesidir. Okuma becerisi bireyin karşılaştığı yeni durumlar ve sorunları anlayabilmesi için gerekli bilgiye elde etmesini, bilgiyi önceki bilgileriyle karşılaştırarak bir bütün haline getirmesi, gerekli bilgileri gereksiz bilgilerden arındırması ve bunları uygun yerlerde kullanmasını sağlayan en önemli araçtır (Bozkurt, 2016). Özbay ve Özdemir'e (2012) göre okuma sadece sembolleri adlandırmak değil, o sembolleri anlama, karşılaştırma, yorumlama, ifade etme ve akıl yürütme sürecidir. Bu tanıma benzer bir tanım yapan Şahin (2009) okumayı; yazılı sembolleri görme, algılama, anlamını kavrama ve anlamlandırma işi olarak tanımlamıştır. Günümüzün büyük güçlerinden olan eğitimin en önemli kilit noktasını okuma olarak belirten Güneş (2012) okumanın, dilin ve zihinsel becerilerin geliştirildiği, düşünce yapısının zenginleştiği ve geleceğe ışık tuttuğunu vurgulamıştır. Okuma; kelimelerin duyu organları sayesinde algılanıp akıl yürütülerek yorumlanmasını sağlayan zihinsel bir etkinliktir (Sidekli ve Yangın, 2005).

Kırmızı 'ya (2017) göre okumanın temel amacı anlam kurmadır. Birey daha önceden edindiği ön bilgileri okuduğu metinle ilişkilendirerek yeni anlam kurma sürecine girer ve ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirir. Okuma, sadece yazılanların anlam kazanması veya seslendirilmesi değil; okuyan kişi ile yazan arasında kurulan bir bağıdır (Keleş, 2006).

Okuma becerisini tam olarak tanımlayabilmek için okuma becerisinin özünü, kullanışlılığını ve doğasını anlamak önemlidir. Okuma becerisini oluşturan bileşenler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

Okuma, *etkin, akıcı ve hızlı bir süreçtir*. Birey metni okurken kelimeleri tanıma, çözümleme, kelimeler arasında anlam kurma, kurduğu anlamı yapılandırma, cümle içerisinde değerlendirme, çıkarımda bulunma ve ön bilgilerle gerekli bağlantıyı oluşturabilme gibi faaliyetleri eş zamanlı olarak işe koşar.

Okuma, *anlamayı merkeze alan bir süreçtir*. Birey metinde verilen mesajı anlayıp çözümlmek amacıyla metni okur. Okumanın dinamikleri arasında yer alan bilişsel sürecin asıl amacı okuma materyalinden anlam çıkarmadır.

Okuma, *okur ve metin yazarı arasında iletişim kurulan dinamik bir süreçtir*. Okuma, metni okuyan birey ile metin yazarı arasında köprü vazifesi görmektedir. Metinde bulunan ve yazarın aktarmak istediği mesajları bireye iletir ve birey önbilgilerinden hareketle bunları anlamlandırır. Bu sebeple okuyucu ile metin yazarı arasında aktif bir ilişki vardır.

Okuma, *stratejik bir süreçtir*. Birey, metnin amacına uygun şekilde zihinde canlandırma, tahmin etme, kilit noktaları belirleme, sürece dahil olma ve okuduklarını düzenleme gibi birçok stratejiyi bu süreç içerisinde aktif olarak kullanır. Bunun yanında, kullanılan bu stratejiler sayesinde amaca uygun ve esnek bir süreçte okuma gerçekleşir.

Okuma, *sürekli olarak bir değerlendirme sistemidir*. Değerlendirme temelde bireyin metne karşı verdiği tepkileri ölçer ve zihinsel süreçleri aktif şekilde kullanarak çıkarımsal bir süreci gerektirir. Aynı zamanda değerlendirme, bireye okuma süreci hakkında yol gösterir. Yapılan değerlendirmelerden hareketle okumanın birey için öğreticiliği hakkında yorum yapılabilir.

Okuma, *dilsel bir süreçtir*. Bireyin okuma yapabilmesi için dili oluşturan unsurları bilmesi gerekmektedir. Okuma becerisi aktif olarak yapılırsa gelişen ve dinamik bir süreçtir. Dilin unsurlarını bilmek ve bu konuda bireyin kendini geliştirmesi bu hususta önem arz etmektedir (Babacan, 2012).

Yalınkılıç'a (2007) göre okuma "fiziksel, zihinsel, sosyolojik yönleriyle, dilsel olarak kodlanmış bir üretimin, yani metnin, eleştirel bir yaklaşımla yorumlanması, anlamlandırılması, içselleştirilmesi işlemi" dir. Yapılan çalışmaların tamamında okuma sonucunda iki kritik nokta ortaya çıkmaktadır. Bunlardan bir tanesi okuma, fiziksel ve zihinsel süreçleri kapsamaktadır. Bir diğeri ise okumanın temel amacı anlamadır. Sulak okumayı; "hiyerarşik bir dizi fiziksel ve zihinsel aşama sonucunda uygun ortamlarda gerçekleşen, okuyucunun ön bilgilerinden ve duygusal özelliklerinden etkilenen anlam kurma süreci" olarak tanımlamıştır.

Okumanın gerçekleşmesi için birtakım süreçler gerekmektedir. Okuma yaparken görme ve fiziki çevre ile alakalı olan kısım okumanın fiziki süreçlerini, okuduğunu algılama ve anlam kazanmasını sağlama ile ilgili beynin ilgili bölümlerinde gerçekleşen evre zihinsel süreçleri, okuma ile ilgili oluşan tutum evresi ise psikolojik süreçleri oluşturur (Sönmez, 2017). Yapılan tanımlar incelendiğinde okumada yazılı sembolleri seslendirmenin tek başına yeterli olmadığı, asıl önemli olanın okunan metnin okur tarafından anlamlandırılması olduğu ortaya çıkmaktadır.

2.1.1 Okumanın Zihinsel ve Fiziksel Yönü

Okuma sürecinde fiziksel ve zihinsel süreçler eş zamanlı ve birbiriyle sarmal şekilde işe koşullar. Bir diğere ifadeyle okuma esnasında beyin ve göz arasında sıkı bir bağ kurularak birbiriyle uyumlu bir şekilde hareket ederler. Okumanın zihinsel öğeleri, fiziksel olarak algılanan metnin anlam kurma sürecinin evresini oluşturmaktadır. Okuma sürecinde görme alanının kapsayan noktalama, grafik, şekil kelime veya cümleleri beyindeki görüntüleme, tanıma, yorumlama ve okuma merkezlerinde algılandıktan sonra yorumlanır. Göz vasıtasıyla beyne iletilen görüntü, okumanın zihinsel öğeleri olarak tanımlanır ve bu merkezler arasında seri bir şekilde birbirlerine iletilerek tanımlanır, anlam kurulur ve yorumlanır (Kurudayıoğlu, 2011).

Okumanın fiziksel süreçlerinin temelinde olan görme; göz kaslarının netlik alanındaki nesne, cisim ya da yazılı sembollerin algılanması olarak tanımlanmıştır. Okuma becerisinin ilk adımını oluşturan görme, nesnelere yansıyan ışınların göz vasıtasıyla işleme alınarak beyne aktarılmasıyla oluşur. Okuma, nesnelere gözle algılanıp beyne aktarılması sürecinden daha kompleksdir. Bu sebeple görme ve okuma arasındaki bağ; görme, tanıma ve algılama olarak sıralanmıştır. Gözün okuma sürecini başlatabilmesi için bazı koşulları sağlaması gerekmektedir. Bu koşullar;

- Okuma eyleminin gerçekleştirileceği ortamın yeterli miktarda aydınlatılması;

- Okunacak metin ile göz arasındaki mesafenin uygun olarak ayarlanması;
- Göz kaslarının satırlarda gerekli sıçramalar yapabilmesi;
- Okunan içeriğin beyne iletiminde. Nöronların ve bağlantıların aktif olması olarak sıralanabilir (Kurudayıoğlu, 2011).

Beynin okuma eylemindeki işlevi okumanın zihinsel boyutunu oluşturmaktadır. Beynin bazı bölümleri okuma ve anlam kurma sürecinde öteki bölümlere göre daha etkin çalışır. Okuma eylemi esnasında beyin fonksiyonlarında ortaya çıkan etkinlikleri ve beynin yapısını bilirsek, öğrenciye aktarılacak okuma becerisinin kalitesini arttırmamızda mümkün olacaktır (Sulak, 2014).

Yeni bilgilerin kazanılmasında, önceden kazanılmış, var olan bilgilerin etkisi oldukça fazladır. Birey sağlıklı bir öğrenme gerçekleştirmek istiyorsa bunu ön bilgilerini kullanarak gerçekleştirebilir. Bu boyutta, önbilgi ve deneyimler anlamayı oldukça kolaylaştırır. Beyinde bulunan görüntü tanıma merkezine gelen kelimeler buradan görüntü yorum alanına aktarılır ve zihindeki önbilgi ve deneyimler vasıtasıyla anlaşılır (Temizyürek ve Türkben, 2021).

2.1.2 Okumanın Psikolojik ve Çevresel Yönü

Okumayı psikolojik ve çevresel olarak etkileyen birtakım etkenler vardır. Bireylerin okulda yaşadıkları, çevresindeki arkadaşları veya ebeveynlerinin okumaya olan yaklaşımları, bireyin okumaya yönelik bakış açısını şekillendirir. Aile bireyin gözünde bir model, yol göstericidir. Evde ailesinden okumaya karşı sert bir yaklaşım gören birey okumaya karşı gerekli beceriyi gösteremeyebilir. Sınıfta çok rahat veya çok katı davranış sergileyen bir öğretmenin bu yaklaşımı bireyin okumaya karşı tutumu olumsuz etkilenecektir.

Okumanın çevresel yönü, okumanın yapıldığı ortamları da kapsar. Örneğin, sessiz ve sakin bir ortam, okuma verimliliğini artırırken gürültülü ve dikkat dağıtıcı bir ortam, okuma sürecini zorlaştırabilir. Başarı ile doğrudan ilişkili olan okumanın desteklenmesi, başarının vurgulanması, bireylerin okumaya karşı tutumunu olumlu yönde etkiler. Ayrıca, kitapların erişilebilirliği de okumanın çevresel yönünü etkiler. Kitapların kolayca bulunabilir ve erişilebilir olması, insanların okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkileyebilir. Evde kitap okuma alışkanlığı olan çocukların, okul başarısı ve akademik performansı genellikle daha yüksektir (Başaran ve Ateş, 2009).

2.1.3 Okumanın Diğer Dil Becerileriyle Olan İlişkisi

Okuma tek başına gelişen bağımsız bir süreç değildir. Dört temel dil becerisi olan konuşma, yazma, okuma ve dinleme birbirlerini geliştirmek için birlikte hareket ederler. Önemli bir dil becerisi olan okuma, diğer dil becerileriyle ilişkilidir. Bu ilişkiler zaman zaman bütüncül bir şekilde kendini gösterirken, bazen de sarmal bir şekilde gösterebilir. Okuma ile dinleme, yazma ile konuşma becerileri birbirini desteklemektedir

Dil alanları anlama ve anlatma olarak iki ana gruba ayrılır. Okuma ve dinleme anlama becerilerini, yazma ve konuşma ise anlatma becerilerini oluşturmaktadır. Okuma günlük yaşantıda dinleme kadar yaygın ve etkili değildir. Ancak kendini geliştiren bireylerin özelliklerine bakıldığında çok okuyup, araştıran bireylerin kendilerini daha iyi geliştirdiği söylenebilir. Okuma becerisi gelişmiş bireyler kendini daha iyi ifade etmekte iken bu beceriyi geliştirmeyen bireylerin ise kendini ifade etmede yeteri birtakım zorluklar yaşadıkları belirtilmektedir (Güneş, 2011).

2.2 OKUDUĞUNU ANLAMA

Okuduğunu anlama, bireyin metinlerde aktarılmak istenen düşünceleri önbilgileri yardımıyla çözmesi ve bu düşünceleri anlamlandırmasıdır (Yılmaz M. , 2008). Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde anlama; “Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak”, “Yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek.” olarak tanımlanmıştır. Okumanın temel amacı metinlerde aktarılmak istenen duygu, düşünce ve mesajları anlamaktır. Bir metnin okunmasındaki temel amaç onu anlamaktır. Okuma sonucunda anlama gerçekleşmesi beklenir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008).

Anlam kurmadan yapılan okuma yalnızca metni seslendirir. Okuduğunu anlama, bireyin okuduğu metindeki bilgilerle önbilgilerini birleştirerek yeni bilgilere ulaşmasını ifade eder. Bireyin okuduğunu anlaması düşünmesiyle ilgilidir ve bireyin okuduğu metin üzerindeki deneyimine, okuduğu dilin dil bilgisi kurallarını bilmesiyle ilgilidir. (Yılmaz M. , 2011). Erdoğan’a (2012) göre kelimeleri sadece seslendirmek okuduğunu anlama için tek başına yeterli değildir. Metni anlamadan sadece okumak mekanik okumadır. Okuduğunu anlama becerisi ise harfleri seslendirirken bunun yanında diğer becerileri de yanında işe koşmak gerekmektedir. Okumayı anlamlandırmak için metindeki duygu ve düşüncenin kavranması, birey ile metin arasında bağ kurulması ve metinde geçen sözcüklerin anlamlandırılması, yorumlanması, değerlendirilmesi gibi birtakım zihinsel süreçlerden geçmesi gerekmektedir. Okuduğunu anlama, okumanın sadece fiziksel değil zihinsel süreciyle de ilgilidir. Bireyin

okuduğunu anlamlandırabilmesi için okuduğu metnin içerisinde geçen kelimeleri anlamlandırması, metindeki cümleler ve paragraflar arasındaki bütünlüğü kavraması gerekmektedir. Okuma metinde yazılanları anlamak ve metnin yazarıyla bağ kurmaktır. Çiftçi 'ye (2007) göre okuduğunu anlamak için bir takım bilişsel beceriler gerekmektedir. Birey okurken, kavrama, sıralama, analiz, sentez, yorumlama ve değerlendirme gibi bir takım bilişsel becerileri işe koşar. Bu becerilerden bir veya birkaçını kazanamamış bireyler okuduğunu da anlayamaz. Eğer birey okuduğunu anlayamazsa da bütün hayatı boyunca başarıya ulaşamaz.

Okuduğunu anlama becerisi iyi düzeyde olan bireyler bir metni okuduklarında anlatılmak isteneni kolayca anlayabilirler. Okudukları metinlerdeki bilgileri zihinsel süzgeçinden geçirirler. Birey anlamlandırdığı bilgileri, kendi yaşantısıyla ilişkilendirerek şekillendirir. Buradan hareketle okuduğunu anlama becerisinde birey önceden kazanmış olduğu bilgilerle, metindeki bilgileri birleştirerek süreci tamamlar (Ege, 2019).

Akyol ve Kırkkılıç' a (2014) göre okuma ve okuduğunu anlama süreci, okuma becerisini kazanma ve bu becerileri aktif bir şekilde kullanma durumuna göre sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmalar aşağıdaki gibidir.

Hazırlık ve Taklit Aşaması

Okul öncesi dönemi kapsayan bu aşamada öğrenciler kitaplar ve okuma ile merakını gizlemez ve ilgilendiğini belli ederek taklit yoluyla okuma ve yazma çalışmaları yaparlar. Anlattıkları hikayeler genellikle kitaplarda yer alan resimlerden oluşmaktadır. Bazı harflerin adlarını öğrenerek bu harfleri seslendirir ve ses ile harf arasındaki ilişkiyi kavrarlar.

Başlangıç Aşaması

Başlangıç aşamasında çocuklar, harfleri gördüklerinde tanır ve seslendirirler. Seviyelerine uygun küçük kitapları okur. Sıkça kullandıkları kelimelerin anlamlarını bilir ve okudukları kitaplar ile ilgili tartışmalara katılarak ön bilgilerini kullanmak isterler.

Gelişim Aşaması

Çocuklar bu aşamada okuma stratejilerinin farkına varırlar ve bu stratejileri kullanmada istekli olurlar. Okuma yaparken anlama, ses bilgisine önem verir, okuduğu cümle yapılarına da dikkat eder. Okuma sürecinde okuma materyalinde yer alan görselden ziyade metinlere daha fazla odaklanırlar. Noktalama işaretlerinin kullanım yerlerini bilir ve doğru bir şekilde kullanmaya özen gösterir. Okuduğu hikayelerde bulunan ana karakter, olay, zaman, mekân gibi unsurlar hakkında konuşmada istekli olurlar.

İlerleme Aşaması

Öğrenciler bu aşamada farklı sesleri kolaylıkla seslendirebilir, sessiz bir şekilde verilen metni okuyabilirler. Öğrenciler okudukları kitaplarda yer alan herhangi bir sorun hakkında görüş geliştirebilir ve alternatif çözüm sunabilirler. Bilgilendirici metinleri okumaktan keyif alır ve anlamlandırmada zorluk çekmezler.

İlişkilendirme Aşaması

Bu aşamada öğrenciler kitaplarda yer alan uzun metinleri rahatlıkla okuyabilir ve metinlerde yer alan karakterleri, olayları çözümleyerek derinlemesine bir analiz yapabilirler.

Akıcı Okuma Aşaması

Öğrenciler bu aşamada ileri seviye metinleri rahatlıkla okuyabilir ve bir rehber eşliğinde grup tartışmasına katılabilirler.

Ustalık Aşaması

Öğrenciler bu aşamada gönüllü bir şekilde daha uzun süre sessiz okuma gerçekleştirebilirler. Öğrenciler bağımsız bir şekilde öğrenmek istediği konu hakkında okuma materyali seçip okuyabilir. Okuma ve okuduğunu anlama sürecinde farklı yöntem strateji kullanabilirler.

Bağımsız Okuma Aşaması

Bu aşamada öğrenciler ileri seviye metin belirleyip okuyabilirler. Okudukları metinleri analiz edip, yorumlayıp değerlendirmede bulunabilirler.

Yukarıda belirtildiği üzere, okuma becerisini kazanan bireyin ilerleyen süreçlerde okuma ve okuduğunu anlama becerilerini de geliştirmesi gerekmektedir. Okuduğunu anlama becerisi, okunan metni anlama, kavrama ve anlamlandırma becerisini ifade eder. Bireyin okuduğunu anlaması, okuduğu metindeki fikirleri, konuları ve ayrıntıları doğru bir şekilde anlayabilmesini gerektirir. Bu beceri, hayatın birçok alanında önemlidir ve okulda, işte ve günlük yaşamda başarılı olması için gereklidir.

2.3 OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ

Günümüzde hızla gelişen teknoloji ve bilim okuduğunu anlama becerisinin de gelişimini zorunlu kılmıştır. Önceden yalnızca basılı kaynaklardan okuma yapmak yeterliyken bilginin hızla yayıldığı günümüzde dijital kaynakların da takip edilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bireyin yaşadığı çağa ayak uydurabilmesi, bulunduğu ortamda kendini ifade edebilmesi için okuduğunu anlama becerileriyle ilgili düzenlemeleri yapabilmeli, kendini hazır hale

getirmelidir. Bu hazırlıkların temelini oluşturmanın ilk koşulu da bireyin okuma stratejilerini keşfetmesi ve bu stratejileri etkin bir şekilde kullanmasıdır (Çelik, 2019).

Erzen ve Epçaçan'a (2010) göre okuduğunu anlama stratejileri sayesinde birey okuma sürecinde aktif olarak yeteneklerinin farkına varır ve bu sayede kendini geliştirerek okumalarını daha bilinçli şekilde gerçekleştirir. Susar Kırmızı'ya (2006) göre okuduğunu anlama stratejileri bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenme süreçlerinde aktif rol aldığı bir süreçtir. Bireyin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu bu süreçte dilbilgisi kurallarına hâkim olması gerekmektedir. Birey bu süreçte eski bilgileriyle yeni bilgileri arasında bir köprü kurmalı ve yeri geldiğinde düşüncelerinde değişiklik yapabilmelidir.

Öğrenmeyi sağlamak amacıyla geliştirilen okuduğunu anlama stratejileri, okunan metinden anlamayı kolaylaştıran zihinsel etkinliklerdir. Okuma stratejileri, bireyin okuduklarını anlamlandırırken hangi süreçlerden geçirdiğini ortaya koyar. Birey okuma yaparken metni nasıl kavradığını, metni okurken nasıl anlam çıkardığını ve anlamadığı bölümlerde metne nasıl yaklaştığını ortaya koyar. Okuduğunu anlama stratejileri bireyin okuduğunu anlamasına katkı sunmak ve okuduğunu anlamada güçlük çektiği durumlarda yardımcı olmak amacıyla kullanılır. Okuduğunu anlama stratejilerinin temel amacı bireyin okuduğunu anlama seviyesini olabildiğince arttırmaktır (Temizkan, 2008).

Karasakaloğlu'na (2012) göre okuduğunu anlama stratejileri aktif kullanan birey kendi öğrenmelerindeki verimi oldukça artırır, bağımsız öğrenme becerileri gelişir ve özgüveni artar. Okuduğunu anlama stratejileri işe koşulurken bireyin doğru stratejiyi belirlemesi gerekmektedir ve yeri geldiğinde süreç içerisinde farklı okuduğunu anlama stratejilerini aynı anda kullanabilmesi gerekmektedir. Akyol (2020) okuduğunu anlama becerisini geliştirilmesinde kullanılan stratejileri okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında olmak üzere üç bölüme ayırmaktadır. Susar Kırmızı (2006) da aynı şekilde okuduğunu anlama stratejilerini Akyol (2020) gibi okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında olmak üzere üçe ayırmıştır. Okuduğunu anlama stratejileri aşağıda yer alan Tablo 2.1' de belirtilmiştir.

Tablo 2. 1 Okuma Stratejileri

Stratejinin Uygulanma Zamanı	Uygulanan Stratejiler
Okuma Öncesi Stratejiler	<p>Hangi amaçla okuyacağını belirleme</p> <p>Metnin başlığına, alt başlıklara ve yazarın adına bakma</p> <p>Önbilgilerini harekete geçirme</p> <p>Metinde yoğunlaşacağı yerleri belirleme</p> <p>Metnin konusu hakkında tahminde bulunma</p> <p>Metinle ilgili kendine sorular sorma</p> <p>Hangi hızda okuyacağına karar verme</p>
Okuma Sırasında Stratejiler (Anlamı Yapılandırma Stratejileri)	<p>Akıcı bir şekilde okuma</p> <p>Okuduklarını kavramak için not alma</p> <p>Dikkati dağıldığında okunan yere geri dönme</p> <p>Önemli kısımları işaretleyerek belirtme</p> <p>Anlamayı pekiştirmek için sözlük gibi kaynakları kullanma</p> <p>Metinde zor gelen kısımlara iyice yoğunlaşma</p> <p>Metinde bulunan tablo, resim ve grafik gibi görsellerden yararlanma.</p> <p>Belli yerlerde duraklayarak okunanlardan anlam çıkarma</p> <p>İpuçları kullanarak anlamayı arttırma</p> <p>Bilginin kalıcı olması adına bilgiyi formülleştirme, şema oluşturma</p> <p>Noktalama işaretlerine, yazım kurallarına, kalın ve italik yazımlara dikkat etme</p> <p>Çelişkili bilgiyle karşılaştığında metni baştan okuma</p>
	<p>Metnin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığına bakma</p> <p>Önemli bilgileri günlük hayatla ilişki olup</p>

Okuma Sonrası Stratejiler

olmadığını sorgulama

Metinde geçen düşünceleri kendi kelimeleriyle ifade etme

Metni baştan sona tekrar gözden geçirerek düşünceler arasındaki ilişkileri bulma

Anlama düzeyini arttırmak amacıyla metni bir kez daha okuma

Metin ile ilgili yaptığı tahminlerin tutarlılığını kontrol etme

Metni kendi ifadeleriyle özetleme

Metni başkalarıyla tartışarak anlayıp anlamadığını kontrol etme

*Karatay'dan (2011) uyarlanmıştır.

Okuduğunu anlama sürecinin etkisini arttırmak amacıyla önerilen okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasındaki stratejiler genel hatlarıyla yukarıda açıklanan şekilde kullanılmaktadır. Ancak okuduğunu anlama stratejilerini net bir şekilde ayırmak mümkün değildir. Bu stratejiler aynı anda kullanılabileceği gibi farklı sıralarda da kullanılabilir. Okuduğunu anlama stratejilerinin süreç içerisinde kullanımını okuduğunu anlamayı büyük ölçüde etkilemektedir. Bu sebeple strateji kullanımını destekleyen yöntem tekniklerin kullanılmasına ihtiyaç vardır (Güngör ve Ün Açıkgöz, 2006).

Türkçe Dersi Öğretim Programı, dört temel dil becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini önemle vurgulamıştır. Eğer dört temel dil becerisi gelişirse diğer tüm alanlardaki öğrenme, sosyal ve kişisel gelişimde olumlu olarak gelişecektir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- *“Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,*
- *Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,*
- *Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,*
- *Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,*
- *Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,*
- *Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,*
- *Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,*
- *Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,*
- *Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,*
- *Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.*

Yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda Türkçe Dersi Öğretim Programı üçüncü sınıf okuma alanındaki kazanımlarını üç alt başlık olarak ele alınmıştır. Bu başlıklar akıcı okuma, söz varlığı ve anlamadır.

Tablo 2. 2 Türkçe Dersi Eğitim Programı Üçüncü Sınıf Kazanımları

Akıcı	T.3.3.1. Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır.
Okuma	T.3.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. T.3.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. T.3.3.4. Şiir okur. T.3.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. T.3.3.6. Okuma stratejilerini uygular.
Söz	T.3.3.7. Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
Varlığı	T.3.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur. T.3.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur. T.3.3.10. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
Anlama	T.3.3.11. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. T.3.3.12. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. T.3.3.14. Okuduğu metnin konusunu belirler. T.3.3.15. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler. T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. T.3.3.17. Metinle ilgili sorular sorar. T.3.3.18. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. T.3.3.19. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. T.3.3.20. Metin türlerini ayırt eder. T.3.3.21. Metinleri oluşturan öğeleri tanır. T.3.3.22. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar. T.3.3.23. Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder. T.3.3.24. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. T.3.3.25. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir. T.3.3.26. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar. T.3.3.27. Yazılı yönergeleri kavrar. T.3.3.28. Tablo ve grafiklerde yer alan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.

*MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı

Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için okunacak metnin yapısına, türüne, amacına ve okuyacak bireyin seviyesine göre bazı yöntem- teknikler belirlenebilir. Bu kullanılacak

yöntemler metnin yapısına, amacına ve okuyacak bireyin seviyesine göre bireysel ya da iş birliği gerektiren yöntemler olabilir.

2.4 İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME

Öğrencilerin birbiriyle etkileşimini arttırabilecek bireysellik, rekabetçilik ve iş birliği olmak üzere temelde üç yol vardır. Bireysellikte öğrenci öğrenme sorumluluğunu tek başına üstlenmesi olarak tanımlanır ve becerilerin öğretilmesinde istenilen sonuçları vermeyebilir. Rekabetçilik uygun bir şekilde yönetilirse kısa süreli bir fayda sağlar ancak hayat becerisi geliştirmede yeterli etkiye sahip değildir. İş birliğine dayanan öğretim yöntemlerinde ise öğrenciler öğrenilenleri daha kalıcı hale getirir ve bu becerileri hayatında aktif olarak kullanırlar (Gömleksiz ve Kılınç, 2016).

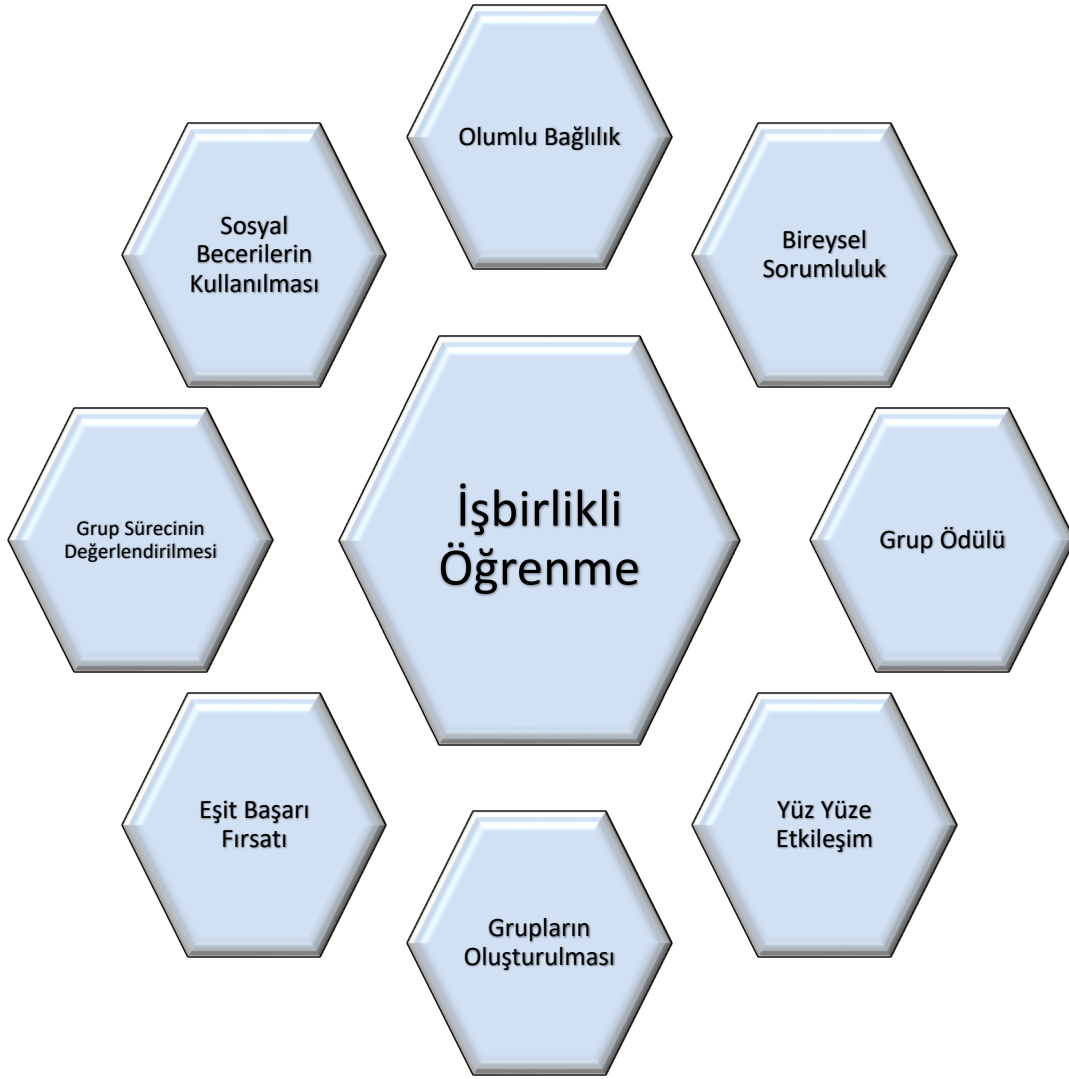
İşbirlikli öğrenme 1920’li yıllarda Avrupa ve Amerika tarafından “cooperative learning” adıyla kullanılmaya başlamıştır. Demirel’e (2012) göre işbirlikli öğrenme, bir amaca ulaşmak için veya bir problemi çözmek için bireylerin bir araya gelerek çalışarak bir sonuca ulaşmasıdır. Dilimize Açıköz (1992) tarafından kazandırılan işbirlikli öğrenmede temel amaç öğrencilerin birbirlerine destek olmalarıdır. Öğrenciler öğrenme materyallerini paylaşarak birbirlerine destek olurlar (Çelik, 2019).

İşbirlikli öğrenme öğrencilerin öğrenme ortamlarında küçük heterojen gruplar halinde ortak amaçlar doğrultusunda birbirlerine yardımcı oldukları, iletişim becerilerini geliştirdikleri, özgüvenlerini geliştirdikleri, problem çözme ve düşünme becerileri kazandıkları, öğrenme sürecinde aktif rol aldıkları bir öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırmacı kuramı merkeze alan bu yaklaşımın temel amacı öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimi arttırarak öğrenmelerini sağlamadır.

İşbirlikli öğrenmenin öğrenme ortamında etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğrenciler süreç içerisinde birlikte hareket etmeli, kayıpta ve kazançta birlikte olduklarının farkına varmalıdırlar. Grup olarak sergiledikleri performansın ölçüt olduğunu bilmeli, bireysel başarının grup başarısı olmadığını farkına varmalıdır. Grupta yer alan üyeler süreç içerisinde birbirlerine güvenmeli, karşılaştıkları sorunlara ortak çözümler arayarak sonuca ulaşmalıdır. Bu süreç içerisinde öğretmen öğrencilere rehberlik etmeli, gerekli yerlerde gruplara dönütler vererek onları desteklemelidir (Demirel, 2017).

2.4.1 İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Temel İlkeleri

Bayrakçeken vd. 'ye (2015) göre işbirlikli öğrenme yönteminin kavranması ve uygulanması için içerisinde birtakım ilkeleri bulundurması gerekmektedir. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasını sağlayan; bireysel sorumluluk, grup ödülü, olumlu bağlılık, yüz yüze etkileşim, grupların oluşturulması, eşit başarı fırsatı, grup sürecinin değerlendirilmesi, sosyal becerilerin kullanılması gibi temel ilkelerdir.



Şekil 2. 1 İşbirlikli Öğrenmenin Temel İlkeleri

2.4.1.1 Olumlu Bağlılık

İşbirlikli öğrenmede olumlu bağlılık, grupta yer alan üyelerin başarısının grup başarısına bağlı olmasıdır. Grup başarısının sağlanması için bireysel başarının olması gerektiği gibi, bireysel başarının sağlanması için de grup başarısının sağlanması gerekmektedir (Yıldırım, 2010). Grup üyeleri ortak amaçlar etrafında bir araya gelerek birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olurlar.

2.4.1.2 Bireysel Sorumluluk

İşbirlikli öğrenmede bireysel sorumluluk, grupta bulunan üyelerin bireysel olarak sorumluluk almasını ifade eder. Grupta yer alan bireylerin ayrı olarak da değerlendirilmesi, ara sınav gibi çalışmaların yapılması, gruptaki üyelerin birbirlerini kontrol etmesi, öğrencilerin kendi öğrendiklerini diğer grup üeleriyle paylaşması gibi etkinlikleri kapsar (Koçyiğit, 2018).

2.4.1.3 Grup Ödülü

İşbirlikli öğrenmede ödül hedefe ulaşmada önemli bir araçtır. Öğrenme süreci içerisinde veya sürecin sonunda öğrencilere verilecek ödül onların motivasyonunu arttırarak çalışmalarına yoğunlaşmalarını sağlar (Açıkgöz, 1992).

2.4.1.4 Yüz yüze Etkileşim

İşbirlikli öğrenmede yüz yüze etkileşim, bir hedef etrafında bir araya gelen öğrencilerin birbirlerine destek olmaları, ulaştığı kaynakları paylaşmaları, birbirlerini motive etmelerini ve desteklemelerini ifade eder (Çalık, 2017). Grup üyeleri bir problemle karşılaştığında nasıl çözeceklerini yüz yüze tartışarak çözümlerini sonuca ulaştırır. Bu sayede bir konuda arkadaşlarından iyi olan bir öğrenci bildiklerini diğer arkadaşlarıyla paylaşarak hem kendi öğrenmelerini pekiştirir hem de arkadaşlarının öğrenmelerinde pay sahibi olur. Akademik anlamda başarısı düşük olan öğrenciler de arkadaşlarından yardım alarak öğrenmelerini kalıcı hale getirir. Sınıf içerisinde büyük grup tartışmalarına katılmakta çekimser kalan öğrenciler, küçük gruplarda söz alarak kendilerini daha rahat ifade edebilirler (Yıldırım, 2010).

2.4.1.5 Grupların Oluşturulması

İşbirlikli öğrenmede gruplar oluşturulurken genellikle öğrencilerin önceki başarıları dikkate alınarak heterojen bir şekilde oluşturulmasına özen gösterilir. Gruplar öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, akademik başarısı, ilgi alanları, hobileri dikkate alınarak oluşturulur. Bu sayede grup içerisindeki çeşitlilik artar ve grup heterojen şekilde kurulmuş olur. Bir etkinliğe başlamadan önce grup üyelerinin bir süre birlikte vakit geçirmeleri sağlanır. Bu süre içerisinde gruplarına

isim bulmaları, slogan oluşturmaları, amblem belirlemeleri istenerek grup ruhu oluşturulur (Bayrakçeken vd., 2015).

2.4.1.6 Eşit Başarı Fırsatı

İşbirlikli öğrenmede öğrenciler kendi yetenekleri doğrultusunda birtakım sorumluluklar alarak sürece dahil olurlar. Eşit başarı fırsatı sayesinde grupta yer alan öğrenciler daha önceki becerilerini geliştirerek hem kendilerini geliştirir hem de grubun başarısının artmasını sağlar (Senemoğlu, 2004).

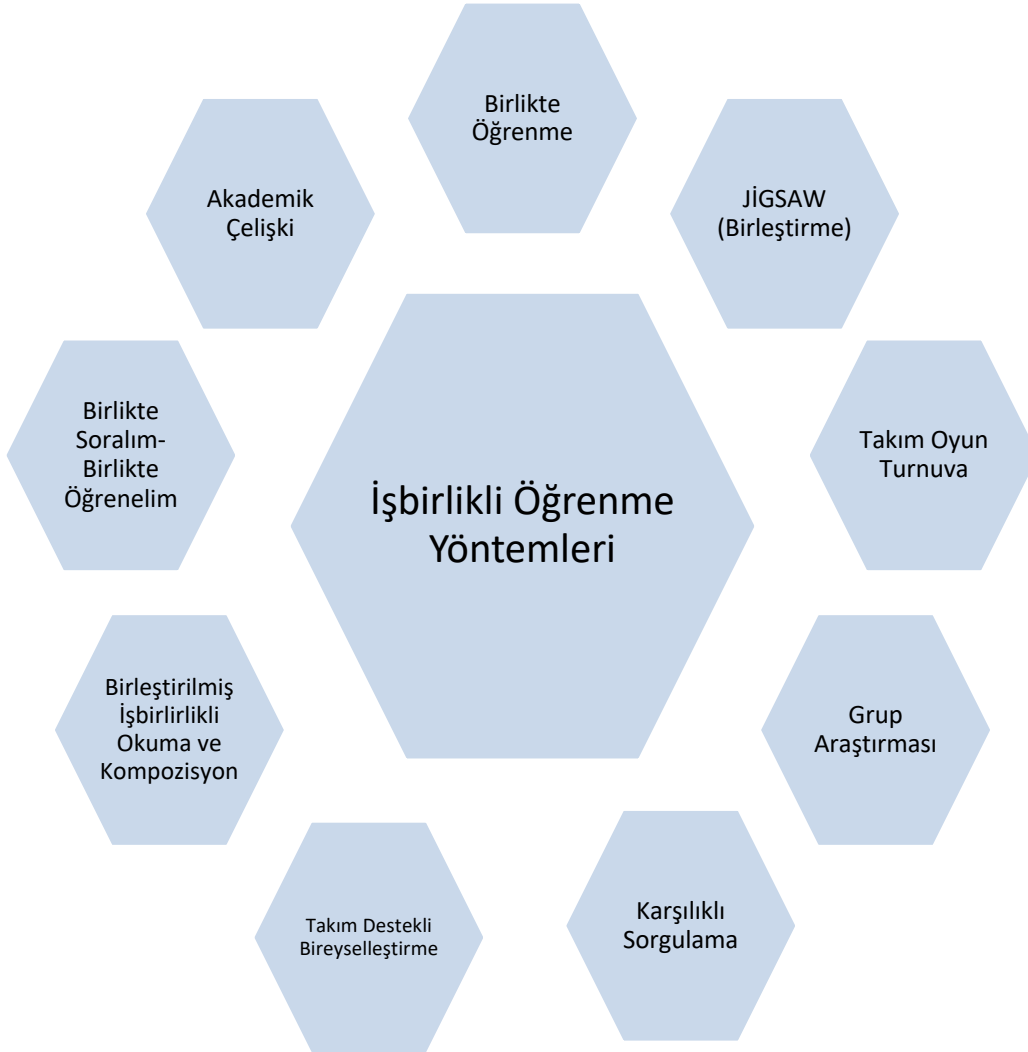
2.4.1.7 Grup Sürecinin Değerlendirilmesi

İşbirlikli öğrenmede grup sürecinin değerlendirilmesi etkinliğin sonunda hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etmek amacıyla uygulanır. Grup üyelerinin sergilemiş olduğu hangi davranışların yararlı olduğu, hangi davranışların gruba katkı sağladığı, hangi davranışların değiştirilmesi gerektiği belirlenmesi beklenmektedir. İşbirlikli öğrenme sürecinde planlanan etkinliklerin ne derecede başarılı olduğu ortaya konmalıdır (Açıkgöz, 2007).

2.4.1.8 Sosyal Becerilerin Kullanılması

İşbirlikli öğrenmede sosyal becerilerin kullanılması ile aynı grupta görev alan öğrencilerin birbirlerini daha yakından tanıma imkânı bulurlar ve bu durum da öğrencilerin birbirlerine olan güven duyguları geliştirir. Olası fikir ayrılıklarında ise ortak nokralarda buluşabilmeleri ise öğrencilerin empati kurma duygusunu geliştirerek farklı görüşlere de saygılı olur. Sosyal becerileri gelişen öğrenciler yeteneklerinin farkına vararak kendi gelişimlerine de katkı sağlamış olur. (Koçyiğit, 2018).

2.4.1 İşbirlikli Öğrenme Yöntemleri



Şekil 2. 2 İşbirlikli Öğrenme Yöntemleri

2.4.1.1 Birlikte Öğrenme Yöntemi

Johnson tarafından alanyazına kazandırılan birlikte öğrenme yönteminde öğrenciler dört ya da beş kişilik heterojen gruplarda öğretim materyali üzerinde çalışırlar. Öğrenciler öğretim materyali üzerinde takım halinde çalışarak neyi nasıl yapacaklarını birlikte kararlaştırarak hareket ederler. Grup üyelerinden, dışarıdan destek istemeden önce kendi aralarında grup içerisinde yardımlaşmaları beklenir. Öğrenciler, grup içerisindeki ve bireysel başarılarına göre ödüllendirdiler. Birlikte öğrenme yönteminde öğrenciler birbiriyle yarış halinde değil, iş birliği içerisinde yardımlaşarak çalışırlar (Uysal, 2009). Şimşek (2007)'e göre birlikte öğrenme yönteminin uygulanması sırasında aşağıdaki işlemler sırasıyla işe koşulmalıdır.

- Öğretim hedeflerinin belirlenmesi,
- Uygulamanın gerçekleştirileceği grubun büyüklüğüne karar verilmesi,
- Öğrencilerin heterojen şekilde gruplara ayrılması,
- Sınıfın uygulamaya hazır hale getirilmesi,
- Uygulamada kullanılacak öğretim materyalinin, öğrencilerin birbiri arasındaki ilişkiyi arttırması,
- Yapılacak işlemlerin açıklanması,
- Öğrencilerin bireysel olarak değerlendirilmesi,
- Öğrencilerin grup içerisinde sağlıklı iletişim kurmasının sağlanması,
- Öğretmenlerin öğrencilere rehberlik yapılması gerekmektedir.

Birlikte öğrenme yönteminde, uygulama sonunda yapılacak değerlendirmelerde öğrencilerin bireysel olarak verilen görevleri yerine getirip getirmediğine de önem verilerek grupların başarılarına göre ödülleri verilir (Karahana Üzümez, 2022).

2.4.1.2 Akademik Çelişki Yöntemi

Johnson ve Jhonson (1988) tarafından geliştirilen akademik çelişki yöntemi, öğrenciler arasındaki düşünce ve fikir ayrılıklarını ortaya çıkarmak, belirlenen konu ile ilgili çelişkilerin farkına varmak ve bu çelişkileri kullanarak öğrenme verimini arttırmak için kullanılan bir yöntemdir. Akademik çelişki, gerçekçi ve eleştirel düşünme becerisini kullanarak olandan farklı bir şekilde düşünmeye teşvik ederek farklı yargılara ulaşmayı hedefler. Akademik çelişki yöntemi etkili bir yöntem olmasına rağmen en az tercih edilen yöntemlerden bir tanesidir. Bunun sebepleri; yöntemin çok iyi bilinmemesi, öğretmenlerin uygulama basamağında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve çelişkili tartışmalar esnasında sınıf yönetiminin zor olması gösterilebilir (Tüzemen, 2016).

Akademik çelişki yönteminde öğretmen, dörder kişilik heterojen gruplar oluşturarak konu hakkında bir sunum hazırlamasını ister. Oluşturulan dörder kişilik gruplarda kendi içerisinde karşı iki alt gruba ayrılır. Bu alt gruplar konuyu araştırır ve karşıt alt gruplar birbiriyle tartışarak rapor hazırlar. Bu sunulan raporun yanında öğrencilere sunum ve sınav puanı da verilerek grup puanı belirlenir. Öğrencilerin aldıkları puanlara göre ödülleri verilir (Aktaş, 2012).

2.4.1.3 Birlikte Sorulm Birlikte Öğrenelim Yöntemi

Bu yöntem öğrencileri sürece dahil eden, bilgiyi sorgulayarak öğreten, olumlu bağlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz yüze etkileşim ve grup ödülü gibi ilkeleri temele alan Açıkgöz (1990) tarafından alanyazına kazandırılan bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrenciler belirlenen öğretim materyalini sessizce okur ve materyalle ilgili sorular oluşturarak verilen kartlara yazar. Daha sonra grup üyeleri bir araya gelerek kartlara yazdıkları soruları düzenleyerek diğer gruptaki arkadaşlarına verir ve cevaplamalarını ister. Gruplarda cevaplanan sorular belirlenen grup sözcüleri tarafında sınıf içerisinde sunulur. Bu sunumlar öğrenciler ve öğretmen tarafından değerlendirilir. Grup değerlendirmesi yapılırken grup içerisindeki iş birliği ve iletişime de önem verilir. Grup sözcüsü sunumu yaptıktan sonra öğretmen sunulan konuyu özetler ve sınıf içerisinde tartışma başlatır. Sınıf içerisindeki bu tartışmadan sonra konu özetlenerek öğrencilere bireysel olarak değerlendirme yapılır (Araz, 2019). Her alan ve her düzeyde uygulanabilecek olan birlikte sorulm, birlikte öğrenelim yönteminin uygulama basamakları aşağıdaki gibidir.

Grupların oluşturulması

Sınıfta 3-4 kişiden oluşan gruplar oluşturulur ve bu gruplara isim verilir. Sınıfın fiziki durumuna göre grupta yer alan öğrenci sayısı altıya kadar çıkabilir.

Okuma

Her öğrenci kendisine verilen parçayı sessiz bir şekilde okur. Öğrenciler okumalarını yaparken öğretmen öğrencilere okuma materyalinde yer alan önemli noktaları, dikkat etmeleri gereken yerler hakkında bilgilendirir.

Öğrencilerin soruları hazırlaması

Bu aşamada öğrenciler okudukları metin hakkında sorular hazırlarlar. Öğrenciler hazırladıkları soruları belirleyerek grupta yer alan arkadaşlarına verirler. Bu aşamada öğretmen hazırlanan soruları inceleyerek öğrencilere puan verir. Bu aşamada her öğrenciye bireysel puan verilmesi bireysel değerlendirilebilirlik ilkesi için önemlidir.

Grup sorularının hazırlanması

Bu aşamada öğrenciler iş birliği içerisinde grup sorularını oluştururlar. Grup soruları oluşturulurken her öğrenciye dönüşümlü olarak özetleyici, postacı, kaydedici, denetleyici ve tartışma lideri gibi görevler verilir.

Grup sorularının gönderilmesi

Grup tarafından hazırlanmış olan sorular bir zarfa koyularak gelişi güzel belirlenen başka bir gruba postacı olarak seçilen öğrenci aracılığıyla gönderilir.

Yanıtların sınıfa sunulması

Gruplar, kendilerine gelen soruları sözcüler aracılığıyla bütün sınıfın önünde cevaplar ve kendilerine gelen soruları değerlendirirler.

Grup sunumunun değerlendirilmesi

Sunum esnasında grup üyelerinin ve sözcünün kazanımları öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilir.

Grup sürecinin değerlendirilmesi

Öğrencilerin grup çalışması sürecindeki yaklaşımları değerlendirilerek faydalı ve zararlı olan davranışlar ortaya konur.

Bütün sınıf tartışması

Bütün grupların sunumları bittikten sonra öğretmen konuyu özetler ve bütün sınıfın dahil olduğu bir tartışma başlatır.

Sınama

Etkinliğin son basamağında öğrencilerin hepsi sınav olarak bireysel değerlendirme puanlarını alırlar. Aldıkları bu puanla sunumda aldıkları puan toplanmasıyla grup puanları elde edilir.

Konunun bitiminde bütün öğrenciler bireysel olarak sınava tabii tutulurlar. Öğrencilerin sınavdan aldığı puanla sunum puanları toplanarak grup puanı elde edilir.

Bu yöntemde gruplar rekabet halinde değildir ve herhangi bir başarı sıralaması yapılmaz. Bütün gruplar “az başarılı” ya da “çok başarılı” olarak belirlenir ve grup ödülleri bu kriterlere göre verilir (Kardaş ve Kardaş, 2022).

2.4.1.4 Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Yöntemi

İlkokulun üst kademelerinde uygulanan, öğrencilerin bütün dil becerilerine katkı sağlayan birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon yöntemi, etkili işbirlikli yöntemlerden bir tanesidir. Öğrenciler bu yöntemde ikişer veya üçer kişilik heterojen gruplara ayrılarak okuma grupları oluşturur. Çalışma takımları iş birliği içerisinde çalışarak verilen öğrenme materyalindeki sözcükleri inceler, metnin konusunu, ana fikrini belirler ve grup içerisinde

tartışır. Değerlendirme aşamasında grup üyeleri ya kompozisyon yazarak ya da test hazırlayarak bir sunum gerçekleştirir. Bu hazırlanan sunum doğrultusunda da öğrencilerin performans ortalamasına göre ödüllendirilir (Doymuş ve Doğan, 2014).

2.4.1.5 Takım Destekli Bireyselleştirme Yöntemi

Takım Destekli Bireyselleştirme yönteminde öğrenciler dört ya da altı kişilik heterojen gruplar oluşturarak öğretim materyali üzerinde iş birliği içerisinde çalışır. Öğrencileri kendi istediği bir arkadaşıyla çalışmalarını yaparlar. Çalışmalar tamamlandıktan sonra öğrencilere ara sınav yapılarak mini değerlendirme yapılır. Ara sınav değerlendirmesini grup içerisindeki diğer arkadaşları yaparak puanlandırır. Belirlenen puanların ortalaması alınarak takım puanı belirlenir. Bu yöntemde öğretmen değerlendirme ve puanlama yapmaz. Değerlendirme ve puanlama sorumluluğu öğrencilere aittir. Öğrenciler takım ortalamalarına göre ödüllendirilerek süreç tamamlanır (Ünlü, 2020).

2.4.1.6 Karşılıklı Sorgulama Yöntemi

Karşılıklı sorgulama, eğitim alanında etkili öğrenme stratejilerinden biri olarak kabul edilir ve özellikle öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olur. Bu yöntem, öğrencilere soru sorma, araştırma yapma ve bilgiyi sorgulama becerilerini kazandırırken, derinlemesine anlama ve eleştirel düşünme fırsatları sunar. Karşılıklı sorgulama, öğrencilerin pasif bir şekilde bilgiyi almak yerine aktif olarak katılmalarını teşvik eder. Öğrencilerin kendi düşünce süreçlerini açığa çıkarmalarını sağlar ve öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı hale getirir (Senemoğlu, 2004).

Karşılıklı sorgulama yöntemi, öğrencilerin sorular sorma, eleştirel düşünme ve bilgiye ulaşma becerilerini güçlendirerek, yaşam boyu öğrenme için temel yetenekler kazandırmada önemli bir rol oynar. Her yaş ve her seviyede uygulanabilecek olan bu yöntemde öğretmen öğrenme materyalini sunduktan sonra, öğrenciler heterojen gruba ayrılarak konu hakkında birbirlerine sorular sorarak cevaplandırır. Öğretmen öğrencilere rehberlik ederek birtakım ipuçları verir (Aykaç, 2018).

2.4.1.7 Grup Araştırması

Temellerini J. Dewey'in attığı bu yöntem, öğrenciler arası diyalogu merkeze alan temelde sosyal becerilerin gelişmesini hedefleyen bir yöntemdir. Öğrenciler kendilerine verilen öğrenme materyali üzerinde grup olarak planlamalar yapar, çalışma hakkında bilgi toplar, bu bilgileri sentezler ve sınıfta arkadaşlarıyla paylaşırlar. Bu yöntem sayesinde hem küçük

gruplarda hem de sınıf genelinde iletişim becerileri artar ve bu sayede sosyal beceriler gelişir (Bayrakçeken vd., 2015).

2.4.1.8 Takım Oyun Turnuva Yöntemi

Takım oyun turnuva yönteminin, takımları turnuvalar, oyunlar, sınıf sunumu ve duyuru panosu olmak üzere beş temel ögesi vardır. Yöntem bu temeller üzere kurularak yürütülür. Yöntemin kurucusu olan Slavin (1978) uygulama basamaklarını aşağıdaki gibi özetlemiştir.

- Öğretmen öğretim materyalini sınıf içerisinde düz anlatım yoluyla anlatır.
- Öğretmen konuyu anlattıktan sonra sınıfı heterojen gruplara ayırarak farklı karakterdeki öğrencilerin bir araya gelmesini sağlar.
- Her takım sorumlu olduğu konuyu iyice öğrenir ve diğer gruplarda yer alan üyelere de öğretmeye çalışır. Diğer grup üyelerine konuyu anlatırken daha önce hazırlamış oldukları konu özetleri, çalışma kağıtları, notlar gibi öğretim materyallerinden yararlanırlar.
- Konuyu öğrenen öğrenciler üç ayrı masada birbirine yakın başarı sergileyen rakip gruplarla yarışır ve puan kazanmaya çalışır.
- Kendi masalarında iyi performans sergileyen öğrenciler seviyesi daha iyi olan masada, iyi performans gösteremeyen öğrencilerde seviyesi daha aşağıda olan bir masada çalışabilme esnekliği vardır. Gruplar arası bu geçiş de öğrencileri güdüleyerek çalışma azmini artırır.
- Öğretmen her cuma günü turnuvanın kazananlarını duyurarak takım başarısının vurgusuna önem verir (Akt. Çelik, 2019).

2.4.1.9 JİGSAW

İşbirlikli yöntemler arasında üzerinde araştırmalara sıkça konu olan, diğer işbirlikli yöntemlere nazaran daha sık kullanılan JİGSAW yöntemi, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmak ve aralarındaki iş birliğini arttırmak için kullanılmaktadır. Eliot Aronson (1978) tarafından geliştirilen bu yöntemin uygulama basamakları ve amaçları diğer işbirlikli yöntemlerle benzerlik göstermektedir. Çok farklı alanlarda ve esnek uygulama süreçlerini kapsayan bu yöntemde öğrencilerin bireysel farklılıkları zenginliğe dönüştürülmektedir. Bu yöntem Türkçe literatürde “ayrılıp birleşme, birleşip ayrılma” gibi isimlerle kendine yer almaktadır (Bölükbaş, 2014).

JİGSAW yöntemlerinden en sık kullanılanları ve bu yöntemler hakkındaki genel bilgiler Tablo 2.3'te belirtilmiştir.

Tablo 2. 3 JİGSAW Yöntemleri

JİGSAW Yöntemleri	Tekniği Araştırmacı	Geliştiren	Yöntemin Geliştirildiği Tarih
JİGSAW I (Birleştirme I)	Aronson ve arkadaşları		1970
JİGSAW II (Birleştirme II)	Slavin ve arkadaşları		1970
JİGSAW III (Birleştirme III)	Stahl		1990
JİGSAW IV (Birleştirme IV)	Holliday		1990
Ters JİGSAW	Hedeen		2000
Konu JİGSAW	Doymuş		2007

*(Bayrakçeken vd., 2015)

Tablo 2.3'te yer alan JİGSAW yöntemlerinin isimlerinin farklı olmasının sebebi, uygulamalarındaki ufak farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Bu farklılıklar dışında yöntemdeki dört temel aşama hepsi için ortaktır (Çalık, 2017). Doymuş ve Doğan'a (2014) göre dört aşama giriş, uzman araştırması, rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirme ve tamamlama ve değerlendirmedir.

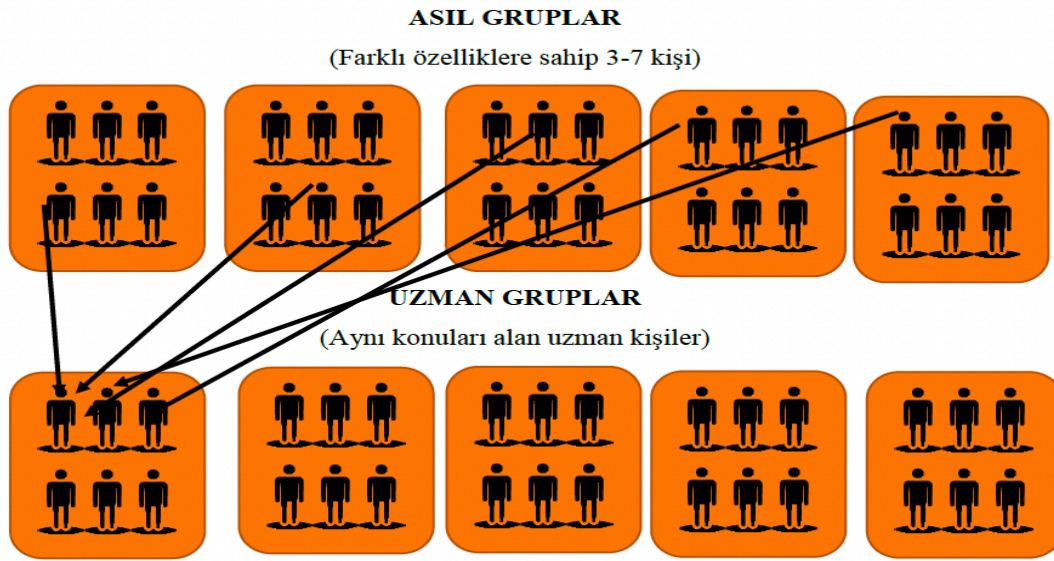
Giriş aşamasında öğretmen, sınıfı heterojen gruplara ayırarak, grupların çalışacakları materyali, üniteyi veya ünite başlığını öğrencilere anlatır, öğrencilere öğretim materyalini nasıl kullanacaklarını, ne yapacaklarını ve çalışmalarına nasıl devam edeceklerini açıklar. Bütün grup üyeleri ne yapacaklarını kavradıktan sonra asıl gruptaki üyelere öğretim materyalinin bir parçasını vererek JİGSAW'ın ilk bölümünü tamamlamış olur.

İkinci aşaması uzman araştırması olan bölümde öğretmen, asıl gruplarda öğrenme materyalinin aynı bölümlerini alan öğrencileri uzman gruplarında bir araya getirerek yeni grup oluşturur. Uzman gruplarında öğrenciler, kendilerine verilen bölümleri araştırarak çalışırlar. Öğretmen süreç içerisinde öğrencileri; düşüncelerini paylaşmaları, fikirlerini açıklamaları ve birbirleriyle yardımlaşmaları için yönlendirir. İkinci aşama olan uzman araştırması sonunda öğrenciler kendi

konu başlıklarını asıl gruptaki arkadaşlarına öğretecek şekilde öğrenerek çalışmalarını tamamlar.

Üçüncü aşaması rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirme olan bölümde öğrenciler uzman gruplarından asıl gruplarına dönerler ve uzman gruplarında çalışıp öğrendikleri öğretim materyalini asıl gruptaki diğer grup üyelerine öğretmeye çalışırlar. Bu süreçte asıl gruptaki arkadaşlarıyla konu hakkında derinlemesine tartışarak konuları iyice öğrenir ve öğretirler. Asıl gruptaki bütün üyeler uzmanlaştıkları konuları birbirlerine öğrettikten sonra rapor hazırlayarak bölümü tamamlarlar.

Dördüncü aşaması tamamlama ve değerlendirme olan bölümde öğretmen, tüm sınıfın dahil olduğu bir etkinlik yaparak öğrenmeleri pekiştirir. Öğretmen bütün öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme amacıyla izleme testi uygular ve varsa eksiklikleri gidererek uygulamayı tamamlar (Doymuş ve Doğan, 2014). JİGSAW yönteminde öğrencilerin gruptaki görünümü Şekil 2.3'te gösterilmiştir (Demir, 2021).



Şekil 2. 3 Jigsaw Yönteminin Uygulanış Biçimi

2.4.1.10 JİGSAW II Yöntemi

JİGSAW II yöntemi, Slavin tarafından ilk tekniğin geliştirilmesinden dokuz yıl sonra geliştirilmiştir. Temel özellikleri JİGSAW I yöntemiyle benzerlik gösteren JİGSAW II yönteminin tek farkı, uygulama sürecinin sonunda öğrencilere bireysel değerlendirme yapılmasıdır. Bu bireysel değerlendirme sonucu öğrencilerin hem bireysel puanları hem de grup puanları hesaplanır. JİGSAW II' de uygulama sonundaki değerlendirmenin amacı, aynı grup

içerisinde yer alan öğrencilerin de rekabet ortamına dahil edilmek istenmesidir (Chan, 2004). Okuma becerilerinin geliştirilmesine uygun olan JİGSAW II yöntemi bu çalışmada kullanılmıştır.

2.4.1.11 JİGSAW III Yöntemi

Stahl tarafından geliştirilen JİGSAW III yönteminde de bireysel değerlendirmeye önem verilir. Öğrenciler uzman gruplarında öğrendiklerini asıl gruplarda arkadaşlarına anlatmadan önce bireysel değerlendirmeden geçer. Bu değerlendirmeden başarılı bir şekilde geçerse, uzman olduğu konuyu arkadaşlarına da öğretir. Bu değerlendirmeler, konu hakkında hazırlanan formlar kullanılarak yapılmaktadır (Şimşek Ü. , 2007).

2.4.1.12 JİGSAW IV Yöntemi

Holliday tarafından 2000 yılında geliştirilen JİGSAW IV yöntemi, diğer JİGSAW yöntemlerinden birkaç yönüyle ayrılmaktadır. Doğru ve Ünlü (2012) bu yönleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır;

- JİGSAW IV yönteminin giriş kısmında konuya dikkat çekmek için öğretmen görsel materyal, sunu, beyin fırtınası veya anlatım yöntemiyle konu hakkında öğrencileri bilgilendirir.
- Öğrencileri, uzman gruplarında konuyu iyice öğrendikten sonra asıl gruplarına dönmeden önce değerlendirme sınavına alınır.
- Öğrenciler, konuyu asıl gruplarında arkadaşlarına aktardıktan sonra, öğrenmelerini kontrol etmek için tekrar değerlendirmeye alınır.
- Sürecin sonunda eksik öğrenmeler varsa bunlar öğretmen tarafından giderilerek ek çalışmalar yapılır.

JİGSAW yönteminin bütün çeşitlilerinde mantık aynıdır. Yöntemlerin isimleri ve uygulamalarında farklılık görülmesinin sebebi; öğrenci gelişimine farklı şekillerde katkı sağlamak ve diğer ders ve konulardaki uygulanabilirliği arttırmak olabilir. Tablo 2.4'te geliştirilen JİGSAW yöntemleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 2. 4 JİGSAW Yöntemlerinin Karşılaştırılması

Aşama	JİGSAW II	JİGSAW III	JİGSAW IV
1.			Giriş
2.	Uzman gruplarına öğrenme materyali verilir.	JİGSAW II ile aynı	JİGSAW II ile aynı
3.	Uzman gruplar, asıl gruplarına dönmeden önce konuyu araştırarak öğrenirler.	JİGSAW II ile aynı	JİGSAW II ile aynı
4.			Öğrencilere uzman gruplarında öğrendikleri hakkında değerlendirme yapılır.
5.	Uzman gruplarında bulunan öğrenciler öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşmak için asıl gruplarına dönerler.	JİGSAW II ile aynı	JİGSAW II ile aynı
6.			Asıl gruplarındaki öğrenmeleri ölçmek amacıyla ikinci değerlendirme sınavı yapılır.
7.		Asıl grupların JİGSAW sürecini incelemek için formlar kullanılır.	JİGSAW III ile aynı
8.	Bireysel değerlendirme ve puanlama	JİGSAW II ile aynı	JİGSAW II ile aynı
9.			Öğrenme materyalinin eksik kalan kısımları ile ilgili ek çalışmalar yapılır.

*Şimşek (2007)'den uyarlanmıştır.

Tablo 2.4'te görüldüğü gibi JİGSAW yöntemlerindeki ilk farklılık **birinci aşamada** JİGSAW IV'te ortaya çıkmaktadır. Bu yöntemde diğer JİGSAW yöntemlerinde farklı olarak giriş basamağında öğretmen, öğrencilere öğrenme materyali ile ilgili sunum, tartışma, film izleme, problem çözme gibi etkinliklere yer verir.

İkinci aşamada, bütün JİGSAW yöntemlerindeki uygulamalar aynıdır. Bu aşamada öğrenciler asıl gruplarından hangi uzman grubuna gideceklerini, hangi öğrenme materyalini çalışacaklarını, paylaşımı nasıl yapacaklarına karar verirler.

Üçüncü aşamada da bütün JİGSAW yöntemlerindeki uygulamalar aynıdır. Öğrencileri uzman gruplarına giderek öğretim materyalini çalışmalar yaparak öğrenir. Bu aşamada öğrenciler, asıl gruplarında konuyu arkadaşlarına nasıl aktaracakları hakkında tartışarak hazırlık yapar.

JİGSAW yönteminde bir diğer farklılık ise **dördüncü aşamada** ortaya çıkmaktadır. Sadece JİGSAW IV'te öğrencilerin asıl grupta öğrendikleri ile ilgili bir değerlendirme sınavı yapılır. Bu değerlendirme sınavı diğer JİGSAW çeşitlerinde yoktur.

Beşinci aşamada bütün JİGSAW yöntemleri için aynı süreç takip edilmektedir. Bu aşamada, uzman gruplarından asıl gruplarına dönen öğrenciler, grup arkadaşlarına öğrendikleri bilgileri, tecrübeleri ve konuları arkadaşlarına anlatarak onlarla paylaşır.

Altıncı aşamada ise JİGSAW yöntemleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. JİGSAW IV yönteminde diğer JİGSAW yöntemlerinden farklı olarak asıl gruplarda yer alan öğrencilere konuları öğrenip öğrenmediklerini kontrol etmek amacıyla mini test uygulanır.

Yedinci aşamada ise JİGSAW II'den farklı olarak JİGSAW III ve JİGSAW IV'te grupların bütün sürecini değerlendirmek için formlar kullanılarak çeşitli çalışmalar yapılır. Bu bireysel değerlendirme sürecinden önce, tüm sınıfın konuyu öğrenip öğrenmediği tüm sınıf tarafından incelenir. Bu inceleme sayesinde tüm sınıfın konuya hakimiyeti artar ve öğrenciler konuya daha da hâkim olur.

Sekizinci aşamada süreç, bütün JİGSAW yöntemlerinde aynı şekilde işlemektedir. JİGSAW yönteminin uygulama sürecindeki bütün öğrencilere bireysel değerlendirme ve grup değerlendirmesi yapılarak öğrenmeleri ölçülür. Bu öğrenmeler doğrultusunda çeşitli ödüller verilerek süreç tamamlanır.

Dokuzuncu aşamada ise JİGSAW yöntemleri arasında son bir farklılık görülmektedir. Bu farklılık ise JİGSAW IV yönteminde uygulama sonunda eksik veya yanlış öğrenmelerin öğretmen tarafından ek çalışmalara yaparak giderilmesidir. Öğretmen öğrenmeleri kontrol

ederken eğer bir eksiklik varsa bunları ek çalışma gerçekleştirerek gidermeye çalışır (Şimşek, 2007).

2.4.1.13 Ters JİGSAW

Hedeen tarafından geliştirilen Ters JİGSAW yönteminde konuları sunması için bir öğrenci görevlendirildikten sonra sınıf heterojen gruplara ayrılır. Grupta bulunan üyelere her biri farklı bir konuyu alarak gruplarda tartışma başlatır. Tartışma devam ederken konuyla ilgili önemli noktalar not edilir. Bütün gruplarda aynı konuyu alan üyeler bir araya gelerek kendi gruplardaki sonuçları karşılaştırarak ortak bir rapor tutar. Uygulama sonunda hazırlanan bu raporlar tüm sınıfa sunulur. Öğretmen sunulan bu raporları gözden geçirerek konuyu özetleyerek süreci tamamlar (Hedeen, 2003).

2.4.1.14 Konu JİGSAWI

JİGSAW yöntemin sonuncusu ise Doymuş (2007) tarafından geliştirilen “Konu JİGSAWI” dir. Bu yöntemde öğrenciler heterojen gruplara ayrılarak çalışacakları konu başlıkları hakkında çalışma yaparlar. Daha sonra çalışma gruplarını kontrol etmek amacıyla rastgele seçilen öğrencilere çalıştıkları konuları anlatır. Bu aşamadan sonra sınıf tekrardan heterojen gruplara ayrılır. Yeni gruplarda öğrenciler iki konu başlığı alarak bu başlıklar hakkında rapor hazırlayarak sunum yapar. Sunumdan sonra öğrenciler ilk gruplarına dönerek konunun bütününe çalışırlar. Öğrenciler konunun tamamını sınıfta sunduktan sonra bireysel olarak da değerlendirme sınavına girerler (Özdilek, Erkol, Doğan, Doymuş, ve Karaçöp, 2010).

2.4.1.15 JİGSAW Okuma

JİGSAW okuma, kısa metinlerin yeniden çözümlenmesini veya yapılandırılmasını sağlayan ya da uzun metinlerin anlaşılmasını kolaylaştıran işbirlikli bir yöntemdir. JİGSAW okuma yönteminde öğrenciler, birbirlerinin okuma ve anlama süreçlerine katkıda bulunur. Bu yöntemde farklı okuma becerilerine sahip öğrenciler bir araya gelerek ortak bir çalışma ortaya koyar. Bu sayede öğrencilerin hem performansları artar hem de sosyal becerileri gelişmiş olur.

JİGSAW okumada temelde diğer JİGSAW yöntemleriyle benzer özellik göstermektedir. Bilişsel ve sosyal olarak birbirinden farklı seviyede bulunan öğrenciler aynı okuma metni üzerinden çalışarak öğrenme gerçekleştirir ve birlikte hareket ederler. JİGSAW okuma planı oluşturulurken dikkat edilmesi hususlar aşağıda belirtilmiştir.

- JİGSAW okuma için belirlenen metin parçalara bölünürken anlam bütünlüğüne dikkat edilmeli, anlam bütünlüğünü bozacak davranışlardan kaçınılmalı,
- Grup içerisindeki iletişim, iş birliği ve empati gözlemlenmeli, öğrenciler teşvik edilmeli,
- Her öğrencinin grup sorumluluğunu hissetmesinin önemi vurgulanmalı,
- Okuma etkinlikleri gerçekleştirilirken üst biliş becerileri de kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verilmeli,
- Akran zorbalığının önüne geçilmeli, utangaç, çekimser öğrenciler teşvik edilmeli, baskın öğrencilere ise gerekli uyarılar yapılmalı, oluşabilecek olası sorunlar için gerekli önlemler alınmalı,
- Bu süreçte öğretmen dersin merkezinde değil, gerektiğinde sınıfı yönlendiren rehber konumunda olmalı,
- Teknoloji kullanımı konusunda öğrencilere destek olunmalı, gerekli şartları sınıf ortamında oluşturmalıdır (Çelik, 2019).

2.4.1.15.1 JİGSAW Okuma Yönteminin Türkçe Derslerinde Kullanımı

Türkçe Öğretim Programında (2018), okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bu yöntem ve teknikler, sesli ve sessiz okuma üzerine kuruludur. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi gereken en üst hedeflerden bir tanesi de metni anlamlandırabilmedir. Türkçe Öğretim Programının temel amaçlarından bir tanesi de okuduğu metinden anlam ilişkisini güçlü bir şekilde kurabilmektir.

İşbirlikli öğretim yöntemlerinden olan JİGSAW okuma, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine katkı sağlamanın yanında öğrenciyi sosyal, akademik ve psikolojik olarak da geliştirir. Öğrenciler JİGSAW okuma yöntemi sayesinde geleneksel okuma süreçlerinin dışına çıkarak kendilerinin ve arkadaşlarının öğrenme süreçlerine katkıda bulunur (Çelik, 2019).

JİGSAW okuma yöntemi özellikle bilgilendirici metinlerin etkili bir şekilde kullanılmasını desteklemek için geliştirilmiş bir öğrenme yöntemidir. Bu yöntem, öğrencilerin öğrenme deneyimini artırmak ve daha etkili bir şekilde anlamalarını sağlamak amacıyla kullanılır. JİGSAW okuma yönteminin ağırlıklı olarak bilgilendirici metinlerde daha sık kullanılmasının belli başlı sebepleri vardır. Bu sebepler;

Bilgilendirici Metinlerin Ayrıntılı Analizi: Bilgilendirici metinler genellikle somut bilgi sunar, açıklamalar içerir veya bir argümanı destekler. Bu tür metinler, özellikle eğitim bağlamında

daha fazla analiz gerektirir. JİGSAW okuma yöntemi, metni parçalara bölmek ve her bir parçayı ayrı bir uzmanlık alanı olarak ele almak suretiyle bu analizi kolaylaştırabilir.

Farklı Bakış Açıları: Bilgilendirici metinlerde, farklı bölümlerde farklı konular veya perspektifler bulunabilir. JİGSAW okuma yöntemi, her öğrenci grubunun bu farklı bakış açılarını incelemesini ve ardından bu perspektifleri bir araya getirerek bütünsel bir anlayış geliştirmesini teşvik eder.

Bilgi Paylaşımı ve İş birliği: JİGSAW okuma, öğrencilerin bilgi paylaşımını teşvik eder ve grup içi iş birliğini destekler. Her grup, kendi bölümünden edindikleri bilgileri diğer grup üyeleriyle paylaşmak zorundadır. Bu, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanır.

Eleştirel Düşünme Becerileri: JİGSAW okuma yöntemi, öğrencilere metni sadece yüzeysel olarak okumak yerine analiz etmeleri ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için fırsat sunar. Her grup, kendi bölümünü özümseyerek ve anlayarak, metindeki açık veya çelişkili bilgilere dikkat çekebilir.

Sonuç olarak, JİGSAW okuma yöntemi, bilgilendirici metinlerin daha etkili bir şekilde kullanılmasına ve öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerine katkıda bulunan bir öğrenme stratejisi olarak kabul edilir. Bu yöntem, iş birliği, katılım, anlama ve eleştirel düşünme becerilerini teşvik ederek öğrencilere zengin bir öğrenme deneyimi sunar.

Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kullanılan JİGSAW okuma yöntemi sayesinde öğrenciler birtakım kazanımlar elde etmektedir. Bu kazanımlar;

- Uzun ve karmaşık metinleri anlamlandırmada zorluk yaşamazlar.
- Grup içerisinde iş bölümü yapılarak karmaşık metinlerdeki iş yükü azaltılır ve bu sayede metinler daha kolay analiz edilir,
- JİGSAW okuma sayesinde geliştirilen dil becerilerinde öğretmene olan bağlılık azalır ve öğrenciler öğrenmelerinde daha özgür olur (Breen, 2001).
- JİGSAW okuma sayesinde öğrenciler derse katılmaya istekli olur, hata yapmaktan çekinmez ve yanlışlarını düzeltmek için imkân bulur (Mengduo ve Xiaoling, 2010).
- Öğrenciler JİGSAW okuma yönteminde etkinlikleri gerçekleştirirken, ilgili konuda bulunan sözcükleri terim anlamlarıyla kullanır ve bu sayede konuşmalarında akıcılık sağlanır.

- JİGSAW okuma yöntemi öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir ve herhangi bir sorun karşısında nasıl bir davranış sergileyeceği konusunda fikir verir.
- JİGSAW okuma sayesinde öğrenciler derse katılmaya istekli olur, hata yapmaktan çekinmez ve yanlışlarını düzeltmek için imkân bulur (Mengduo ve Xiaoling, 2010).
- JİGSAW okuma yöntemi öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştirir.
- JİGSAW okuma yöntemi sayesinde, öğrenciler teorik bilgileri daha kolay kavrar ve günlük yaşantısında kullanır.

2.4.1.15.2 JİGSAW Okumanın Uygulama Basamakları

JİGSAW okuma, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için geliştirilen etkili yöntemlerden bir tanesidir. JİGSAW okumanın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için planlamanın etkin bir şekilde yapılması gerekmektedir. 13 aşaması bulunan JİGSAW Okuma yönteminin uygulama basamakları “The Master Of Teacher” isimli çalışmadan uyarlanarak aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. Aşama

- İlk olarak öğrenciler heterojen gruplara ayrılır.
- Öğrencilerin kendilerini gruba ait hissetmeleri için bir grup ismi bulmaları, slogan oluşturmaları istenir.
- Öğrenci seviyelerine uygun bir metin belirlenir.
- Seçilen metin asıl grupta yer alan öğrencilere paylaştırılmak üzere konu başlıklarına bölünür.

2. Aşama

İşlenecek metinde yer alan; ana fikir, özetleme, konu, olayların oluş sırası gibi bölümlerini organize etmek için çalışma kağıtları hazırlanır. Bu grafikler metnin çeşidine ve işlenecek konuya göre çeşitlilik gösterebilir. Örnek çalışma kâğıdı Tablo 2.5'te belirtilmiştir.

Tablo 2. 5 Organize Edici Çalışma Kâğıdı

	Ana Fikir	Konu	Olayların Oluş Sırası	Özet
Asıl Grup				

3. Aşama

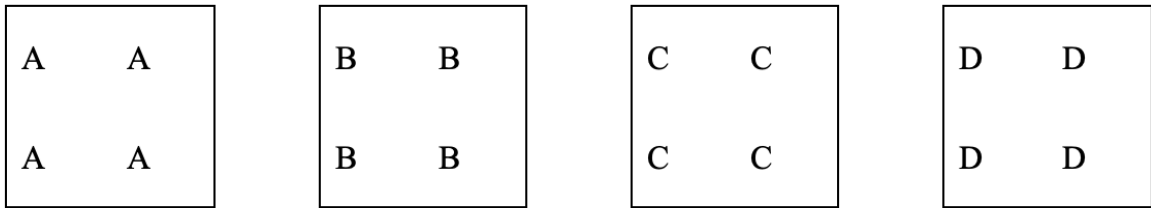
Belirlenen metin öğrenci sayısı kadar çoğaltılarak öğrencilere dağıtılır.

4. Aşama

Önceden hazırlanan konu ile ilgili organize edici çalışma kağıtları öğrencilere dağıtılır.

5. Aşama

Asıl gruplarda aynı çalışma konularını alan öğrencileri uzman gruplarında bir araya gelmeleri için yönlendirilir. Uzman grupları aşamasında örnek şema Şekil 2.4'te belirtilmiştir.



Şekil 2. 4 Uzman Gruplarının Örnek Görünümü

6. Aşama

Öğrencilere okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan stratejiler hatırlatır. Hangi amaçla okuma yapacakları hatırlatılır ve okuma ortamının gerekliliklerinden bahsedilir. Sürecin daha işlevsel olması için öğretmen öğrencilere güdüleyici ve destekleyici sorular sorar.

7. Aşama

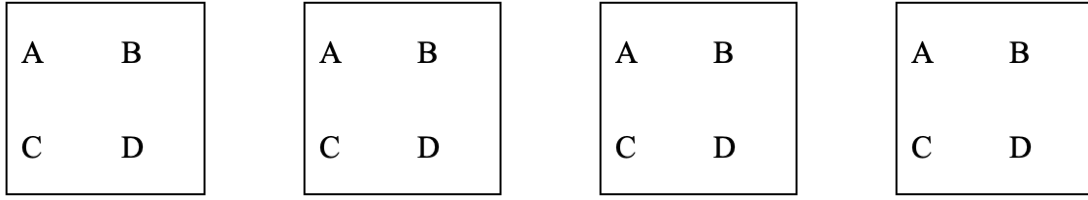
Öğrenciler sessizce metni okur. Okuma amacına uygun okumalar gerçekleştirirken metinde yer alan ifadelerle dikkat eder.

8. Aşama

Öğrencilerden, okudukları metinlerle ilgili verilen organize edici çalışma kağıtlarını doldurmaları istenir. Bu aşamada öğrenciler çalışma kağıtlarını doldururken iş birliği içerisinde çalışmalarını yürütmeli ve dolduracakları kısımlar hakkında fikir birliğine varmış olmalıdırlar. Bu fikir birliğine varma sürecine öğretmen müdahale etmez ve öğrencilere gerekli süreyi tanır. Tartışma ve grup içi çatışmaların ortak bir sonuca bağlanması işbirlikli öğrenmenin temel amaçları arasında yer alır.

9. Aşama

Öğrenciler, uzman gruplarında konuyu öğrendikten sonra, uygulamanın başında belirlenen asıl gruplarına geri dönerler. Şekil 2.5'te asıl grup aşaması belirtilmektedir.



Şekil 2. 5 Asıl Grupların Örnek Görünümü

10. Aşama

Öğrenciler, uzman gruplarında öğrendikleri konuları ve detaylarını asıl gruptaki diğer arkadaşlarıyla paylaşarak öğrenmelerine katkı sağlar. Uzman gruplarında konu hakkında yetkinlik kazanan öğrenciler bilgileri soru cevap, sunu ve çeşitli yollarla arkadaşlarına aktarır. Bu aşamada bireysel farklılıklardan dolayı bilgiyi aktarmada sorun yaşanırsa öğretmen rehberlik edebilir.

11. Aşama

Öğrenciler bu aşamada öğrendikleri bilgileri çalışma kağıdındaki tablo veya çizelgeye doldurur.

12. Aşama

Gruplar bütün bilgileri toplayı verilen tabloyu doldurduktan sonra bir araya gelir.

13. Aşama

Son aşamada öğrenciler öğrendikleri bilgileri diğer arkadaşlarıyla paylaşır. Eğer bir eksiklik veya yanlış öğrenme varsa ek çalışmalarla bunlar düzeltilir. Sürecin sonunda hem grup hem de bireysel değerlendirme yapılarak süreç tamamlanır (The Master Teacher, 2010)

2.5 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

JİGSAW yöntemi Aronson ve arkadaşları tarafından 1978 yılında geliştirilmesinden itibaren hem yurt içinde hem de yurt dışında birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda JİGSAW yönteminin bazı değişkenler üzerindeki etkisi, avantajları, yapısı, dezavantajları üzerinde durulmuştur. Ancak ülkemizdeki ilgili alanyazında JİGSAW okuma ile ilgili herhangi bir uygulama veya çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt dışında JİGSAW okuma ile ilgili çeşitli yayınlar ve çalışmalar mevcuttur.

2.5.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

2.5.1.1 Türkçe Dersi Alanında Yapılan Araştırmalar

Dönmez (2017), öğrencilerinin Türkçe dersi dilbilgisi konularına yönelik pozitif erişiyi, olumlu tutum, öz düzenleme becerilerini geliştirmede JİGSAW yönteminin etkililiğini ölçmeyi hedeflemiştir. Araştırmada öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır ve yedinci sınıflar çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda JİGSAW yönteminin, öğrencilerin erişilerine, tutumlarına ve öz düzenleme becerilerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal (2009), araştırmasında işbirlikli öğretim yönteminin Türkçe derslerinde kullanmanın, öğrencilerin yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerine etkilerini ölçmeyi hedeflemiştir. Araştırma Solomon deneysel modeline göre tasarlanmış olup, iki kontrol ve iki deney grubundan oluşmuştur. Araştırmanın örneklemini ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve yaratıcılık becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2011), JİGSAW IV yönteminin öğrencilerin öz yeterlilik inanç, öz düzenleme becerisi ve erişiyi becerisi üzerindeki etkisini ölçmeyi hedeflemiştir. Öntest- sontest yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada yedinci sınıf öğrencileri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucuna göre JİGSAW IV yönteminin öğrencilerin öz yeterlilik inancı, öz düzenleme ve erişiyi becerisine olumlu katkısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Karakoyun (2010), çalışmasında JİGSAW I yönteminin Türkçe dersinde bulunan noktalama işaretleri konusunu öğretmedeki etkililiğini ölçmeyi amaçlamıştır. Beşinci sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada yarı deneysel desenlerden ön test- son test kontrol gruplu deseni kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda JİGSAW I yönteminin noktalama işaretlerini öğretmede geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Arslan (2012), çalışmasında sözcük türleri öğretiminde JİGSAW yönteminin etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Öntest- sontest yarı deneysel model kullanılan çalışmada yedinci sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda JİGSAW yönteminin sözcük türleri öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bölükbaş (2014), araştırmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere JİGSAW IV yönteminin etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmasında öntest- sontest yarı deneysel desen kullanmıştır ve İstanbul Üniversitesi'nde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenene öğrenen öğrenciler çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmanın sonunda JİGSAW IV yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin dil becerilerinin, geleneksel yöntemle öğrenen öğrencilere göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Antekin (2019), araştırmasında JİGSAW IV yönteminin Türkçe dil bilgisi öğretiminde akademik başarıya, tutum ve biliş ötesi farkındalığa etkisini ölçmüştür. Öntest- sontest yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada çalışma grubunu yedinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın sonunda JİGSAW IV yönteminin öğrencilerin dilbilgisi öğrenmelerine ve Türkçe dersine karşı tutum ve biliş ötesi farkındalığına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

2.5.1.2 Diğer Alanlarda Yapılan Araştırmalar

Gömlüksiz (2007), JİGSAW II yöntemini kullanarak İngilizceyi yabancı dil olarak kullanan öğrencilerin kelime hazinesini geliştirme, İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirme ve ses öğretimindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada öntest- sontest yarı deneysel desen kullanılmış olup, çalışma grubu mühendislik fakültesi öğrencilerinden belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda JİGSAW yönteminin öğrencilerin akademik başarısını, İngilizceye karşı tutumunu olumlu olarak etkilediği belirlenmiştir.

Barış (2017), araştırmasında JİGSAW yönteminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin, motivasyonlarını, İngilizce okumaya ilişkin tutumlarını ne derece etkilediğini ölçmeyi hedeflemiştir. Vakıf üniversitesinde öğrenim gören 14 öğrenci çalışma grubunu

oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre JİGSAW yönteminin öğrencilerin motivasyonlarına, sınıf içi ve dışı tutumlarına olumlu katkısı olmuştur.

Maden (2011), araştırmasında JİGSAW IV yönteminin öğrencilerin dil becerilerine olan etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Türk dili bölümünde öğrenim gören 62 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre JİGSAW IV yöntemi, öğrencilerinin akademik başarılarına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç ve Güven Yıldırım (2015), araştırmasında JİGSAW yönteminin öğrencilerin akademik başarısı ve bilgilerinin kalıcılığı üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmasında öntest-sontest yarı deneysel desen kullanılmıştır ve sekizinci sınıf öğrencileri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmanın sonunda JİGSAW yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını ve bilgilerin kalıcılığını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yağmur Şahin (2013), araştırmasında JİGSAW yöntemi ile geleneksel küme yönteminin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerilerine yönelik akademik başarı ve tutumlarına olan etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Öntest- sontest yarı desen kullanılmıştır ve çalışma grubu olarak sekizinci sınıf öğrencileri seçilmiştir. Uygulama sonunda JİGSAW yönteminin öğrencilerin tutum ve akademik başarılarını pozitif olarak geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sevim (2015), araştırmasında JİGSAW yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve problem çözme becerilerine olan etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmasında öntest- sontest yarı deneysel desen kullanılmıştır ve çalışma grubunu yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın sonunda JİGSAW yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve problem çözme becerilerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Batdı (2014), Türkiye’de JİGSAW yöntemi kullanılarak yapılan araştırmaları içeren bir meta-analiz araştırması yapmıştır. Bu araştırmanın sonucunda JİGSAW yönteminin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve kalıcılığına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Awwalliya vd. (2023), araştırmasında JİGSAW okuma yönteminin öğrencilerin okuma becerilerine olan etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Öntest- sontest yarı deneysel desende tasarlanan araştırmada, sekizinci sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda JİGSAW okuma yönteminin öğrencilerin okuma becerilerini olumlu olarak geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Setianingrum vd. (2003), JİGSAW yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonuna ve derse olan tutumlarına etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Öntest- sontest yarı deneysel desenle tasarladığı çalışmanın katılımcılarını birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın sonunda JİGSAW yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonlarına ve derse karşı olan tutumlarını olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Katemba ve Samuel (2017), araştırmasında JİGSAW okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Öntest- sontest yarı deneysel desende tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda JİGSAW okuma yönteminin öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Robbani (2017), araştırmasında JİGSAW yönteminin öğrencilerin okuma becerilerine olan etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Öntest- sontest yarı deneysel desenle yürütülen araştırmanın sonucunda JİGSAW yönteminin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kardaleska (2013) araştırmasında JİGSAW okuma yönteminin, derslerin işleyişini kolaylaştırdığı ve bu yöntemle işlenen derslerin, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirdiğini vurgulamıştır.

Azcuta (2017), araştırmasında JİGSAW okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini ölçmeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonucunda JİGSAW okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sabbah (2016), araştırmasında akademik anlamda ikinci bir dilin kazanılmasında JİGSAW tekniğinin etkisini araştırtmış ve JİGSAW yönteminin ikinci dil öğrenmelerine olumlu yönde katkı yaptığı sonucuna ulaşmıştır.

Badawi (2008), çalışmasında JİGSAW II yönteminin okuma becerisi ve motivasyonuna etkisini ölçmüş ve bu yöntemin öğrencilerin okuma becerisi ve motivasyonuna olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Göçer (2010), araştırmasında JİGSAW yönteminin edebi türlerin öğretiminde olan etkisini ölçmeyi amaçlamıştır ve JİGSAW yönteminin öğrencilerin edebi türlerin öğretiminde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ghaith ve El-Malak (2004), yapmış oldukları araştırmada JIGSAW II yönteminin edebi metinleri anlamada etkili olup olmadığını ölçmüş ve JIGSAW II yönteminin edebi metinleri okuyup anlama açısından katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Morales ve Campino (2012), lise ğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek için yaptığı çalışmada JIGSAW okuma yönteminin öğrencilerin okuma becerilerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Purba (2018) araştırmasında, JIGSAW okuma yönteminin ykleyici metinler üzerindeki okuduğunu anlama becerisini ölçmeyi amaçlamış ve yöntemin, okuduğunu anlama, çıkarım yapma, ana fikir bulma gibi alanlarda öğrencilere olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Morris (2009), JIGSAW okuma yönteminin öğrencileri sosyal, akademik olarak geliştirdiğini, öğrencilerin özgüvenlerinin arttığını söylemiştir. JIGSAW okuma sayesinde öğrencilerin okuma motivasyonunda artış gözlemlenmiş, sınıf içerinde tartışmalara dahil olarak sürece aktif katılım sağlamışlardır.

Wardhani ve arkadaşları (2014), yapmış oldukları araştırmada JIGSAW II yönteminin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Deneysel desenin uygulandığı araştırmanın çalışma grubunu 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, JIGSAW II yöntemini kullanarak okuma yapan öğrencilerin geleneksel okuma yapan öğrencilere göre daha başarılı olduğu ortaya konmuştur.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, çalışma planı, veri toplama araçlarının tanıtılması, uygulama süreci ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Ayrılıp birleşme (JIGSAW) yönteminin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2020) göre deneysel çalışmalar, bilimsel araştırma yöntemleri içerisinde en net sonuçların elde edildiği çalışmalardır. Deneysel araştırmalar, araştırmacının bağımsız değişkeni kontrol ederek, bağımlı değişkende meydana gelen değişimleri deney ve kontrol grupları aracılığıyla kontrol ettiği araştırma yöntemidir. Eğitim alanında yapılan araştırmalarda oluşturulan kontrol ve deney gruplarının yarı deneysel desenin en önemli özelliklerinden bir tanesi de deney ve kontrol gruplarını oluştururken yansızlık ilkesine bağlı kalınmasıdır. Bu sebeple eğitim alanında yapılan deneysel çalışmalarda yarı deneysel desen tercih edilmektedir (Baştürk, 2014).

Araştırmanın bağımlı değişkenini “okuduğunu anlama”, bağımsız değişkeninin ise “JIGSAW okuma yöntemi” oluşturmaktadır. Araştırma deneysel deseni Tablo 3.1’de gösterildiği gibidir (Büyüköztürk vd., 2020).

Tablo 3. 1 Araştırmanın Yarı Deneysel Deseni

Grup	Öntest	Uygulama	Sontest
G ₁	O _{1,1}	X	O _{2,1}
G ₂	O _{1,2}		O _{2,2}

G₁: Deney Grubu

G₂: Kontrol Grubu

O_{1,1}: Deney Grubuna Ait Ön Ölçümler

O_{1,2}: Kontrol Grubuna Ait Ön Ölçümler

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu 2021- 2022 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Şırnak ili, merkez ilçesinde öğrenimine devam eden, 25’i deney, 25’i kontrol grubu olmak üzere toplam 50 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme, vakit, iş gücü ve maliyet kaybının önüne geçen, veri toplama sürecinde araştırmacıya kolaylık sağlayan, sayısal olarak fazla katılımcıya ulaşılmasını sağlayan örneklemedir (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmacı Şırnak ili Merkez ilçesinde bir resmi okulda sınıf öğretmeni olarak görevi yapmaktadır.

Araştırmacı, uygulamaya katılacak öğrencilere süreci anlatmış ve öğrenciler araştırmaya kendi istekleriyle gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Araştırmacı tarafından öğrenci velileri ile toplantı yapılmış ve araştırma süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilerin araştırmaya dahil olabilmeleri için velilerden yazılı izin alınmıştır (EK3). Araştırma yapılan iki sınıf toplamda 50 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada gizlilik ilkesi kapsamında katılımcı öğrencilerin isimleri yerine “Ö1,Ö2,Ö3... Ö50” şeklinde kodlamalar kullanılmıştır.

JİGSAW Okuma yönteminin uygulandığı araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin seçiminde birbirine denk öğrencilerin seçimine özen gösterilmiştir. Deney ve kontrol grubunun; öğrenci sayılar, cinsiyet dağılımı, öğrencilerin akademik başarıları bakımından benzerlik göstermesine dikkat edilmiştir Denk grupların belirlenmesinde öğretmen görüşleri dikkate alınmış ve gruplar yansız atama ile oluşturulmuştur. Belirlenen gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3. 2 Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam
	f	%	f	%	
Deney	11	%44	14	%56	25
Kontrol	13	%52	12	%48	25
Toplam	24	%48	26	%42	25

Tablo 3.2'deki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubunda 25 öğrenci olduğu görülmektedir. Deney grubunda 11 kız, kontrol grubunda ise 13 kız öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunun %56'sı erkek, kontrol grubunun ise %48'i erkek öğrencidir. Araştırmanın çalışma grubunda toplam 24 kız, 26 erkek olmak üzere toplam 50 öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarındaki cinsiyet dağılımları arasında çok fark olmadığı görülmektedir. Uygulama sürecinde, herhangi bir sebepten dolayı çalışmaya katılmayan öğrenci olamamıştır.

3.3 ARAŞTIRMACININ ROLÜ

Araştırmacının hem uygulayıcı hem de araştırmacı rolünde olması araştırmacının nitelikleri açısından önem kazanmaktadır. Araştırmacı, lisans eğitimini sınıf öğretmenliği alanından tamamlamış ve aynı alanda yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Araştırmacı kendi sınıfında deneysel desen ilkelerine uygun olarak çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, JIGSAW okuma yönteminin uygulama sürecinde öğrencilere rehberlik ederek gerekli zamanlarda destek olmuştur. Üniversite ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra JIGSAW okumaya ilişkin uygulama öncesi alan yazından incelenmiştir. Araştırma ortamı ve katılımcıları uygulama için hazırlamıştır. Uygulama sürecinden önce uzman görüşü alarak iş birliğine önem verilmiştir. Uygulama sürecinde, fotoğraflar, öğrenci çalışmaları, araştırmacı günlüğünden çeşitli veriler elde edilmiştir. Uygulama sonrasında veriler analiz edilerek düzenlenmiştir.

3.4 ARAŞTIRMA ORTAMI

Araştırma, uygulamaya katılan öğrencilerin ve öğretmenin eğitim- öğretim faaliyetlerini gerçekleştirdiği kendi sınıfıdır. Sınıf, Şırnak işi merkez ilçesinde resmi bir okulda yer almaktadır. Okulda tam gün eğitim yapılmakta olup, dersler 08.40- 13.50 saatleri arasında işlenmektedir. Okul iki katlı prefabrik bir yapı olup; sınıf, okulun ön cephesine bakmaktadır. Sınıf içerisinde 13 tane iki kişinin oturabileceği tekli masa ve sandalye bulunmaktadır. Sınıfta sınıf dolabı ve kitaplığı, beyaz sınıf tahtası, öğretmen masası ve sandalyesi, çöp kutusu, şeref ve Atatürk köşesi, mevsim şeridi ve dört adet pencere bulunmaktadır. İnternet bağlantısına sahip olan sınıfta ayrıca projeksiyon cihazı ve karartma perde de mevcuttur.

3.5 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Öntest ve sontest olarak Sulak (2014) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Test Ölçeği kullanılmıştır. Öntest ve sontestte kullanılan okuduğunu anlama testi Sulak (2014) tarafından “Edison Ampülü Buluyor” metnine yönelik olarak geliştirilen; 5 çoktan seçmeli, 5 açık uçlu olmak üzere toplam 10 sorudan oluşan bir ölçektir. Testin Cronbach Alpha katsayısı 0,75 olarak, testin tümü için güçlük indeksi ortalaması 0,55 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan diğer metinler, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilmiş, ilkökul Türkçe üçüncü sınıf ders kitabında yer alan; “Bir Sınıf Müzesi Kuralım”, “Hediye Seçimi” ve “Isınma Hareketleri” adlı bilgilendirici metinlerdir. Metinlerin belirlenmesinde uzman görüşlerine başvurulmuş ve ayrıca metnin yapısal özelliklerini yansıtmasına, öğrenci ilgi ve seviyesine uygun olmasına, açık ve anlaşılır bir dille yazılmış olmasına dikkat edilmiştir.

3.6 UYGULAMA SÜRECİ

Bu bölümde, araştırmaya konu olan JİGSAW okuma yönteminin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisini ölçmek için deney ve kontrol gruplarına uygulanan işlemler yer almaktadır. Uygulamanın başında deney ve kontrol grubuna “Edison Ampülü Buluyor” adlı okuduğunu anlama ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Uygulama haftada iki saat olmak üzere toplam sekiz hafta sürecektir. Deney grubunda yer alan öğrencilerle dersler, Ek.4, Ek.5 ve Ek.6’da bulunan planlar üzerinden işlenmiştir.

3.6.1 Deney Grubuna JİGSAW Okuma Yönteminin Uygulanması

3.6.1.1 Birinci Hafta

Uygulamanın başlarken deney grubunda bulunan öğrencilere; JİGSAW okuma yönteminin tanımı, sürecin işleyişi, araştırmanın amacı hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu bilgilendirme sürecinde öğrencilerin soruları cevaplanmış, karşılıklarına çıkabilecek olası sorunlar hakkında önlemler alınmış ve yöneme dönük güdüleme etkinlikleri düzenlenmiştir.

25 kişiden oluşan deney grubu beşer kişilik beş heterojen gruba ayrılmıştır. Bu gruplar; öğrencilerin cinsiyeti, akademik başarı ve kişilik özellikleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin asıl gruplarına yerleştirilmesinden sonra, grup içerisinde kaynaşmanın sağlanması adına her grubun kendilerine grup ismi bulmaları istenmiştir. Oluşturulan asıl grup isimleri aşağıdaki gibidir.

- Asıl Grup: Bilginler (Ö1-K, Ö2-K, Ö3-E, Ö4-E, Ö5-E)
- Asıl Grup: Türkçenin Dâhileri (Ö6-K, Ö7-K, Ö8-E, Ö9-E, Ö10-E)
- Asıl Grup: Düşünenler (Ö11-K, Ö12-K, Ö13-E, Ö14-E, Ö15-E)
- Asıl Grup: Türkçe Kurtları (Ö16-K, 17-K, Ö18-E, Ö19-E, Ö20-E)
- Asıl Grup: Küçük Adımlar, Büyük Başarılar (Ö21-K, Ö22-K, Ö23-E, Ö24-E, Ö25-E).

Grup isimleri belirlendikten sonra öğretmen, her gruptan bir grup lideri, bir grup sözcüsü ve bir yazıcı belirlemesini istemiştir. Bu belirlenen rollerin seçiminde grup içi demokrasi ortamının önemi vurgulanmıştır.

3.6.1.2 İkinci ve Üçüncü Hafta

Gruptaki görev tanımını tamamlandıktan sonra her gruba, “Bir Sınıf Müzesi Kuralım” adlı metni verilerek bu metinde yer alan soruları cevaplandırmaları için süre verilmiştir. Öğrenciler öncelikle metinde yer alan soruları bireysel olarak cevaplandıracaktır. Metinde dört temel başlık hakkında soru bulunmaktadır. Öğrenciler uzman gruplarında bu başlıklar üzerinde çalışacaktır. Uzman grupların çalışacakları başlıklar; Metnin ana fikrini yazma, metnin konusunu yazma, metindeki olayların oluş sırasını yazma, metnin özetini yazmadır. Bu dört temel başlığı çalışmak üzere dört tane de uzman grubu oluşturulmuştur.

Öğrenciler kendileri için belirlenen başlığı çalışmak üzere uzman gruplarına gitmiştir. Öğretmen uzman gruplarına çalışma kâğıdı vererek doldurmalarını ve her öğrencinin bulunduğu uzman grubundaki başlığa iyice çalışmasını, sunumlar veya çeşitli görseller belirleyerek öğrenmesini istemiştir. Uzman gruplarında çalışmalarını tamamladıktan sonra öğrenciler asıl buldukları gruba geri dönerek sorumlu oldukları bölüm ile ilgili paylaşımlarını diğer grup arkadaşlarına yapar. Öğrenciler bu paylaşımlar esnasında soru cevap, düz anlatım, tartışma gibi tekniklerden faydalanabilirler. Bütün öğrenciler uzman gruplarında öğrendiği bilgileri paylaştıktan sonra öğretmen asıl gruplara ortak doldurmaları gereken bir çalışma kâğıdı verir. Çalışmaların sonunda grupların belirlediği sözcüler tarafından sunum yapılır. Sınıfta oylama yapılarak en güzel sunumu yapan grup belirlenerek çalışma tamamlanır.

3.6.1.3 Dördüncü ve Beşinci Hafta

Uygulamanın dördüncü ve beşinci haftasında öğrenciler, önceki haftalarda olduğu gibi eğitim ilkelerine uygun olarak ayrılan asıl gruplarına gitmişlerdir. JİGSAW okuma yöntemini unutan öğrencilere hatırlatmak için uygulama süreci sınıfta tekrar hatırlatılır. Gerekli bilgilendirmeler

yapıldıktan sonra “Hediye Seçimi” adlı bilgilendirici metin öğrencilere verilir. Öğrenciler önceki haftalardaki gibi metni öncelikle bireysel olarak cevaplandırır. Öğrenciler bu cevaplandırma işlemini tamamlandıktan sonra, kendilerine atanmış bölümler hakkında uzmanlaşmak için uzman gruplarına ayrılırlar. Uzman grupları bölümleri hakkında uzmanlaşmak için tartışma, soru cevap, düz anlatım gibi tekniklerden faydalanarak öğretmenin verdiği çalışma kağıdını doldurur. Öğrenciler uzman gruplarında sunumlarını tamamlayıp, öğrenmelerini gerçekleştirdikten sonra asıl gruplarına geri dönerler. Asıl gruplarında öğrenciler, sırayla kendilerine ayrılan bölümlerle ilgili sunumlarını yaparlar ve arkadaşlarının öğrenmelerine destek olurlar. Grup içi sunum tamamlandıktan sonra öğretmen öğrencilere ortak çalışma kâğıdı vererek bu kâğıdı doldurmalarını ister. Çalışma kağıdını eksiksiz dolduran öğrenciler bu çalışma kağıdını sunum haline gererek tüm sınıfın önünde sunar. Sınıfta oylama yapılarak en güzel sunumu yapan grup belirlenerek çalışma tamamlanır.

3.6.1.4 Altıncı ve Yedinci Hafta

Uygulamanın altıncı ve yedinci haftasında öğrenciler, bir önceki uygulamanın özetini yaparak, çalışmalarına devam etmek için asıl gruplarına gitmişlerdir. Uygulamanın altıncı haftasında öğrencilere “Isınma Hareketleri” adlı metin verilerek, metinde yer alan soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Öğrencilere yeterli süre verildikten sonra, kendi bölümlerinde uzmanlaşmaları için uzman gruplarına gitmeleri söylenmiştir. Uzman gruplarında iş birliği içerisinde çalışarak kendi bölümleri hakkında öğrenme gerçekleştirmişlerdir. Grup içerisinde çeşitli etkinlikler yaparak öğretmenin vermiş olduğu formu doldurarak uzman grup sürecini tamamlamışlardır. Asıl gruplarına döndükten sonra kendilerine verilen bölümü arkadaşlarına anlatarak öğrenmelerine destek olmuştur. Bütün grup üyeleri kendi bölümlerini aktardıktan sonra öğretmen tarafından verilen ortak çalışma kağıdına aktararak konunun bütünü hakkında bir sunum hazırlarlar. Grubun sözcüsü bu sununu sınıfta sunarak değerlendirilir. En başarılı gruba, grup isimlerinin yazılı olduğu başarı belgesi verilerek ödüllendirilir.

3.6.1.5 Sekizinci Hafta

Uygulama süreci tamamlandıktan sonra, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına “Edison Ampülü Buluyor” adlı okuduğunu anlama ölçeği sontest olarak uygulanmıştır.

3.6.2 Kontrol Grubuna Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Uygulanması

Kontrol grubuna uygulama öncesinde “Edison Ampülü Buluyor” okuduğunu anlama ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Öntest uygulamasından sonra dersler, haftada iki ders saati olmak üzere toplam 8 hafta kontrol grubuyla geleneksel öğretim yöntemleriyle araştırmacı tarafından işlenmiştir. Kontrol grubuyla gerçekleştirilen uygulamalar sırasında bazı etkinlikler (konuyu belirleme, ana fikri bulma, olayların oluş sırasını bulma vb.) deney grubuyla yapılan etkinliklerle benzerlik göstermektedir. Benzer uygulamaların dışında uygulayıcı tarafından kontrol grubuna herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır.

Deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen uygulamalarda, aynı metinler kullanılmıştır (Bir Sınıf Müzesi Kuralım, Hediye Seçimi ve Isınma Hareketleri). Kontrol grubuna yapılan uygulamalarda; metinler araştırmacı tarafından önce sesli olarak okunmuş ve sonra da öğrencilerin de sesli ve sessiz okuma yaparak okutulmuştur. Bunun yanında araştırmacı uygulama sürecinde Türkçe dersi öğretim programında bulunan; soru cevap, özetleme, anlatma, tahmin, konuyu bulma, beyin fırtınası gibi etkinlikler uygulamıştır. Sürecin sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla kontrol grubuna, “Edison Ampülü Buluyor” adlı okuduğunu anlama ölçeği sontest olarak uygulanmıştır.

3.7 VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizi Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 26.0 Statistics Paket Programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Öntest ve sontest ile elde edilen verilerin gruplara göre normal dağılıma uygunluğunun incelenmesi amacıyla Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 3.3’te gösterildiği gibidir.

Tablo 3. 3 Öntest, Sontest ve Erişi Puanlarının Grup Değişkenine Göre Shapiro Wilk Testi Sonuçları

Grup	Shapiro-Wilk	Statistic		
		Statistic	df	Sig.
Öntest	JİGSAW okuma yöntemi	,915	25	,039
	Geleneksel okuma yöntemi	,932	25	,095
Sontest	JİGSAW okuma yöntemi	,900	25	,018
	Geleneksel okuma yöntemi	,948	25	,221
Erişi	JİGSAW okuma yöntemi	,917	25	,043
	Geleneksel okuma yöntemi	,955	25	,327

Tablo 3.3 incelendiğinde öğrencilerin öntest, son test ve erişim puanlarının grup değişkeninin en az bir tanesinin göre normal dağılıma sahip olmadığı ($p < 0,05$) görülmektedir. Ancak parametrik testlerin sayıltılarının karşılanabilmesi için genellikle veri sayısının 30' üzerinde olması gerektiği (Can, 2014) göz önüne alınarak öntest, son test ve erişim puanlarının analizinde de nonparametrik testler tercih edilmiştir.

JİGSAW okuma yöntemi ve geleneksel okuma yöntemi grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi öntest, son test ve erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan *Mann Whitney U testi* uygulanmıştır. JİGSAW okuma yöntemi ve geleneksel okuma yöntemi grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla *Wilcoxon İşaretler Testi* uygulanmıştır. Tüm çalışmada anlamlılık düzeyleri 0,05 ve 0,01 değerleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

3.8 ARAŞTIRMANIN ETİĞİ

Araştırmanın çalışma planı, kullanılacak ölçekler, metinler ve uygulama süreci belirlendikten sonra Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilim Araştırmaları Etik Kurul izni (EK-1) ve Şırnak İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli uygulama izni (EK-2) alınmıştır. Daha sonra araştırmaya katılacak olan öğrencilerin velileri ile bir toplantı gerçekleştirilmiş ve veliler araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Velilere veli izin formu (EK-3) verilerek araştırmanın gönüllülük ve gizlilik esasına uygun bir şekilde yürütüleceği belirtilmiştir. Gizlilik esası doğrultusunda veriler sunulurken öğrencilerin isimleri yerine Ö1, Ö2.... Ö25 şeklinde tanımlamalar yapılmıştır. Araştırma sürecinde öğrencinin maksimum faydası güdülerek hareket edilmiştir. Öğrenciler araştırma sürecinin herhangi bir diliminde ayrılma hakkına sahiptir. Araştırmanın bütün süreçleri bilimsel araştırma yöntemleri ışığında gerçekleştirilmiş ve süreç objektif bir şekilde yürütülmüştür.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgular verilirken alt problemlerin sıralaması izlenmiştir.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“JİGSAW okuma yöntemi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin öntest başarı puanları ile geleneksel yöntemle okuduğunu anlama öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen birinci alt probleme ait bulgular aşağıdaki gibidir.

JİGSAW okuma yöntemi ve geleneksel okuma yöntemi grubundaki öğrencilerinin öntest başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 1 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi Öntest Başarı Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Sıra	Sıra Toplamı	U	p
			Ort.			
Okuduğunu anlama başarı testi	Deney	25	25,94	648,50	301,5	0,830
	Kontrol	25	25,06	626,50		

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.1 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin öntest okuduğunu anlama sıra ortalaması 648,50 ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest okuduğunu anlama sıra ortalaması 626,50’dir. Bu sonuçlara göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest okuduğunu anlama başarı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür, $U=301.5$, $p>.05$. Bu bulgu, çalışmaya katılan her iki gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanlarının başlangıçta eşit olduğunu göstermektedir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“JİGSAW okuma yöntemi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin öntest başarı puanları ile sontest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen ikinci alt probleme ait bulgular aşağıdaki gibidir.

JİGSAW okuma yöntemi grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretler Testi sonuçları Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

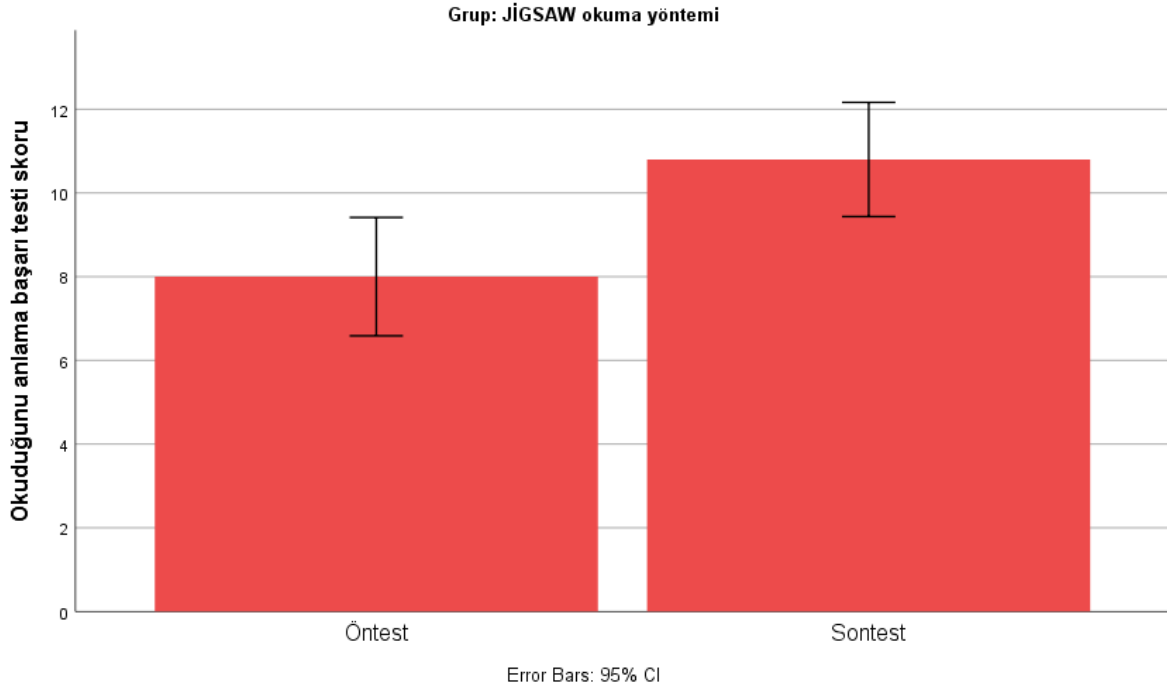
Tablo 4. 2 Deney Grubundaki Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları

Ölçek	Sontest-Öntest	N	Sıra		z	p
			Ort.	Sıra Toplamı		
Okuduğunu anlama başarı testi	Negatif sıra	0 ^a	,00	,00	-4,125	0,000**
	Pozitif sıra	22 ^b	11,50	253,00		
	Eşit	3 ^c				

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z = -4.125$, $p < .01$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, JİGSAW okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanlarını artırmada etkili olduğu görülmüştür.

JİGSAW okuma yöntemi grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi öntest ve sontest puanları Şekil 4.1 'de gösterilmiştir.



Şekil 4. 1 JİGSAW Okuma Yöntemi Grubundaki Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanları

Şekil 4.1 incelendiğinde; JİGSAW okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttırmada etkili olduğu görülmüştür.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Geleneksel yöntem ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest başarı puanları ile sontest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen ikinci alt probleme ait bulgular aşağıdaki gibidir.

Geleneksel okuma yöntemi grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretler Testi sonuçları Tablo 4.3’de gösterilmiştir.

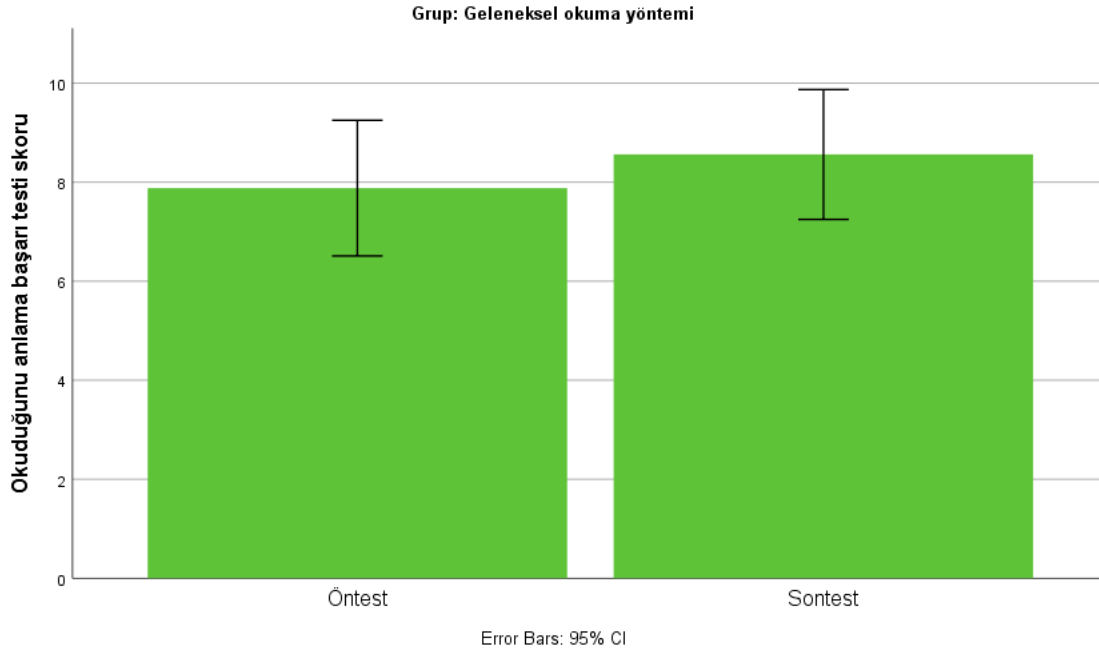
Tablo 4. 3 Kontrol Grubundaki Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları

Ölçek	Sontest-Öntest	N	Sıra	Sıra Toplamı	z	p
			Ort.			
Okuduğunu anlama başarı testi	Negatif sıra	8 ^a	8,56	68,50	-1,378	0,168
	Pozitif sıra	12 ^b	11,79	141,50		
	Eşit	5 ^c				

*p<.05, **p<.01

Tablo 4.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=-1,378$, $p>.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın ne pozitif sıralar ne de negatifi sıralar puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, geleneksel okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanlarını artırmada etkili olmadığı görülmüştür.

Geleneksel okuma yöntemi grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi öntest ve sontest puanları Şekil 4.2’de gösterilmiştir.



Şekil 4. 2 Geleneksel Okuma Yöntemi Grubundaki Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanları

Şekil 4.2 incelendiğinde; geleneksel okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttırmada kısmen bir artış görülse de bu artışın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttırmada yeterli olmadığı söylenebilir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“JİGSAW okuma yöntemi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemle okuduğunu anlama öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin sontest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt probleme ait bulgular aşağıdaki gibidir.

JİGSAW okuma yöntemi ve geleneksel okuma yöntemi grubundaki öğrencilerinin sontest okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.4’de gösterilmiştir.

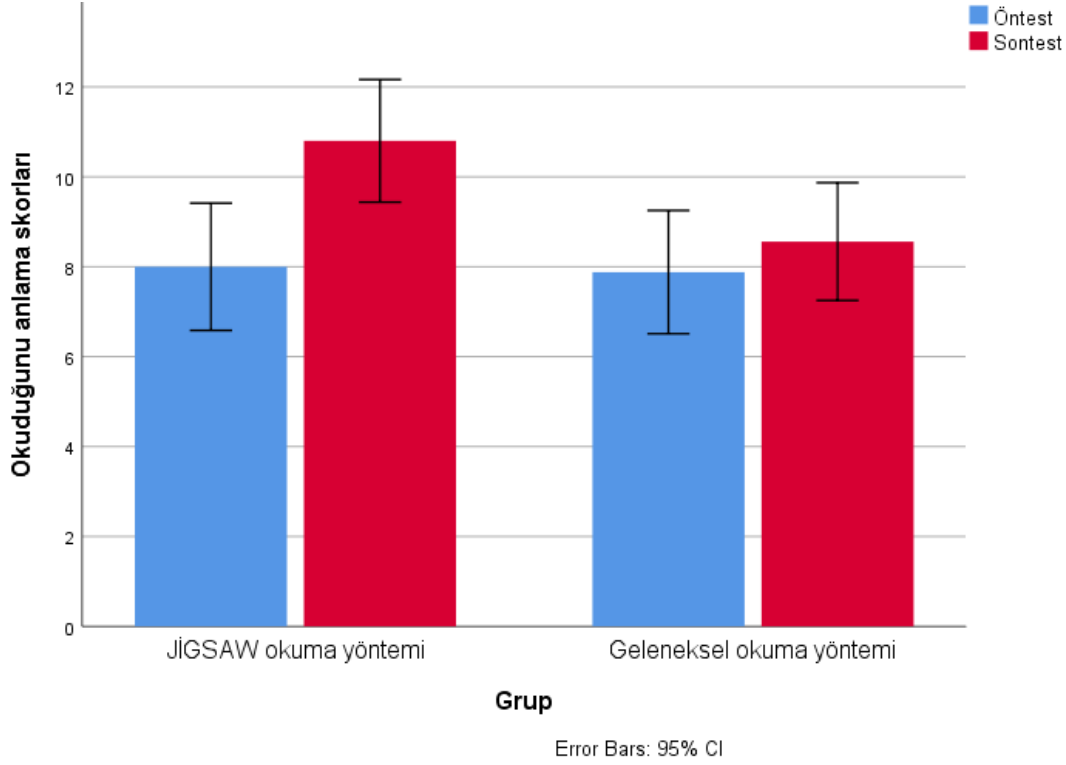
Tablo 4. 4 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Sıra	Sıra Toplamı	U	p
			Ort.			
Okuduğunu anlama başarı testi	Deney	25	30,40	760,00	190	0,017*
	Kontrol	25	20,60	515,00		

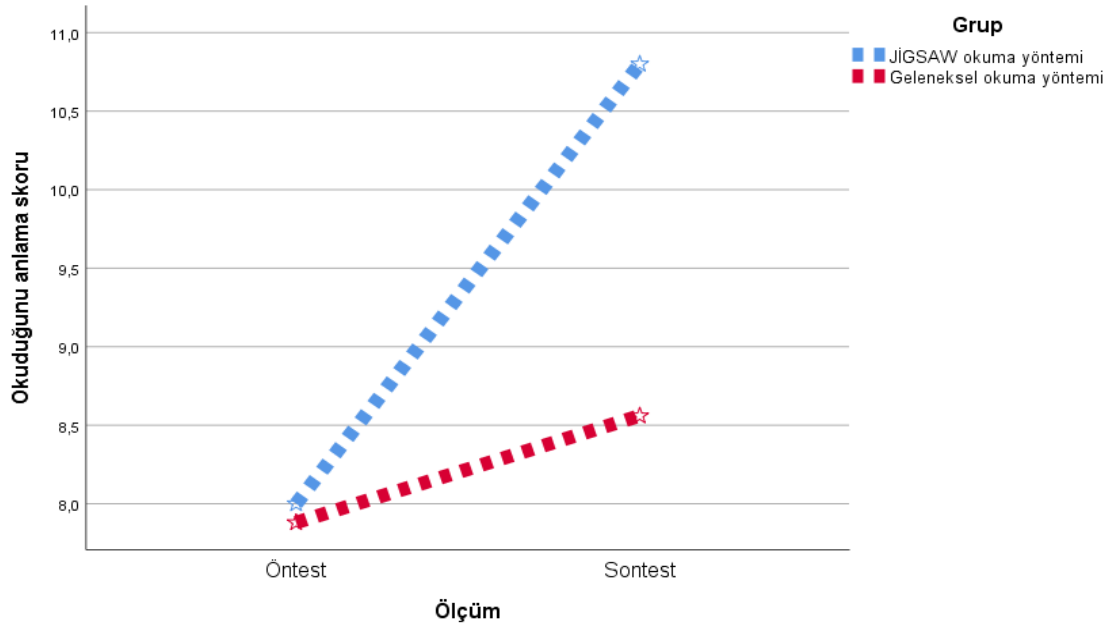
* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.4 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin sontest okuduğunu anlama sıra ortalaması 760,00 ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest okuduğunu anlama sıra ortalaması 515,00’dir. Bu sonuçlara göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür, $U=190$, $p < .05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, JİGSAW okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırmada etkili olduğunu gösterir.

JIGSAW okuma yöntemi ve geleneksel okuma yöntemi grubundaki öğrencilerinin öntest ve sontest okuduğunu anlama puanları Şekil 4.3 ve Şekil 4.4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. 3 İGSAW Okuma Yöntemi ve Geleneksel Okuma Yöntemi Grubundaki Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanları (Çubuk grafiği)



Şekil 4. 4 İGSAW Okuma Yöntemi ve Geleneksel Okuma Yöntemi Grubundaki Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanları (Çizgi grafiği)

Şekil 4.3 ve Şekil 4.4 incelendiğinde; her iki gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi öntest puanlarının birbirlerine yakın olduğu görülmüştür. Ancak deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi öntest puanlarındaki artış, kontrol grubundaki öğrencilere göre yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre; JİGSAW okuma yönteminin okuduğunu anlama puanlarını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

JİGSAW okuma yöntemi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle okuduğunu anlama öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin erişim başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen beşinci alt probleme ait bulgular aşağıdaki gibidir.

JİGSAW okuma yöntemi ve geleneksel okuma yöntemi grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi erişim başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.5’de gösterilmiştir.

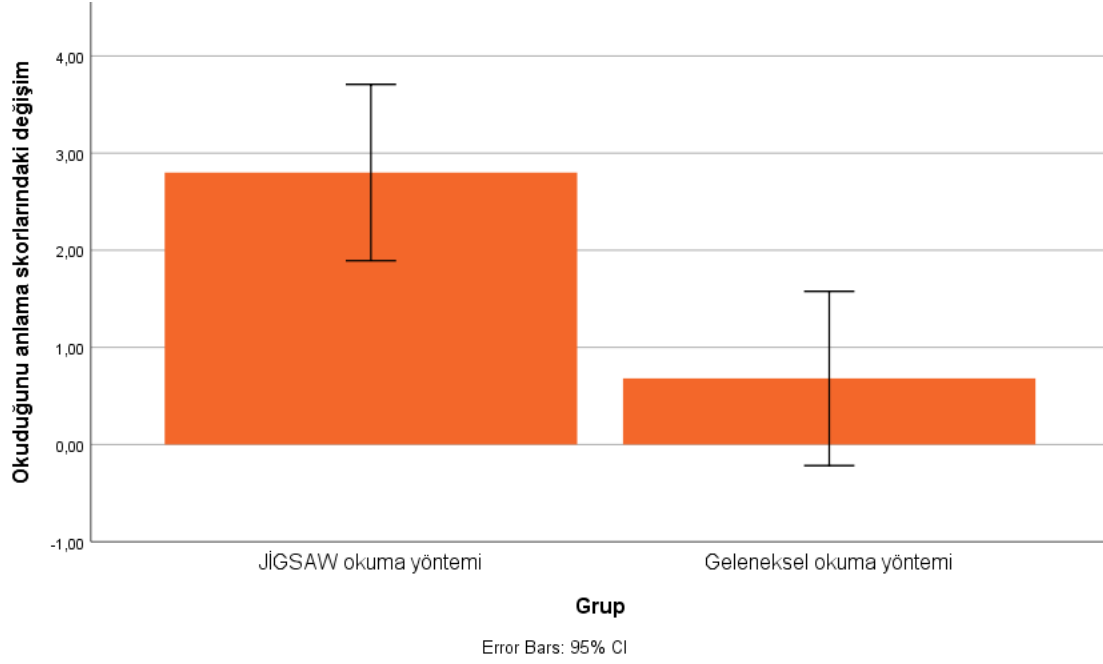
Tablo 4. 5 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Erişim Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Sıra	Sıra Toplamı	U	p
			Ort.			
Okuduğunu anlama başarı testi	Deney	25	31,88	797,00	152	0,002**
	Kontrol	25	19,12	478,00		

*p<.05, **p<.01

Tablo 4.5 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi erişim sıra ortalaması 31,88 ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi erişim sıra ortalaması 19,12’dir. Bu sonuçlara göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi erişim puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür, U=152, p<.05. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre okuduğunu anlama testi erişim puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, JİGSAW okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırmada etkili olduğunu gösterir.

JİGSAW okuma yöntemi ve geleneksel okuma yöntemi grubundaki öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi erişiş puanları Şekil 4.5’de gösterilmiştir.



Şekil 4. 5 JİGSAW Okuma Yöntemi ve Geleneksel Okuma Yöntemi Grubundaki Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Erişiş Puanları

Şekil 4.5 incelendiğinde; öğrencilerin JİGSAW okuma yöntemi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin sontest ile öntest puanları arasındaki değişim, öğrencilerin geleneksel okuma yöntemi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin sontest ile öntest puanları arasındaki değişimden oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu, JİGSAW okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değiştirmede daha etkili olduğu görülmüştür.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, JİGSAW okuma yönteminin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen yarı deneysel araştırmanın sonuçları özetlenmiş, özetlenen sonuçlar ilgili alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmış ve araştırma sonuçlarından hareketle önerilerde bulunulmuştur.

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada JİGSAW okuma yönteminin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar alt problemlere göre sıralanmıştır.

5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “JİGSAW okuma yöntemi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin öntest başarı puanları ile geleneksel yöntemle okuduğunu anlama öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap aramak için uygulama öncesinde deney ve kontrol grubuna öntest olarak “Edison Ampülü Buluyor” okuduğunu anlama ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonrası yapılan analizler sonucunda her iki grup arasında %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($U=301.5$, $p>.05$). Bu sonuca göre deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama becerileri puanlarının birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “JİGSAW okuma yöntemi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin öntest başarı puanları ile sontest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap aramak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretler Testi sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($z=-4.125$, $p<.01$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, JİGSAW okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanlarını artırmada etkili olduğu görülmüştür.

5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Geleneksel yöntemle okuduğunu anlama öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest başarı puanları ile sontest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap aramak amacıyla Wilcoxon İşaretler Testi sonucuna göre kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını göstermektedir ($z=-1,378$, $p>.05$). Bu sonuçlara göre, geleneksel okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanlarını artırmada etkili olmadığı görülmüştür.

5.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “JİGSAW okuma yöntemi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemle okuduğunu anlama öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin sontest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap aramak amacıyla Mann Whitney U testi sonucuna göre Deney grubundaki öğrencilerin sontest okuduğunu anlama sıra ortalaması 760,00 ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest okuduğunu anlama sıra ortalaması 515,00'dir. Bu sonuçlara göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($U=190$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, JİGSAW okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırmada etkili olduğunu gösterir.

5.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “JİGSAW okuma yöntemi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle okuduğunu anlama öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin erişim başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap aramak için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi erişim sıra ortalaması 31,88 ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi erişim sıra ortalaması 19,12'dir. Bu sonuçlara göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi erişim puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($U=152$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre okuduğunu anlama testi erişim puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, JİGSAW okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırmada etkili olduğunu gösterir.

Araştırmanın sonuçları, JİGSAW okuma yönteminin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın sonuçları ile ilgili alanyazındaki çalışmaların sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Çelik (2019) araştırmasında JİGSAW okuma yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisini ölçmüş ve yöntemin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Şimşek, Ökten vd. (2014) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarına JİGSAW yöntemi hakkında görüşleri sorulmuş ve yöntemin geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dönmez (2017) araştırmasında JİGSAW yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine olan tutum, beceri ve bilgilerinin kalıcılığına olan etkisini ölçmüş ve yöntemin başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yağmur Şahin (2013) yapmış olduğu çalışmada Türkçe derslerindeki yazılı anlatım becerilerine JİGSAW yönteminin etkisini ölçmüş ve JİGSAW yönteminin yazılı anlatım becerileri üzerinde olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buzludağ ve Yılayaz (2012) araştırmasında JİGSAW yönteminin altıncı sınıf Fen ve Teknoloji dersinde akademik başarıya olan etkisini ölçmüş ve JİGSAW yönteminin Fen ve Teknoloji dersinde akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Doğru ve Ünlü (2012) araştırmasında JİGSAW yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkisini ölçmüş ve yöntemin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Karaçöp (2018) yapmış oldukları çalışmada JİGSAW yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkisini ölçmüş ve yöntemin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Alıcı (2019) çalışmasında JİGSAW yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarısına olan etkisini ölçmüş ve yöntemin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Yavuz, Sönmez ve Dilber (2017) yapmış olduğu çalışmada JİGSAW yönteminin öğrencilerin fizik dersindeki akademik başarısına olan etkisini ölçmüş ve yöntemin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Badawi (2008) araştırmasında JİGSAW yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonlarına ve derse olan ilgilerine karşı etkisini ölçmüş ve yöntemin öğrencilerin becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Azmin (2016)'da yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ali (2001) araştırmasında JİGSAW okuma yönteminin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerileri ve okuma kaygıları üzerindeki etkisini ölçmüş, JİGSAW okumanın öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerilerini arttırdığı ve okuma kaygılarının da azaldığı sonucuna ulaşmıştır. JİGSAW okuma yöntemini kullanan öğretmen

adayları kullanmayan adaylara göre daha stressiz bir süreç geçirerek üst düzey becerileri daha kolay kazanmışlardır. Kardaleska (2013) araştırmasında JİGSAW okuma yönteminin, derslerin işleyişini kolaylaştırdığı ve bu yöntemle işlenen derslerin, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirdiğini vurgulamıştır. Purba (2018) araştırmasında, JİGSAW okuma yönteminin öyküleyici metinler üzerindeki okuduğunu anlama becerisini ölçmeyi amaçlamış ve yöntemin, okuduğunu anlama, çıkarım yapma, ana fikir bulma gibi alanlarda öğrencilere olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

JİGSAW okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmenin yanında öğrencilere sosyal olarak da fayda sağlamaktadır. Bu yöntem öğrencilerin birbirleri veya öğretmenleriyle ilişkilerinin sıkça kullanıldığı, iletişimin üst düzey olduğu bir süreci kapsamaktadır. Wardhani (2014) çalışmasında JİGSAW okuma yönteminin uygulandığı ortamlarda iletişimin üst düzey olduğunu ve durumun öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağladığını belirtmiştir.

Adams (2013) araştırmasında JİGSAW yönteminin işbirlikli öğrenmeye olan etkisini ölçmüş, yöntemin öğrencilerin derste daha aktif olduğu, birbirleriyle daha fazla iletişim kurduğu sonucuna ulaşmıştır. Adams bir konu veya kavramın öğretiminde herhangi bir zorluk yaşıyor, öğrencilerin kavramları algılamada eksikleri varsa JİGSAW yönteminin etkili olacağını vurgulamıştır. Çağatay ve Demircioğlu (2013) yapmış oldukları çalışmada, derste işlenen konuya ilişkin temel kavramların öğretiminde JİGSAW yöntemi kullanmanın, öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu iki çalışmanın sonuçlarına bakıldığında JİGSAW yönteminin temel kavramlar öğretiminde oldukça başarılı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgular ışığında Türkçe derslerinde işlenen metinlerde karşılaşılan anahtar kelime ve kavramları öğrenme sürecinde JİGSAW okuma yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

5.2 ÖNERİLER

JİGSAW okuma yönteminin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisinin ölçüldüğü bu araştırmanın sonuçlarına göre; JİGSAW okumanın ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Dört temel dil becerisinde yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma birbirinden doğrudan ayrılmayan, bütüncül bir şekilde geliştirilen becerilerdir. JİGSAW, sadece okuma alanında değil, diğer dil becerilerini de bütüncül bir şekilde kapsayacak şekilde planlanabilir. JİGSAW okumanın yanında, JİGSAW konuşma, dinleme ve yazma yöntemi olarak da kullanılabilir.
2. JİGSAW okuma yöntemi uygulanan deney grubunun dersleri önceden iyi bir şekilde planlanmalı, istenilen düzeyde başarıya ulaşılabilmesi için özellikle uygulamanın ilk haftalarında yapılan çalışmalarda süre daha uzun tutulmalıdır.
3. JİGSAW okuma yönteminin süreç içerisinde etkin ve doğru bir şekilde uygulanabilmesi için hazırlık aşamasının çok iyi planlanması gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin JİGSAW okuma yöntemi ile ilgili bilgi düzeylerini arttırmak adına hizmet içi eğitimler planlanabilir. Bu eğitimlerde JİGSAW yöntemi bütün yönleriyle ele alınarak gerekli bilgilendirmeler yapılabilir.
4. Bu araştırma ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini ölçme ile sınırlıdır. Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
5. JİGSAW yöntemini sadece Türkçe derslerinde değil, diğer derslerdeki başarıya etkisine yönelik çalışmalar düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1992). *İşbirlikli öğrenme-kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. (2007). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Adams, F. H. (2013). Using Jigsaw Technique as an Effective Way of Promoting Co-Operative Learning Among Primary Six Pupils in Fiji. *International Journal of Education and Practice*, 1(6), 64-74.
- Aktaş, M. (2012). Biyoloji Dersinde 5e Öğrenme Modeli Ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Kullanımının Biyoloji Dersi Başarısına Ve Tutumuna Etkisinin Araştırılması. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Akyol, H., & Kırkkılıç, A. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., & Şahin, A. (2020). *Türkçe Öğretimi Öğretmen Adaylar ve Öğretmenler İçin*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alıcı, B. (2019). *Jigsaw IV Tekniğinin Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Kaıcılığa Etkisi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ali, M. A. (2001). The Effect of Using the Jigsaw Reading Technique on the EFL Pre- service Teachers' Reading Anxiety and Comprehension. *Cairo Governorate: Journal of Education College, Helwan University*.
- Antekin, S. Ç. (2019). *Türkçe dil bilgisi öğretiminde Jigsaw IV tekniğinin akademik başarı, Türkçe dersine karşı tutum ve biliş ötesi farkındalığa etkisi*. Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Araz, H. (2019). *Jigsaw Ve Birlikte Sorulmuş Birlikte Öğrenelim Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Duyuşsal Gelişimlerine Etkisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aronson, E. (1978). *The Jigsaw classroom*. CA. USA: Sage Publications.: Beverly Hills.
- Arslan, A. (2011). Ayrılıp Birleşme IV Tekniğinin Erişmeye, Öz Yeterlik İnancına ve Öz Düzenleme Becerisine Etkisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 7(13), 369-385.
- Arslan, A. (2012). Sözcük Türleri Öğretiminde Jigsaw Tekniğinin Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 157-167.

Awwalliya, R., Susilawati, E., & Sumarni. (2023, Ocak). *Using Jigsaw Reading Technique in Improving Students' Reading Comprehension*. Ocak 2023 tarihinde <https://media.neliti.com/media/publications/216366-using-jigsaw-reading-technique-in-improv.pdf> adresinden alındı

Aykaç, N. (2018). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Azcuta, J. S. (2017). *Jigsaw Reading Technique in Improving the Reading Comprehension Skills of the Grade VI Pupils in the Central Schools of Cabugao District, Division of Ilocos Sur*. 2023 Ocak tarihinde https://www.researchgate.net/publication/325957324_Jigsaw_Reading_Technique_in_Improving_the_Reading_Comprehension_Skills_of_the_Grade_VI_Pupils_in_the_Central_Schools_of_Cabugao_District_Division_of_Ilocos_Sur adresinden alındı

Azmin, N. H. (2016). Effect of the Jigsaw-Based Cooperative Learning Method on Student Performance in the General Certificate of Education Advanced-Level Psychology: An Exploratory Brunei Case Study. *International Education Studies*, 9(1), 91-106.

Babacan, T. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri İle Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Badawi, G. H. (2008). *The effect of Jigsaw II versus whole class instruction on EFL students' reading motivation and achievement*. Beyrut: Beyrut Amerikan Üniversitesi,.

Balcı, A. (2016). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Başaran, M., & Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.

Baştürk, R. (2014). Deneme Modelleri. A. Tanrıöğen (Ed.) içinde, *Bilimsel araştırma Yöntemleri* (s. 192). Ankara: Anı Yayıncılık.

Batdı, V. (2014). Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58), 699-714.

Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2015). *İşbirlikli Öğrenme Modeli Ve Uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi.

- Beydoğan, Ö., & Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve Anlamayı Etkileyen Stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, (185), 8-21.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de Okuma Eğitiminin Karnesi: PISA Ölçeğinden Çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Bölükbaş, F. (2014). Jigsaw-IV Tekniğinin Yabancı Öğrencilerin Türkçedeki Temel Zamanları Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 196-209.
- Breen, M. (2001). *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Routledge, Londra ve New York.
- Buzludağ, P., & Yılayaz, Ö. (2012). 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi "Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme" Ünitesinin İşbirlikli Öğrenmeyle (Jigsaw Tekniği) Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 109*117.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2020). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chan, K. W. (2004). Using 'Jigsaw II' in Teacher Education Programmes. *Hong Kong Teachers*, 3.
- Çalık, A. V. (2017). *İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinden Jigsaw Tekniğinin 7. Sınıf Dörtgenler Konusunda Etkililiği*. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çaycı, B., & Demir, M. K. (2006). Okuma Ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çelik, H. (2019). *Jigsaw Okuma Tekniğinin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerilerine Etkisi*. Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 110-129.

- Demir, Z. (2021). *7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Jigsaw IV Tekniğinin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri ÖĞRETME SANATI*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., & Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Kalem Eğitim ve Sağlık Hizmetleri Vakfı*, 71-106.
- Doğru, M., & Ünlü, S. (2012). Jigsaw IV Tekniği Kullanımının Fen Öğretiminde Öğrencilerin Motivasyon, Fen Kaygısı ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, II(2), 57-66.
- Doymuş, K., & Doğan, A. (2014). İşbirlikli Öğrenme Yöntemi. S. Büyükalan içinde, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s. 154). Ankara: Pegem Akademi.
- Dönmez, B. (2017). *7. Sınıf Türkçe Dersinde Ayrılıp Birleşme Tekniği (Jigsaw) Kullanımının Öğrencilerin Tutum, Erişi, Öz-düzenleme Becerileri ve Bilginin Kalıcılığına Etkisi*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dönmez, C., & Yazıcı, K. (2006). Sosyal Bilgilerde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Metin Yapısına Bağlı Olarak Kullanılabilecek Strateji Ve Teknikler*. *Sosyal Bilimler Dergisi*(16), 137-154.
- Ege, B. (2019). *Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde Akıcı Okuma Stratejilerinin Etkisi*. Bayburt: Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 41-51.
- Erzen, M., & Epçaçan, C. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(185), 22-32.
- Ghaith, G., & El-Malak , M. A. (2010). Effect of Jigsaw II on Literal and Higher Order EFL Reading Comprehension. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 105-115.

- Göçer, A. (2010). A Comparative Research on the Effectivity of Cooperative Learning Method and Jigsaw Technique on Teaching Literary Genres. *Educational Research and Reviews*, 5(8), 439-445.
- Gömlüksiz, M. N., & Kılınç, H. (2016). Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43-60.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları Ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2017). Okuma ve Sınırsız Öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımı ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, A., & Ün Açıkgöz, K. (2006). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(48), 481,502.
- Hedeem, T. (2003). The reverse Jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology*, 31(3), 325-332.
- Johnson, A. P. (2019). *Eylem Araştırması El Kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Karahan Üzülmöz, Y. (2022). *Tasarım Düşünme Yaklaşımının İngilizce Öğretiminde Ortaokul Öğrencilerinin Sözcük Öğrenme Başarılarına, İşbirlikli Öğrenme Algılarına Ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakoyun, M. E. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Noktalama İşaretlerinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Jigsaw İ'nin Akademik Başarıya Etkisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasakaloğlu, N. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Stratejileri İle Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1921-1950.

- Karatay, H. (2011). *İlköğretim Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kardaleska, L. (2013). The Impact of Jigsaw Approach on Reading Comprehension in an Esp Classroom. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 1(1), 53-58.
- Kardaş, N., & Kardaş, M. N. (2022). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Katamba, C. V., & Samuel, S. (2017). Improving Student's Reading Comprehension Ability Using Jigsaw 1 Technique. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, 2(2).
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, H. K., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış Okuma Yönteminin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Sesli Okuma Prozodisi Üzerindeki Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Kılıncı, A., & Güven Yıldırım, E. (2015). Jigsaw Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*(37), 421-431.
- Kırmızı, F. S. (2017). Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin (EKYÖTÖ) Geliştirilmesi: Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 286-301.
- Koçyiğit, M. (2018). *"İşbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin coğrafya derslerindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kodan, H., & Akyol, H. (2015). *Koro, Tekrarlı Ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin Zayıf Okuyucuların Okuma Ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan Öğretim Modeli'nin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Maden, S. (2011). Jigsaw I tekniğinin yazılı anlatım becerisi akademik başarısına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 901-917.
- Mengduo, Q., & Xiaoling, J. (2010). Jigsaw Strategy as a Cooperative Learning Technique: Focusing on the Language Learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly)*, 33(4), 113-125.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *ABİDE 4. Sınıflar Raporu*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2018 Ulusal Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Minnesota Literacy Council. (2023, Ocak 14). *Jigsaw Reading, Teaching Tools*. https://www.literacymn.org/sites/default/files/jigsaw_reading.pdf adresinden alındı
- Morales, D. C., & Campino, D. A. (2012). *The Effects of Jigsaw on Reading Comprehension*. Kolombiya: Narino Üniversitesi, İnsan Bilimleri Fakültesi, Dilbilim ve Diğer Diller Bölümü.
- Özbay, M., & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu Anlama Sürecinde Çıkarım Yapma Becerisinin İşlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28.
- Özdilek, K., Erkol, M., Doğan, A., Doymuş, K., & Karaçöp, A. (2010). Fen Ve Teknoloji Dersinin Öğretiminde Jigsaw Tekniğinin Etkisi Ve Bu Teknik Hakkındaki Öğrenci Görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 209-225.
- Özyılmaz, G., & Alcı, B. (2011). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi. *Kurumsal Kurgubilim Dergisi*, 4(1), 71-94.
- Purba, A. N. (2018). *The Implementation of Jigsaw Technique in Reading Narrative Text at The Third Grade of Smp Xaverius 4 Bandar Lampung*. University of Lampung.
- Robbani, F. (2017). *The Effectiveness Of Jigsaw Technique To Teach Students' Reading Comprehension At The Eighthgrade Students Of Mts N Gondang In The Academic Year 2015/2016*. slamic Education And Teacher Training Faculty The State Islamic Institute Of Surakarta.

- Sabbah, s. s. (2016). The Effect of Jigsaw Strategy on ESL Students' Reading Achievement. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 7(1), 445-458.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim (12. baskı)*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Setianingrum, D., Sukirlan, M., & Sudirman. (2013). The Use Of Jigsaw Technique In Improving Students'achievement In Reading. *U-Jet*, 2(10).
- Sevim, O. (2015). Influence of the Subject Jigsaw Technique on Elementary School Seventh Grade Students' Academic Achievement and On Their Problem Solving Skills. *Education and Science*, 40(177), 385-400.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sidekli, S., & Yangın, S. (2005). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 392-413.
- Slavin, R. E. (1978). *"Using Student Team Learning" The John Hopkins Team Learning Project*. Center for Social Organization of Schools . Baltimore: The Johns Hopkins University.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50(315).
- Sönmez, Y. (2017). *Sesli Düşünme Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel Modelle Bilgilendirici Metin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 215-232.

- Şimşek, U., Ökten, H., Topkaya, Y., & Yıllar, B. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İşbirlikli Öğrenme Teknikleri Hakkındaki Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 231-257.
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözeltiler ve Kimyasal Denge Konularında Uygulanan Jigsaw ve Birlikte Öğrenme Tekniklerinin Öğrencilerin Maddenin Tanecikli Yapıda Öğrenmeleri ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Temizyürek, F., & Türkben, T. (2021). *Türkçe Öğretimine Geniş Bir Bakış El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- The Master Teacher. (2010, 1 13). "Sample Jigsaw Reading Activity", *Resource supports ESL Course 112: Reading Activities for ELLs*. Ocak 2023 tarihinde https://713075.app.netsuite.com/core/media/media.nl?id=37151&c=713075&h=af6623bb152644627d6a&_xt=.pdf adresinden alındı
- Top, M. B. (2014). *İşbirlikli Tartışma Sorgulama (İts) Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi*. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tüzemen, T. (2016). *Akademik Çelişki Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Ve Konuşma Kaygılarına Etkisi*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünlü, M. (2020). *Uygulama Örnekleriyle Matematik Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Wardhani, I., Marhaeni, A., & Artini, L. (2014). The Effect of Jigsaw II and Students-Teacher Relationship on Students' Reading Comprehension. *e-Journal Program Pascasarjana Universitas Pendidikan Ganesha*(3).
- Yağmur Şahin, E. (2013). Jigsaw ve Küme Tekniğinin Yazılı Anlatım Becerilerindeki Başarı ve Tutum üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 521-534.

- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 225-241.
- Yılar, R. (2012). İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarından Jigsaw (II) Tekniğinin Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Tutuma Etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 129-150.
- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, F., & Karaçöp, A. (2018). İşbirlikli Öğrenme Jigsaw Tekniği İle Yapılan Laboratuvar Etkinliklerinin İlköğretim Öğrencilerinin Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesindeki Başarılarına Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1-20.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Seviyeleri İle Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler Ve Fen Ve Teknoloji Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*(29).

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Kararı

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI KURUL KARARLARI

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
01	01	11/01/2022

Temel Eğitim Anabilim Dalı Kurulu, Anabilim Dalı Başkanı Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA başkanlığında 11/01/2022 tarihinde saat 12:00'de toplandı. Gündem onaylanarak kabul edildi. Gündemde bulunan konu görüşülerek aşağıdaki yazılı karar alındı.

KARAR: 2022/01

Anabilim Dalımız Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 20530700027 numaralı öğrencisi Burak Can ELİK'in tez konusunun belirlenmesine ilişkin gündem maddesi görüşüldü.

Anabilim Dalımız Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 20530700027 numaralı öğrencisi Burak Can ELİK'in tez konusunun "Ayrıp Birleştirme (Jigsaw) Yönteminin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi" olarak belirlenmesine, kararın Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne arzına toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.

Ek 2. Araştırma İzni



T.C.
ŞIRNAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-72529220-605.01-46171557
Konu : Araştırma İzni (Burak Can ELİK)

22.03.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 21.03.2022 tarihli ve 46119176 sayılı Valilik onayı.

Ordu Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Burak Can ELİK'in "Ayırıp Birleştirme (Jigsaw) Yönteminin İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi " başlıklı tezinde kullanmak üzere Orgeneral Edip Başer İlkokulu 3. sınıflara yönelik ekte sunulan ölçek çalışmalarını 28.02.2022 - 03.06.2022 tarihleri arasında uygulayabilmesine ilişkin Valilik onayı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/ rica ederim.

Ahmet ÖZDEMİR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: İlgili onay ve ekleri (22 sayfa)

DAĞITIM:

Gereği:

Ordu Üniversitesi Rektörlüğü

Orgeneral Edip Başer İlkokulu Müd.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres Atatürk Mah. Atatürk Caddesi No.1 Merkez/ŞIRNAK Belge Doğrulama Adresi <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için Uğur KIYAK
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta: sirmak@meb.gov.tr Faks: 4862161553
Internet Adresi: sirmak@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2e5f-ec8f-3b5b-8544-5072 kodu ile teyit edilebilir



Ek 3. Veli İzin Formu



VELİ ONAY FORMU

Sevgili Anne/Baba,

Bu katıldığınız çalışma bilimsel bir araştırma olup, araştırmanın adı Ayırıp Birleştirme (Jigsaw) Yönteminin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi'dir. Bu çalışma, Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü'nün öğretim elemanlarından Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK tarafından yürütülen bir çalışmadır. Bu çalışmanın amacı ayırıp birleşme (Jigsaw) yönteminin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemektir. Bu çalışmaya eğer çocuğunuz katılırsa çocuğunuzdan 28.02.2022- 03.06.2022 tarihleri arasında 16 saat kadar zaman ayırması istenecektir. Bu çalışmada çocuğunuzdan belirlenen saatlerde yapılan çalışmalarda öğretilecek yöntemle okuma çalışmaları yapması beklenmektedir. Çocuğunuzun çalışmaya katılımının onun psikolojik gelişimine hiçbir olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sizden izin istenildiği gibi çalışma öncesinde çocuğunuzun da sözel olarak rızası alınacaktır. Çocuğunuzun dolduracağı testlerde cevapları kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra da çocuğunuz katılımıcılıktan ayrılma hakkına sahip olacaktır.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve sorularınız için Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK'la [redacted] mail adresinden iletişim kurabilirsiniz.

Çocuğunuzun bu çalışmaya katılımı ile ilgili lütfen aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanını imzalayıp çocuğunuzla birlikte okula gönderiniz.

Bu çalışmaya çocuğum.'ın gönüllü olarak katılmasını kabul ediyorum.

Anne/Baba Ad Soyad

Tarih

İmza

.....

.../.../20..

Ek 4. Uygulamada Kullanılan Ders Planı 1

Dersin Adı	Türkçe
Öğrenme Alanı	Okuma
Sınıf	Üçüncü Sınıf
Süre	40+40 Dakika
Kazanımlar	T.3.3.1. Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanıır. T.3.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. T.3.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. T.3.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. T.3.3.6. Okuma stratejilerini uygular. T.3.3.14. Okuduğu metnin konusunu belirler. T.3.3.15. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler. T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. T.3.3.17. Metinle ilgili sorular sorar. T.3.3.20. Metin türlerini ayırt eder. T.3.3.21. Metinleri oluşturan öğeleri tanıır. T.3.3.22. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar. T.3.3.23. Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder. T.3.3.24. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. T.3.3.27. Yazılı yönergeleri kavrar.
Akademik Beceriler	Akıl yürütme, çıkarım ydapma, ilişkilendirme,
Sosyal Beceriler	Grupla çalışma, ortak karar verme, özgüven, sorumluluk alma
Öğretim Yöntem ve Teknikler	İşbirliğine Dayalı Öğrenme, JİGSAW (Ayrılıp Birleşme) Yöntemi
Kullanılan Araç Gereçler	Okuma Metinleri, Çalışma Kağıtları
Öğretim Öncesi Kararlar	Grup Büyüklüğü: 4-6 kişilik heterojen gruplar Gruplara Öğrenci Belirleme Süreci: Okuduğunu anlama becerisi, yetenek, cinsiyet, kişilik özellikleri birbirinden farklı heterojen grup oluşturulur. Her gruptan kendi gruplarına bir isim bulmaları istenir. Grup isimleri belirlenirken öğrencilerin grup olarak ortak bir karar vermeleri sağlanır.

	<p>Sınıf Düzenlenmesi: Sınıf, öğrencilerin birbiriyle etkileşimini ve iletişimini kolaylaştıracak (yüz yüze etkileşim) sağlayacak şekilde düzenlenir.</p>
Öğrenme Etkinlikleri	<p>Görevleri ve İşbirliğini Açıklama:</p> <p>1. Asıl Gruplar: Öğretmen, öğrenci gruplarına çalışacakları konuyu tanıtarak öğrencilere, ne yapacaklarını, hangi aşamadan geçeceklerini kısacası JİGSAW yöntemi ve çalışma süreci hakkında bilgi verir. Süreç hakkında bilgilendirme tamamlandıktan sonra “Bir Sınıf Müzesi Kuralım” adlı metni verilir ve bu metinde yer alan soruları cevaplandırmaları için süre verilir. Öğrenciler öncelikle metinde yer alan soruları bireysel olarak cevaplandırır. Metinde dört temel başlık hakkında soru bulunmaktadır. Öğrenciler uzman gruplarında bu başlıklar üzerinde çalışacaktır. Uzman grupların çalışacakları başlıklar; Metnin ana fikrini yazma, metnin konusunu yazma, metindeki olayların oluş sırasını yazma, metnin özetini yazmadır.</p> <p>2. Uzman Grupları: Farklı gruplarda aynı konuları çalışan öğrenciler, uzman gruplarını oluştururlar ve bir araya gelirler (Örneğin, her gruptan metnin ana fikrini yazma konusunu alan öğrenciler bir araya gelerek uzmanlık grubunu oluştururlar). Uzman gruplarındaki öğrenciler birlikte çalışarak konuyu en ince ayrıntısına kadar öğrenirler ve konuya ilişkin derinlemesine araştırma yapar. Çalışmanın sonunda, uzman gruplarındaki öğrenciler kendi konu başlıklarını öğrenmiş olarak asıl gruplarına dönerler. Öğretmen bu süreçte uzman gruplarındaki öğrencileri fikirlerini açıklamaları, düşüncelerini paylaşmaları, birbirleriyle yardımlaşmaları konusunda destekler ve yönlendirir.</p> <p>3. Rapor Hazırlama ve Yeniden Biçimlendirme: Bu aşamada uzman gruplarından kendi gruplarına dönen öğrenciler, uzman gruplarında derinlemesine öğrendikleri konuları kendi grup arkadaşlarına anlatırlar. Uzman öğrenciler grubunda yer alan arkadaşlarının konuyu iyice öğrenmesinden sorumludur. Bunun için grup içerisinde konunun bütün yönleriyle detaylı olarak tartışılması faydalı olabilir. Son aşamada ise grup üyeleri birlikte öğrendikleri konuları anlatan bir rapor hazırlar ve bu aşama sonlanır.</p> <p>4. Tamamlama ve Değerlendirme: Bu en son aşamada gruplar yazdıkları raporları ve üzerinde çalıştıkları materyalleri sınıfta sunarlar.</p>
Değerlendirme	<p>Grup Üyelerinin Bireysel ve Grup Olarak Değerlendirmesi: Grup üyeleri uygulama sonunda bireysel ve grup olarak değerlendirilerek sınava tabii tutulur.</p> <p>Başarıyı Kutlama: Bireysel ve grup değerlendirmelerinde en başarılı olan grup üyeleri kutlanır ve başarı belgesi ile ödüllendirilir.</p>

Ek 5. Uygulamada Kullanılan Ders Planı 2

Dersin Adı	Türkçe
Öğrenme Alanı	Okuma
Sınıf	Üçüncü Sınıf
Süre	40+40 Dakika
Kazanımlar	T.3.3.1. Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanıır. T.3.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. T.3.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. T.3.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. T.3.3.6. Okuma stratejilerini uygular. T.3.3.14. Okuduğu metnin konusunu belirler. T.3.3.15. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler. T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. T.3.3.17. Metinle ilgili sorular sorar. T.3.3.20. Metin türlerini ayırt eder. T.3.3.21. Metinleri oluşturan öğeleri tanıır. T.3.3.22. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar. T.3.3.23. Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder. T.3.3.24. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. T.3.3.27. Yazılı yönergeleri kavrar.
Akademik Beceriler	Akıl yürütme, çıkarım yapma, ilişkilendirme,
Sosyal Beceriler	Grupla çalışma, ortak karar verme, özgüven, sorumluluk alma
Öğretim Yöntem ve Teknikler	İşbirliğine Dayalı Öğrenme, JİGSAW (Ayrılıp Birleşme) Yöntemi
Kullanılan Araç Gereçler	Okuma Metinleri, Çalışma Kağıtları
Öğretim Öncesi Kararlar	Grup Büyüklüğü: 4-6 kişilik heterojen gruplar Gruplara Öğrenci Belirleme Süreci: Okuduğunu anlama becerisi, yetenek, cinsiyet, kişilik özellikleri birbirinden farklı heterojen grup oluşturulur. Her gruptan kendi gruplarına bir isim bulmaları istenir. Grup isimleri belirlenirken öğrencilerin grup olarak ortak bir karar vermeleri sağlanır.

	<p>Sınıf Düzenlenmesi: Sınıf, öğrencilerin birbiriyle etkileşimini ve iletişimini kolaylaştıracak (yüz yüze etkileşim) sağlayacak şekilde düzenlenir.</p>
Öğrenme Etkinlikleri	<p>Görevleri ve İşbirliğini Açıklama:</p> <p>1. Asıl Gruplar: Öğretmen, öğrenci gruplarına çalışacakları konuyu tanıtarak öğrencilere, ne yapacaklarını, hangi aşamadan geçeceklerini kısacası JİGSAW yöntemi ve çalışma süreci hakkında bilgi verir. Süreç hakkında bilgilendirme tamamlandıktan sonra “Isınma Hareketleri” adlı metni verilir ve bu metinde yer alan soruları cevaplandırmaları için süre verilir. Öğrenciler öncelikle metinde yer alan soruları bireysel olarak cevaplandırır. Metinde dört temel başlık hakkında soru bulunmaktadır. Öğrenciler uzman gruplarında bu başlıklar üzerinde çalışacaktır. Uzman grupların çalışacakları başlıklar; Metnin ana fikrini yazma, metnin konusunu yazma, metindeki olayların oluş sırasını yazma, metnin özetini yazmadır.</p> <p>2. Uzman Grupları: Farklı gruplarda aynı konuları çalışan öğrenciler, uzman gruplarını oluştururlar ve bir araya gelirler (Örneğin, her gruptan metnin ana fikrini yazma konusunu alan öğrenciler bir araya gelerek uzmanlık grubunu oluştururlar). Uzman gruplarındaki öğrenciler birlikte çalışarak konuyu en ince ayrıntısına kadar öğrenirler ve konuya ilişkin derinlemesine araştırma yapar. Çalışmanın sonunda, uzman gruplarındaki öğrenciler kendi konu başlıklarını öğrenmiş olarak asıl gruplarına dönerler. Öğretmen bu süreçte uzman gruplarındaki öğrencileri fikirlerini açıklamaları, düşüncelerini paylaşmaları, birbirleriyle yardımlaşmaları konusunda destekler ve yönlendirir.</p> <p>3. Rapor Hazırlama ve Yeniden Biçimlendirme: Bu aşamada uzman gruplarından kendi gruplarına dönen öğrenciler, uzman gruplarında derinlemesine öğrendikleri konuları kendi grup arkadaşlarına anlatırlar. Uzman öğrenciler grubunda yer alan arkadaşlarının konuyu iyice öğrenmesinden sorumludur. Bunun için grup içerisinde konunun bütün yönleriyle detaylı olarak tartışılması faydalı olabilir. Son aşamada ise grup üyeleri birlikte öğrendikleri konuları anlatan bir rapor hazırlar ve bu aşama sonlanır.</p> <p>4. Tamamlama ve Değerlendirme: Bu en son aşamada gruplar yazdıkları raporları ve üzerinde çalıştıkları materyalleri sınıfta sunarlar.</p>
Değerlendirme	<p>Grup Üyelerinin Bireysel ve Grup Olarak Değerlendirmesi: Grup üyeleri uygulama sonunda bireysel ve grup olarak değerlendirilerek sınava tabii tutulur.</p> <p>Başarıyı Kutlama: Bireysel ve grup değerlendirmelerinde en başarılı olan grup üyeleri kutlanır ve başarı belgesi ile ödüllendirilir.</p>

Ek 6. Uygulamada Kullanılan Ders Planı 3

Dersin Adı	Türkçe
Öğrenme Alanı	Okuma
Sınıf	Üçüncü Sınıf
Süre	40+40 Dakika
Kazanımlar	T.3.3.1. Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanıır. T.3.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. T.3.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. T.3.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. T.3.3.6. Okuma stratejilerini uygular. T.3.3.14. Okuduğu metnin konusunu belirler. T.3.3.15. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler. T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. T.3.3.17. Metinle ilgili sorular sorar. T.3.3.20. Metin türlerini ayırt eder. T.3.3.21. Metinleri oluşturan öğeleri tanıır. T.3.3.22. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar. T.3.3.23. Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder. T.3.3.24. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. T.3.3.27. Yazılı yönergeleri kavrar.
Akademik Beceriler	Akıl yürütme, çıkarım yapma, ilişkilendirme,
Sosyal Beceriler	Grupla çalışma, ortak karar verme, özgüven, sorumluluk alma
Öğretim Yöntem ve Teknikler	İşbirliğine Dayalı Öğrenme, JİGSAW (Ayrılıp Birleşme) Yöntemi
Kullanılan Araç Gereçler	Okuma Metinleri, Çalışma Kağıtları
Öğretim Öncesi Kararlar	Grup Büyüklüğü: 4-6 kişilik heterojen gruplar Gruplara Öğrenci Belirleme Süreci: Okuduğunu anlama becerisi, yetenek, cinsiyet, kişilik özellikleri birbirinden farklı heterojen grup oluşturulur. Her gruptan kendi gruplarına bir isim bulmaları istenir. Grup isimleri belirlenirken öğrencilerin grup olarak ortak bir karar vermeleri sağlanır.

	<p>Sınıf Düzenlenmesi: Sınıf, öğrencilerin birbiriyle etkileşimini ve iletişimini kolaylaştıracak (yüz yüze etkileşim) sağlayacak şekilde düzenlenir.</p>
Öğrenme Etkinlikleri	<p>Görevleri ve İşbirliğini Açıklama:</p> <p>1. Asıl Gruplar: Öğretmen, öğrenci gruplarına çalışacakları konuyu tanıtarak öğrencilere, ne yapacaklarını, hangi aşamadan geçeceklerini kısacası JIGSAW yöntemi ve çalışma süreci hakkında bilgi verir. Süreç hakkında bilgilendirme tamamlandıktan sonra “Hediye Seçimi” adlı metni verilir ve bu metinde yer alan soruları cevaplandırmaları için süre verilir. Öğrenciler öncelikle metinde yer alan soruları bireysel olarak cevaplandırır. Metinde dört temel başlık hakkında soru bulunmaktadır. Öğrenciler uzman gruplarında bu başlıklar üzerinde çalışacaktır. Uzman grupların çalışacakları başlıklar; Metnin ana fikrini yazma, metnin konusunu yazma, metindeki olayların oluş sırasını yazma, metnin özetini yazmadır.</p> <p>2. Uzman Grupları: Farklı gruplarda aynı konuları çalışan öğrenciler, uzman gruplarını oluştururlar ve bir araya gelirler (Örneğin, her gruptan metnin ana fikrini yazma konusunu alan öğrenciler bir araya gelerek uzmanlık grubunu oluştururlar). Uzman gruplarındaki öğrenciler birlikte çalışarak konuyu en ince ayrıntısına kadar öğrenirler ve konuya ilişkin derinlemesine araştırma yapar. Çalışmanın sonunda, uzman gruplarındaki öğrenciler kendi konu başlıklarını öğrenmiş olarak asıl gruplarına dönerler. Öğretmen bu süreçte uzman gruplarındaki öğrencileri fikirlerini açıklamaları, düşüncelerini paylaşmaları, birbirleriyle yardımlaşmaları konusunda destekler ve yönlendirir.</p> <p>3. Rapor Hazırlama ve Yeniden Biçimlendirme: Bu aşamada uzman gruplarından kendi gruplarına dönen öğrenciler, uzman gruplarında derinlemesine öğrendikleri konuları kendi grup arkadaşlarına anlatırlar. Uzman öğrenciler grubunda yer alan arkadaşlarının konuyu iyice öğrenmesinden sorumludur. Bunun için grup içerisinde konunun bütün yönleriyle detaylı olarak tartışılması faydalı olabilir. Son aşamada ise grup üyeleri birlikte öğrendikleri konuları anlatan bir rapor hazırlar ve bu aşama sonlanır.</p> <p>4. Tamamlama ve Değerlendirme: Bu en son aşamada gruplar yazdıkları raporları ve üzerinde çalıştıkları materyalleri sınıfta sunarlar.</p>
Değerlendirme	<p>Grup Üyelerinin Bireysel ve Grup Olarak Değerlendirmesi: Grup üyeleri uygulama sonunda bireysel ve grup olarak değerlendirilerek sınava tabii tutulur.</p> <p>Başarıyı Kutlama: Bireysel ve grup değerlendirmelerinde en başarılı olan grup üyeleri kutlanır ve başarı belgesi ile ödüllendirilir.</p>

Ek 7. Okuduğunu Anlama Ölçeği

Edison Ampülü Buluyor

Edison, birçok buluş yapmıştı. Bu buluşlardan sonra elektriği aydınlatmada kullanmak için çalışmalara başladı. O zamana kadar bazı elektrik lambaları yapılmıştı. Fakat bunlar hiç de kullanışlı değildi. Edison; faydalı, kullanışlı, ucuz bir elektrik ampülü yapmak istiyordu. Elli kadar asistanı da kendisine yardımcı oluyordu. Çalışmalarını anlatırken diyor ki:

“Elektrik ampülü yapmak için üç bin yol düşündüm desem, mübalağa ettiğimi sanmayın. Bu yolların hepsi önceleri mümkün görünüyordu. Yaptığım sayısız denemeler, bunlardan yalnız ikisinin doğru olduğunu gösterdi. Karşılaştığım en büyük güçlük, beyaz ışık verecek maddeyi bulmaktı. Bu iş için 1600 madde denedim.

En sonunda dikiş ipliğini kömürleştirerek havası alınmış bir ampul içinde denemeye karar verdik. Uzun bir ipliği, bir kabın içine koyarak yüksek ısı bir fırına bıraktık. Asistanlarımla iki gece ve bir gündüz uğraştık. Bir yumak ip harcadık. Sonunda bir parça kömürleşmiş iplik elde ettik.

Bundan sonra yapılacak iş, ipliğinin ampule yerleştirilmesi ve ampuldeki havanın boşaltılmasıydı. Bu işler için kömürleşmiş ipliği, ampülü hazırlattığımız camcının evine götürmemiz gerekiyordu.

Asistanlarımdan biri, bu ipliği aldı. Birlikte yola çıktık. Ben, bir hazine koruyormuş gibi asistanın arkasından yürüyordum. Camcının karşısına kadar geldik. Tam o anda bütün dikkatimize rağmen iplik kırılmasın mı! Tekrar laboratuvara döndük ve işe yeniden başladık.

Akşama doğru ikinci bir parça kömürleşmiş iplik elde ettik. Fakat aksilik bu ya onun da üzerine bir tornavida düşüverdi.

İşe tekrar başladık. Uzun çalışmalardan sonra nihayet o gece, kömürleşmiş ipliği ampülün içine yerleştirebildik. Ampülün havasını boşalttık. Ağzını iyice kapattık. Çok heyecanlıydık. Uzun çalışmaların mahsulü olan bu ampülü bir elektrik devresine bağladık. İşte o zaman, ampülün içindeki kömürleşmiş iplik, kızarıp ateş haline gelerek etrafa zayıf bir ışık vermeye başladı.

O gün, 1879 yılı kasım ayının 21. günü idi.”

Yabancı Meşhur Adamlar Ansiklopedisi
(Yeniden Düzenlenmiştir)

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ 2
SORULAR

1. Okuduğunuz metne göre, Edison'un karşılaştığı en büyük güçlük nedir?

- a) Kömürleşmiş ipliğin ampule yerleştirilmesi c) İpliğin kömürleştirilmesi
b) Beyaz ışık veren maddeyi bulmak d) Ampulün camının yapılması

2. "Edison elektriği aydınlatmada kullanmak için bir **buluş** yapmak istiyordu."

Yukarıdaki cümlede geçen "**buluş**" kelimesinin eş anlamlısı olan kelime aşağıdaki cümlelerden hangisinde kullanılmıştır?

- a) Kaybettiğim oyuncağımı sonunda buldum.
b) Arkadaşım yeni bir oyun geliştirdi.
c) Çocuklar deney yapmayı çok sever.
d) İnsanlar için faydalı bir icat yapmak istiyorum.

3. Aşağıdaki görsellerden hangisi Edison'un yaptığı ampul olabilir?



- a) I b) II c) III d) IV

4. Okuduğunuz metne göre aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- a) Edison'un ampulden başka buluşları da vardır.
b) Edison çalışmalarında kimseden yardım almamıştır.
c) Edison ampulü ikinci denemesinde bulmuştur.
d) Edison ampulü icat etmeden önce elektrik lambası yoktur.

5. Aşağıda karışık verilen cümleleri, okuduğunuz metindeki olay sırasına göre sıraladığımızda, **ilk** ve **son** cümleler hangileri olur?

- I. Tekrar laboratuvara döndük.
II. Camcıda yaptığımız kömürleşmiş ip kırıldı.
III. Uzun bir ipliği yüksek ısılı fırına koyduk.
IV. Çalışmalarımıza yeniden başladık.
V. Kömürleşmiş ip elde ettik.

- a) I-V b) II-I c) III-IV d) IV-V

6. Okuduğunuz metne göre, aşağıdaki kutucuğa sizden istenenleri yazınız.

Edison'un ampul yapmak istemesinin nedeni nedir?

.....
.....
.....
.....



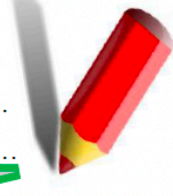
7. Aşağıdaki bulutun içine sizden istenenleri yazınız.

• Yazarın okuduğunuz metni yazma amacı nedir?
Yazarın amacı;.....
.....
.....



8. Aşağıdaki kutucuğu okuduğunuz metne göre doldurunuz.

Okuduğunuz metnin konusu nedir?
.....
.....
.....



9. Okuduğunuz metnin iletmek istediği mesajı(ana fikir) aşağıdaki kutucuğa yazınız.

Metnin ana fikri;
.....
.....
.....



10. Elektrikğin hayatımızdaki önemi nedir? Örnekler vererek aşağıdaki kutucuğa yazınız.

.....
.....
.....
.....

Ek 8. Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinler

BİR SINIF MÜZESİ KURALIM

Hiç müzeye gittiniz mi? Gitmediyseniz çok şey kaçırmış olabilirsiniz! Müzede yeni şeyler öğrenirken aynı zamanda geçmişe yolculuk yaparsınız. Burada çeşitli eserler korumaya alınır ve sergilenir, siz de sınıfınızda öğretmeniniz ve arkadaşlarınızla bir müze oluşturabilirsiniz. İşte bir sınıf müzesi kurmanın ipuçları:

Sınıf müzesi kurmak için önce öğretmeniniz ve arkadaşlarınızla bir müzeye gidin. Müzeyi dikkatlice inceleyin. Müzedeki uzmanlardan da bilgi alabilirsiniz. Bu bilgileri ve gördüklerinizi not edin,

Daha sonra sınıf müzesi için ele alacağınız konuyu belirleyin. Bunun için birbirinize sorular sorun ve neler öğrenmek istediğinizi düşünün. Eski şapkalar, giysiler, fotoğraflar, takvimler, oyuncaklar... Bunların her biri üzerinde tek tek konuşun. Konuyu sınıfta oylama yaparak belirleyebilirsiniz. Sonra konuyla ilgili bilgi toplayın. Kitap, ansiklopedi, genel ağ ve dergi gibi kaynaklardan yararlanabilirsiniz.

Müzenizde sergileyeceğiniz eserleri, büyüklerinizden izin alarak evlerinizden getirebilirsiniz. Bu eserleri kendiniz de yapabilirsiniz.

Sınıf müzesi hazırlarken iş bölümü yapın. Gruplar oluşturun ve bunların her birine farklı görevler verin. Müze planlama grubu, düzenleme grubu, duyuru grubu, danışma grubu gibi gruplar oluşturabilirsiniz.

Daha sonra müze planınızı hazırlayın, Nesnelerin yerleşimi ve eserleri nasıl korumak gerektiği gibi konulara özen gösterin. Müzenizde yer vereceğiniz nesnelere sınıfta bir araya koyun. Nesne sayısına göre müze yapacağınız yeri belirleyin- Yer belirlerken okul yöneticilerinden ve öğretmenlerinizden izin almayı unutmayın-.

Sonra eserlerinizi buraya yerleştirin. Nesnelere gruplandırarak benzer olanları bir araya koyun. Herkesin, getirdiği nesnenin özelliklerini bir kâğıda kısaca yazmasını sağlayın. Bu kâğıdı ilgili nesnenin önüne yapıştırın.

Sınıf müzenize bir ad koyup bu adı müze girişine yazabilirsiniz. Ayrıca okuldaki panolara müzenin ilanlarını asabilirsiniz. Böylece okulunuzdaki diğer öğrencilere müzenizi duyurmuş olursunuz. Son olarak yapmanız gereken iş, güzel bir açılış töreni düzenlemek! Açılışa diğer öğretmenleri ve ailelerinizi davet etmeyi unutmayın!

ISINMA HAREKETLERİ

Yirmi dakika sonra çok önemli bir basketbol maçı başlayacak. Oyuncular şimdiden sahaya çıkmışlar bile. Kimi sahada koşu yapıyor, kimi potaya şut atıyor. Sizce maçın başlamasına daha yirmi dakika varken oyuncular neden sahaya gelmişler? Soyunma odasında dinlenmek varken neden bunca hareketi yapıyorlar? Çünkü ısınıyorlar. Evet, bu sporcular zorlu bir karşılaşma öncesi ısınma hareketleri yaparak kendilerini maça hazırlıyorlar.

Spora başlamadan önce ısınma hareketleri yapmanın sayısız yararları vardır. Her şeyden önce ısınma, vücudumuzu ve zihnimizi spora hazırlamada bize yardımcı olur.

İkinci aşamada, kollar ve bacaklarımızı fazla zorlamadan gerdirmek gerekir. Bacaklarımızı dizlerimizden kırıp karnımıza doğru yavaşça çekmek ya da dizlerimizi kırmadan öne doğru eğilmek yararlı olabilir. Bu tür hareketleri de yine 5-10 dakika yapmak yeterli olacaktır.

Diğer aşamadaysa yapılması planlanan spora uygun, farklı ısınma hareketleri yapılır. Örneğin bir koşucu çok yavaş tempoyla bir süre koşabilir. Basketbolcular top sürerek potaya birkaç atış yapabilir ya da yüzücüler havuzda yine çok yavaş tempoyla yüzebilirler.

Isınma hareketleri sayesinde, yapmak istediğimiz zorlu spor etkinliklerini daha kolay yapabiliriz. Ayrıca, kaslarımıza yüklendiğimizde, onları önceden buna hazırladığımız için sakatlanma olasılığımız da daha düşük olur. Isınmadan spor yapmaya başladığımızda, kaslar sert olduklarından, zarar görme olasılıkları çok yüksektir.

Isınmaya en kolay ve en az yorucu hareketlerle başlamak gerekir. İlk olarak tüm sporcuların yapabileceği genel ısınma hareketleriyle işe başlayabiliriz. Boynumuzu, omuzlarımızı, kollarımızı ve bacaklarımızı çevirebilir, hafif hafif yerimizde koşabilir ya da kendimizi zorlamadan zıplayabiliriz. Bu genel ısınmanın 5-10 dakika kadar sürmesi yeterlidir.

Son aşamadaysa iyice ısınan kaslara biraz daha zorlayıcı gerdirme hareketleri yaptırmak gelir. Ancak, bu gerdirme aşamasında yeterince dikkatli hareket edilmezse sakatlanmalar olabilir. Bu nedenle, bu aşama daha çok deneyimli sporcularca ya da bir antrenör gözetiminde uygulanır. Bütün bu aşamaları tamamlayanlar yapacakları spora tam olarak hazır hâle gelirler.

Isınmanın tüm bu aşamaları, genel olarak vücudun her bölgesinin ısınmasını ve kasların fazla zorlanmamasını sağlayacak biçimde yapılmalıdır.

HEDİYE SEÇİMİ

Hediye vermek her zaman zevkli bir iştir. Hediye vermek hem bizi hem de karşımızdaki kişiyi çok mutlu eden bir davranıştır ama hediye seçerken bazen zor anlar yaşayabiliriz.

Sevdiklerimize, beğenecekleri ve ihtiyaç duyacakları hediye almak, aynı zamanda bütçemize uygun olmasını sağlamak bazen zor olabilir. Özel günlerde hediye seçmek daha da zordur.

Hediye vereceğimiz kişiyi sevdiğimizi, onu anladığımızı seçtiğimiz hediyeyle göstermemiz gerekir. Aynı zamanda kendi zevkimizi, düşüncemizi, inceliğimizi de sergilemeliyiz.

Hediye vermenin anlamı, arkadaşımızı, kardeşimizi, anne-babamızı sevdiğimizi ve onları düşündüğümüzü göstermek değil midir? Peki, hediye seçerken nelere dikkat etmemiz gerekir?

Seçtiğimiz hediye, öncelikle bütçemize uygun olmalıdır,

Hediye alacağımız kişinin önce ihtiyaçlarını sonra da nelerden hoşlandığını düşünmeliyiz.

Güzel bir hediye seçmekle işimiz bitmiyor, özenle seçtiğimiz hediye, yine özenle paketlemeliyiz.

Şimdi sıra hediyemizi vermeye geldi:

Hediyemizi, güzel, abartısız, içimizden geldiği gibi sunmak en güzel andın

Hediyenin, sevdiğimiz kişiyle aramızda sadece bir iletişim aracı olduğunu unutmamalıyız

Doğum günü, Anneler Günü, Babalar Günü gibi özel günlerde, onlara duygularımızı anlatan mektuplar yazabilir, kartlar atabiliriz. Sevdiklerimizin yanağına bir öpücük kondurarak sevdiğimizi gösterebiliriz. Çiçek alabiliriz, daha önce okuduğumuz ve beğendiğimiz bir kitabı hediye edebiliriz Kendimiz hediyeler yapabiliriz.

Arkadaşlarımızı, anne babamızı, kardeşlerimizi, kısacası sevdiklerimizi düşündüğümüzü göstermemiz yeterlidir.

Ek 9. Uygulamada Kullanılan Çalışma Kağıtları

Grup ismi:

Metni grup arkadaşlarınızla birlikte okuyup tartışınız. Bu tartışmanın ardından aldığınız **ortak kararlara** göre aşağıdaki tabloyu uygun şekilde doldurunuz

Metnin Adı:

+	
1. Metnin ana fikrini yazınız.	
2. Metnin konusunu yazınız.	
3. Metindeki olayları oluş sırasına göre sıralayınız.	
4. Metnin özetini kısaca yazınız	

Grup ismi:

Metni grup arkadaşlarınızla birlikte okuyup tartışınız. Bu tartışmanın ardından aldığınız **ortak kararlara** göre aşağıdaki tabloyu uygun şekilde doldurunuz

Metnin Adı:

- Metnin ana fikrini yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Grup ismi:

Metni grup arkadaşlarınızla birlikte okuyup tartışınız. Bu tartışmanın ardından aldığınız **ortak kararlara** göre aşağıdaki tabloyu uygun şekilde doldurunuz

Metnin Adı:

- Metnin özetini kısaca yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Grup ismi:

Metni grup arkadaşlarınızla birlikte okuyup tartışınız. Bu tartışmanın ardından aldığınız **ortak kararlara** göre aşağıdaki tabloyu uygun şekilde doldurunuz

Metnin Adı:

- Metindeki olayları oluş sırasına göre sıralayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Grup ismi:

Metni grup arkadaşlarınızla birlikte okuyup tartışınız. Bu tartışmanın ardından aldığınız **ortak kararlara** göre aşağıdaki tabloyu uygun şekilde doldurunuz

Metnin Adı:

- Metnin konusunu yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 10. Ölçme Aracında ve Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinlerin Kaynakçası

	Metnin Adı	Metnin Yazarı	Metnin Bulunduğu Kaynak
1	Edison Ampulü Buluyor	Yabancı Meşhur Adamlar Ansiklopedisi	Türkçe 4. Sınıf Ders Kitabı, Koza Yayıncılık
2	Hediye Seçimi	Enver Başarır	Türkçe 3. Sınıf Ders Kitabı, Sonuç Yayıncılık
3	Bir Sınıf Müzesi Kuralım	Özge Aslan	Türkçe 3. Sınıf Ders Kitabı, Sonuç Yayıncılık
4	Isınma Hareketleri	Elif Yılmaz	Türkçe 3. Sınıf Ders Kitabı, Gizem Yayıncılık

Ek 11. Uygulamada Kullanılan Öğrenci Çalışmalarına Yönelik Örnekler

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ 2

SORULAR

1. Okuduğunuz metne göre, Edison'un karşılaştığı en büyük güçlük nedir?

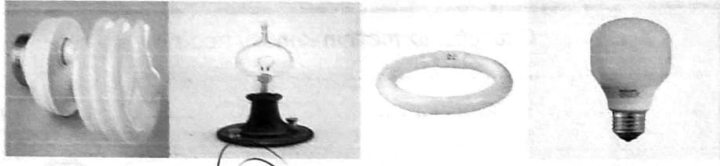
- a) Kömürleşmiş ipliğin ampule yerleştirilmesi c) İpliğin kömürleştirilmesi
b) Beyaz ışık veren maddeyi bulmak d) Ampulün camının yapılması

2. "Edison elektriği aydınlatmada kullanmak için bir buluş yapmak istiyordu."

Yukarıdaki cümlede geçen "buluş" kelimesinin eş anlamlısı olan kelime aşağıdaki cümlelerden hangisinde kullanılmıştır?

- a) Kaybettiğim oyuncakımı sonunda buldum.
b) Arkadaşım yeni bir oyun geliştirdi.
c) Çocuklar deney yapmayı çok sever.
d) İnsanlar için faydalı bir icat yapmak istiyorum.

3. Aşağıdaki görsellerden hangisi Edison'un yaptığı ampul olabilir?



- a) I b) II c) III d) IV

4. Okuduğunuz metne göre aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- a) Edison'un ampulden başka buluşları da vardır.
b) Edison çalışmalarında kimseden yardım almamıştır.
c) Edison ampulü ikinci denemesinde bulmuştur.
d) Edison ampulü icat etmeden önce elektrik lambası yoktur.

5. Aşağıda karışık verilen cümleleri, okuduğunuz metindeki olay sırasına göre sıraladığınızda, ilk ve son cümleler hangileri olur?

- I. Tekrar laboratuvara döndük. 4
II. Camcıda yaptığımız kömürleşmiş ip kırıldı. 3
III. Uzun bir ipliği yüksek ısı fırına koyduk. 1
IV. Çalışmalarımıza yeniden başladık. 5
V. Kömürleşmiş ip elde ettik. 2

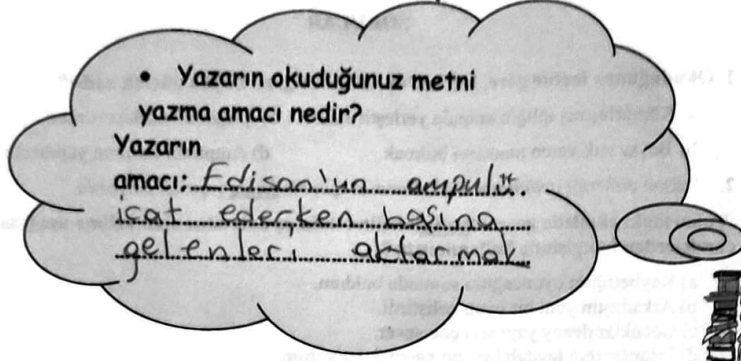
- a) I-V b) II-I c) III-IV d) IV-V

6. Okuduğunuz metne göre, aşağıdaki kutucuğa sizden istenenleri yazınız.

Edison'un ampul yapmak istemesinin nedeni nedir?

Edison kendine faydalı, ucuz, kullanışlı bir elektrik ampulü yapmak istiyordu.

7. Aşağıdaki bulutun içine sizden istenenleri yazınız.



8. Aşağıdaki kutucuğu okuduğunuz metne göre doldurunuz.

Okuduğunuz metnin konusu nedir?
Edison'un ampulü bulması.

9. Okuduğunuz metnin iletmek istediği mesajı (ana fikir) aşağıdaki kutucuğa yazınız.

Metnin ana fikri:
Başarılı olmak için çok çalışıp başarılı olmalıyız.



10. Elektrik'in hayatımızdaki önemi nedir? Örnekler vererek aşağıdaki kutucuğa yazınız.

Aydınlatma, ısınma ve ev eşyalarından faydalanırdık. Orakta yemek pişmez, aydınlanma, almadan tarımda kalırdık.

- Uygulamada uzman grupları tarafından kullanılacak örnek çalışma kağıdı

Grup ismi: Kütüphanin Dahiileri

Metni grup arkadaşlarınızla birlikte okuyup tartışınız. Bu tartışmanın ardından aldığınız ortak kararlara göre aşağıdaki tabloyu uygun şekilde doldurunuz

Metnin Adı: Bir Sınıf AA'izesi Kurulum

- Metnin özetini kısaca yazınız.

Müzeye.....gittim.e.l.....çok.....önemlidir.....fakat.....müze ye
gittim.esek.....çok.....şey.....kayırabilirim.....Neden mi?
Çünkü birkaç tarihi eserler.....yapılar.....ve
bilgiler vardı. Bu eserlere bakarken geçmişe
gidemiz.....ve müzede.....çalıştıl.....eserler.....sergiler
Sadece sınıfınızda öğretmeninizle.....bir sınıf
müzesi.....kurabilirsiniz.....

- Uygulamada uzman gruplarının kullanacağı örnek çalışma kağıdı

Grup ismi: Bilginler

Metni grup arkadaşlarınızla birlikte okuyup tartışınız. Bu tartışmanın ardından aldığınız ortak kararlara göre aşağıdaki tabloyu uygun şekilde doldurunuz

Metnin Adı: Bir Sınıf Müzesi Kurulum

- Metindeki olayları oluş sırasına göre sıralayınız.

Sınıf.....müzesi.....kurmak.....için.....önce.....öğretmenimiz.....ve.....arka-
daşlarımızla.....bir.....müze ye gidin. Daha sonra.....sınıf.....müzesi
için.....ele.....alacağınız.....konuyu.....belirleyin. Müzede.....sergi-
lere.....eserleri.....büyüklerinden.....izin.....olarak.....exlerini.....den
getirebilirsiniz. Daha sonra.....müze.....planınızı.....bazı.....layın. nesnelere
yerleşini.....ve.....eserleri.....nasıl.....kuracak.....gerektiği.....gibi.....konulara
dzen.....gösterin. Sonra.....eserlerinizi.....buraya.....yerleştirin. Sınıf.....müzenize
bir.....idd.....kayup.....bu.....idd.....müze.....girişine.....yazabilirsiniz.....

- Uygulamada asıl grupların kullanacağı örnek çalışma kâğıdı.

Grup ismi: Düşünenler

Metni grup arkadaşlarınızla birlikte okuyup tartışınız. Bu tartışmanın ardından aldığınız **ortak kararlara** göre aşağıdaki tabloyu uygun şekilde doldurunuz

Metnin Adı: Hediye Seçimi

1. Metnin ana fikrini yazınız.	Hediye vermenin arkadaşlarımızı, anne ve babamızı mutlu etmesi.
2. Metnin konusunu yazınız.	Hediye seçimi.
3. Metindeki olayları oluş sırasına göre sıralayınız.	Sevdiklerimize, beğenmediği ve ihtiyacı duyan bir hediyeyi almak aynı zamanda bütçemize uygun olmasını sağlamak bazen zor olabilir. Hediyeyi vereceğimiz kişiye sevgimizi, onu anladığımızı seçtiğimiz hediyeyle göstermemiz gerekir. Hediyeyi vermenin anlamı, arkadaşımızı, kardeşimizi, anne-babamızı sevdiğimizi ve onları düşündüğümüzü göstermek.
4. Metnin özetini kısaca yazınız.	Hediye vermek çok zevkli bir iştir ama çok zor bir iş olabilir. Hediyeler özenle paketlenmeli ve özenle teslim edilmelidir. Hediyemizi arkadaşımızın önce ihtiyacını sonra hoşlandığı şeylerden bir hediyeye

- Uygulamada asıl grupların kullanacağı örnek çalışma kâğıdı.

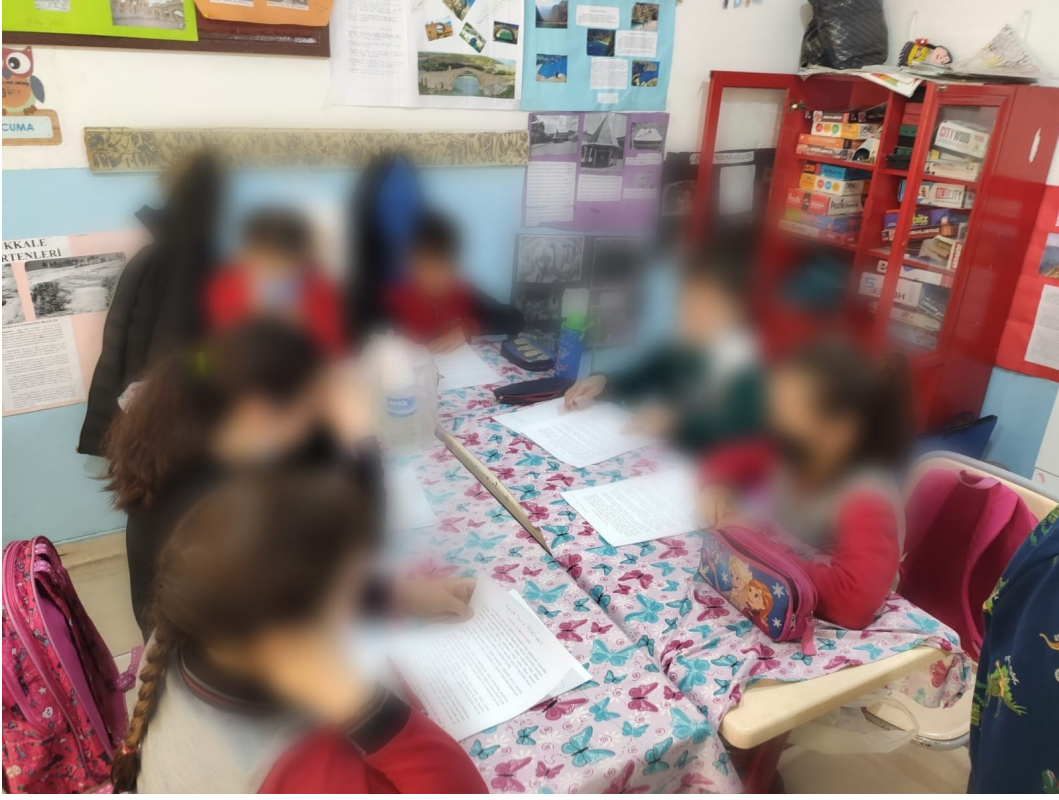
Grup ismi: **Bilginler**

Metni grup arkadaşlarınızla birlikte okuyup tartışınız. Bu tartışmanın ardından aldığınız **ortak kararlara** göre aşağıdaki tabloyu uygun şekilde doldurunuz

Metnin Adı: **Bir Sınıf Müzesi' Kurulum**

1. Metnin ana fikrini yazınız.	Sınıfa bir müze kurmak istersek çok çalışmalıyız.
2. Metnin konusunu yazınız.	Sınıfa bir müze kurmak.
3. Metindeki olayları oluş sırasına göre sıralayınız.	Bir sınıf müzesi kurmak istiyorsak ilk önce öğretmenimiz ve arkadaşlarımızla bir müze gezmeliz. Ve bol bol not almalıyız. Daha sonra sınıf müzesini hangi konu ile alakalı yapacağımızı bulmalıyız. Sonra konu ile ilgili bilgi toplayın.
4. Metnin özetini kısaca yazınız.	Bir sınıf müzesi kurmak çok ama çok emek ister. Konuyu bulmadan tutun açılışı yapmaya kadar çok uğraşmak gerekiyor.

Ek 12. Uygulama Sürecinden Fotoğraflar











ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Burak Can ELİK
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	0000-0002-0026-6621
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10532653
Lisans Mezuniyet	
Üniversite	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Fakülte	Demirci Eğitim Fakültesi
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Mezuniyet	
Üniversite	Ordu Üniversitesi
Enstitü Adı	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Temel Eğitim Anabilim Dalı
Programı	Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans

