

## İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZILI ANLATIM DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Nuri Kardaş  
Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
[mnkardas@hotmail.com](mailto:mnkardas@hotmail.com)

### Özet

Bu çalışmanın amacı iş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Çalışma grubunu Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde eğitim gören 74 öğretmen adayının oluşturduğu araştırmada ön-son test ölçümlerine dayalı kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği deney (n=38) ve kontrol (n=36) gruplarına ön-son test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde, ilişkili / ilişkisiz Örneklem t testi istatistiği kullanılmıştır.

Araştırmanın ön test verilerinde deney ve kontrol grupları başarıları arasında önem düzeyinde anlamlı bir fark yokken ( $t = ,448$ ;  $p > ,05$ ), son test verilerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $t = 2,153$ ;  $p < ,05$ ). Bu sonuç, İş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin geleneksel öğretime göre yazılı anlatım dersine yönelik olumlu tutum geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** İş birlikli öğrenme, Yazılı anlatım dersi, Tutum.

## THE EFFECT OF COOPERATIVE LEARNING METHOD ON ATTITUDES OF TEACHER CANDIDATES TOWARDS WRITTEN EXPRESSION LESSON

### Abstract

The aim of the study is to determine the effect of cooperative learning method on attitudes of primary school teacher candidates towards written expression lesson. Experimental design based on pre-post test measurements with control group is used in the research in which 74 teacher candidates studying at Artvin Çoruh University Education Faculty Primary Education Department formed the study group. Attitude Towards Written Expression Lesson Scale is performed as pre-post test to experimental (n=38) and control (n=36) groups. Relevant/Irrelevant Samples t test statistics is used in the analysis of data.

While there isn't a significant difference in pre-test data between experimental and control groups in significance level ( $t = ,448$ ;  $p > ,05$ ), a statistically significant difference is found in post test data in favor of experimental group ( $t = 2,153$ ;  $p < ,05$ ). This result shows that written expression teaching with cooperative learning method is more effective than traditional teaching for building positive attitude towards written expression lesson.

**Key Words:** Cooperative learning ,Written expression lesson ,Attitude.

### GİRİŞ

Tutum, kişinin belli bir konuya karşı anlayış ile duygularının bir göstergesi olan ve onu olumlu ya da olumsuz bir davranış göstermeye yönelten bir özellik olarak açıklanmaktadır (Aksoy, 1989: 12-13; Kağıtçıbaşı, 1988: 83-100; Triandis, 1971: 3). Buna göre tutumun gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilim, bir güdü olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle tutum, kişinin belli bir duruma karşı anlayış ile duygularının bir göstergesi olan ve onu olumlu ya da olumsuz bir davranış göstermeye güdüleyen bir özellik, bir hazır olma durumu olarak açıklanabilir.

Bireylerin bir olay, durum veya olgu karşısındaki tutumlarının şekillenmesinde etkili olan üç ana unsur bulunmaktadır. Bunlar “duygusal, zihinsel ve davranışsal öge”dir. Buna göre, bireyin bir konu hakkında bildiklerini zihinsel öge, ona nasıl bir duyguyla yaklaşacağını duygusal öge ve ona karşı nasıl bir tavır ortaya koyacağını davranışsal öge belirler (İnceoğlu, 2010 : 20). O halde oluşturuçu öğeleri açısından ele alındığında tutum, söz konusu üç ögenin kendi aralarındaki örgütlenmeleri sonucunda ortaya çıkan bir duruş, tavır alıştır.

Bu açıklamalar, bireyin bir duruma (olay, olgu) veya derse yönelik davranış eğilimini belirleyen temel unsurların bilişsel, duygusal ve davranışsal öge olduğuna işaret etmektedir. Açıklamalardan hareketle tutumun öğrencilerin derslere yönelik ilgi ve başarıları üzerinde de önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Witrock (1978:18) bu durumu, “Öğrencinin inançları, kendine güveni, öğrendiği konuya yönelik tutumu onun öğrenmesini etkiler” şeklinde özetlemektedir. Nitekim derse yönelik olumlu tutumlara sahip olmanın öğrenme üzerinde önemli ölçüde etkili olduğunu ispatlayan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Bölükbaş, 2004; Cooper, Linsay ve Nye, 1998; Francis ve Greer, 1999; She ve Fisher, 2002; Westberry, 1996).

Blom (1979, 31)’a göre “Öğrencinin bir öğrenme ünitesine ya da derse ilişkin elde ettiği başarılar ve bu başarılarla ilgili algıları, öğrencinin öz güven kazanmasını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu öz güven öğrencinin derse ve konuya olumlu tutum geliştirmesine olanak sağlayacak olumlu güdüyü beraberinde getirmektedir.” Bölükbaş (2010)’a göre yeterli bir öz güven ve güdü ile derse yönelik olumlu tutumlar beslemek; verilen konulara karşılık verme isteği duymak, karşılık vermekten mutluluk duymak, dersten haz almak, verilenleri değerli görmek, öğrenmek için duyarlı davranmaya meyilli olmak şeklinde gözlemlenir. O halde yapılması gereken en önemli husus öğrencilerin derslere karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır.

Araştırmamızın konusu olan yazılı anlatım ders ve etkinliklerine karşı öğrenci tutumları incelendiğinde, öğrencilerin bu derslere karşı pek meyilli ve istekli olmadıkları görülür (Deniz ve Tuna, 2006). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin yazılı anlatım ders ve etkinliklerine karşı olumlu tutum geliştirmedikleri, hatta yazma uygulamalarına katılmamak için mazeretler öne sürdükleri sıkça rastlanan bir durumdur. Öğrencilerin yazılı anlatım derslerine olumsuz tutum beslemeleri, uygulamalardan kaçınmalarının, kendilerini bu beceri alanında zayıf, yetersiz görmelerinden ileri geldiği söylenebilir.

Bu sonucun temelinde yatan pek çok neden sayılabilir. Sorun, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, ihtiyaçları, eğitim görülen sınıf ortamı ve mevcudu, cinsiyet vb. birçok unsurla ilişkilendirilerek de açıklanabilir. Ama biz alan araştırmacılarına göre, öğrencilerde yazamama algılarının oluşmasında en büyük etken; ilköğretimin ilk kademesinden itibaren öğrencilerin ilgili dil becerilerini geliştirmek yerine, onları ezberciliğe alıştırmak, basmakalıp yöntemlerle çoğu ezbere dayalı çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlara hazırlamaktan kaynaklanmaktadır. Ayrıca yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde görev alan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin ilgili alanda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları, örnek teşkil etmemeleri, öğrencilerin bu beceri alanıyla ilgili gelişimlerini yakından takip etmemeleri ve diğer dersleri veren öğretmenlerin Türkçe eğitimine duysarsız kalmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarına ve derslerine karşı olumsuz tutum geliştirmeleri üzerinde önemli derecede etkili olduğu ifade edilebilir. Bütün bu nedenler birleştiğinde, öğrencilerin yazılı anlatım derslerine ilgi duymamaları ve bu derslerden kaçınmalarının normal bir sonuç olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yazılı anlatım derslerine karşı oluşan olumsuz tutumların, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatmakta güçlük çeken, başarısız nesillerin meydana gelmesine neden olacağı düşünüldüğünde, durumun vahameti daha iyi anlaşılacaktır. Zira günümüzde, üniversitelerde farklı alanlarda eğitim gören öğrencilerin hatta öğretmen adaylarının yazılı anlatımları, nitelik bakımından olması gereken düzeyin çok altındadır (Babacan, 2003; Bağcı, 2007; Doğan, 2002; Kardaş ve Şahin, 2011; Köstekçi, 1992).

Yazılı anlatım becerisi gelişmemiş bir bireyin diğer beceri alanlarında da başarılı olması oldukça güçtür. Bu nedenle yazılı anlatım derslerine ve etkinliklerine karşı öğrencilerde olumlu tutumların gelişmesine uygun ortam ve imkânlar sağlamak başta öğretmenler olmak üzere, konuyla ilgili tüm kişi ve kurumların birinci görevi olmalıdır. Bu anlamda atılması gereken en önemli adım, öğrencilerin yazılı anlatım derslerine yönelik ilgilerini

artıracak, onlara değerli olduklarını hissettirerek, yazma etkinliklerine seveerek katılmalarına imkân veren, öğrenci merkezli, çağdaş yöntem ve teknikleri eğitim etkinliklerinde daha yoğun kullanmaktadır.

Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik kullanılabilir öğrenci merkezli çağdaş öğretim metotlarından biri iş birlikli öğrenmedir. İş birlikli öğrenme her yaş ve seviyedeki öğrenciler için eğlenceli öğrenme ortamı sağlaması, öğrencilerin bireysel gelişimlerini yakından takip etme imkânı sunması, kolay uygulanabilir olması, güç geliştirilen beceriler etkili sonuçlar vermesi, ekonomik olması, kalabalık sınıflarda uygulanabilir olması, motivasyonu yüksek tutması vb. avantajları yönüyle eğitim-öğretim uygulamalarında yoğun olarak tercih edilmelidir.

Evans, Gatewood ve Green (1993)'e göre iş birlikli öğrenme yöntemi, bütün öğrencileri öğrenme sürecine katması, akademik başarı üzerinde etkili bir yöntem olması, bireylerin grup ve toplum içinde sosyalleşmesini sağlaması ve iş birliği becerilerini kazandırması, derse olumlu tutum geliştirmesi nedeniyle öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmalıdır.

Bu araştırmada iş birlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden birlikte öğrenme kullanılmıştır. Birlikte öğrenmenin işlem basamakları; *“öğretimsel hedeflerin belirlenmesi, grupların oluşturulması, öğrencilerin gruplara dağıtılması, eğitim ortamının hazırlanması, grup üyelerine roller verme, konu ile ilgili malzemelerin belirlenmesi, gruplara çalışma konularının dağıtılması, akademik işin bildirilmesi, bireysel ve grup başarısının değerlendirilmesiyle ilgili bilgilendirmenin yapılması, grupların konulara hazırlanması, çalışmalarını sona erdirmesi ve değerlendirme”* şeklindedir (Açıkgöz, 2006; Sharan, 1990).

Bu araştırmada birlikte öğrenme tekniğinin uygulanma nedeni; iş birlikli öğrenmenin genel özelliklerini barındırması, öğrenci merkezli olması, yaparak yaşayarak öğrenmeler sağlaması ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlayarak öğrencilerin derslere yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde sağladığı avantajlardır.

Bu anlamda araştırmanın problem cümlesini *“İş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun “Yazılı anlatım dersine yönelik öğrenci tutumlarına etkisi var mıdır”* oluşturmaktadır.

## YÖNTEM

İş birlikli öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek için deneysel desenlerden, ön test-son test ölçümlerine dayanan kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gruplarını 2011-2012 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 1. Sınıfta öğrenim gören ve yazılı anlatım dersini alan 74 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Uygulama öncesinde, araştırma grupları üzerinde gerçekleştirilen ön test sonuçlarında gruplar arasında başarı ortalamaları açısından anlamlı fark tespit edilmemiştir. Yansız atamayla sınıflardan 1-A şubesi kontrol grubu, 1-B şubesi deney grubu olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının 38'i deney grubunu, 36'sı ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Bağcı (2007) tarafından geliştirilmiş olan *Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma öncesinde, Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 65 öğretmen adayı üzerinde ön uygulama gerçekleştirilmiş, elde edilen verilerden ölçeğin *Cronbach alpha (KR20)* güvenilirlik katsayısının 0,71 olduğu belirlenmiştir. Ölçek 27 maddeden oluşmaktadır. Tutum ölçeği likert tipte hazırlanmış ve her bir madde için *“Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Hiç Katılmıyorum”* seçenekleri bulunmaktadır. Araştırmada tutum ölçeğindeki maddeler *Tamamen Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2, Hiç Katılmıyorum 1* şeklinde puanlandırılmıştır.

#### *Kontrol grubuna yönelik işlemler:*

- Uygulama öncesinde öğrencilere ön test uygulanmıştır. Yazılı Dersine Yönelik Tutum Ölçeğini doldurmuşlardır.
- Öğrencilerin 36'sı kontrol grubunu oluşturmuştur.
- Yazılı anlatım konuları için 12 haftalık bir ders planı hazırlanmıştır. Konular 4 bölüme ayrılarak her bölüm için 3 haftalık (6 saat) bir ders işleme süresi ayrılmıştır.
- Uygulama boyunca yazılı anlatım konuları kontrol grubunda düz anlatıma dayanan öğretmen merkezli geleneksel öğretimle işlenmiştir.
- Araştırmacı, yazılı anlatım konularını işlerken kaynak olarak Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy'un "Yazılı ve Sözlü Anlatım" (2009) kitabı ile editörlüğünü Özbay'ın yaptığı "Yazma Eğitimi" (2011) kitabını kullanmıştır.
- Çalışma sürecinde yazılı anlatım dersi müfredat konuları işlenmiş, vize ve final sınavlarında öğrencilere işlenen konularla ilgili klasik ve çoktan seçmeli sorular yöneltilmiştir.
- Uygulama boyunca zaman zaman işlenen/işlenecek konularla ilgili öğrencilere yapmaları için ödevler verilmiş ve takip edilmiştir.
- Uygulamanın bitiminden sonraki haftada öğrencilere son test yapılmıştır. Son testte öğrenciler; Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeğini doldurmuşlardır.

#### *Deney grubuna yönelik işlemler:*

- İş birlikli öğrenmeye yönelik farkındalık programı uygulanmıştır. Programda uygulama ile ilgili bilgiler verilmiş, bu araştırmada kullanılan birlikte öğrenme tekniği detaylarıyla tanıtılmış ve öğrenme stratejileri anlatılmıştır.
- Birlikte öğrenme tekniği ile yapılan deneysel çalışmalardaki işlem basamakları ve her basamakta, grupları oluşturan bireylere düşen görev ve sorumluluklar hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır.
- Uygulama öncesinde öğrencilere ön test yapılmıştır. Ön testte öğrenciler Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ni doldurmuşlardır.
- 38 öğrenciden oluşan deney grubu oluşturulmuştur.
- Deney sınıfında araştırmacı tarafından 2'si 5 (A ve B grupları), 7'si 4'er kişiden 9 grup oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulurken öğrencilerin cinsiyetleri, akademik başarıları, yazılı anlatım becerileri vb. değişkenler göz önünde bulundurulmuştur.
- Görev ve sorumluluk vermede kolaylık sağlamak için gruplara sırasıyla A, B, C, D, E, F, G, H, J isimleri verilmiştir. Grup bireyelerine de kodlar verilmiştir. A grubundaki öğrencilere A1, A2, A3, A4, A5; B grubundakilere B1, B2, B3, B4, B5; C grubundakilere C1, C2, C3, C4; D grubundakilere D1, D2, D3, D4; E grubundakilere E1, E2, E3, E4; F grubundakilere F1, F2, F3, F4; G grubundakilere G1, G2, G3, G4; H grubundakilere H1, H2, H3, H4; J grubundakilere J1, J2, J3, J4 kodları verilmiştir.
- İş birlikli eğitim-öğretim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için iş birlikli grup çalışmalarına uygun bir derslik hazırlanmıştır. Bu derslikte öğrencilerin kendi gruplarında karşılıklı oturmalarına imkân verecek kare masalar ve yere sabit olmayan oturaklar kullanılmıştır.
- Araştırmacı; yazılı anlatım temel kavramlar, imla, noktalama ve anlatım konuları ile sosyal becerilerle (sorumluluk alma, birlikte çalışma, yardımlaşma, paylaşma, soru ve sorunlara çözüm arama vb.) ilgili amaç kazanımları dikkate alarak uygulamalardaki etkinlikleri planlamıştır.
- Sınavlarla ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Sınavlarda hem grup puanları hem de bireysel puanların ayrı ayrı değerlendirileceği ve grup puanların bireysel puanları, bireysel puanların da grup puanlarını etkileyeceği, bu puanlara göre yüksek başarı gösteren birey ve grupların 12 haftalık uygulama sonunda sürpriz ödülle ödüllendirileceği bilgisi verilmiştir.
- 12 haftalık uygulama sürecinde ele alınacak konular belirlenerek uygulama takvimi hazırlanmış ve uygulamanın yapılacağı sınıfa asılmıştır.
- Uygulamalar ve etkinlikler her hafta için ayrı ayrı belirlenerek gruplardaki her bireyin araştırma, öğrenme ve öğretme görev/sorumluluğuyla ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmacı çalışmada, kaynak olarak Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy'un "Yazılı ve Sözlü Anlatım"(2009) kitabı ile editörlüğünü Özbay'ın yaptığı "Yazma Eğitimi" (2011) kitabını kullanmıştır.
- Araştırmacı bu iki kaynaktan hazırladığı ders notu ve çalışma yapraklarını her üç haftada bir, sınıfa getirerek gruplara dağıtmıştır. Bu kaynakların dışında grup bireyelerinin en az bir farklı kaynaktan daha kendi konularını araştırmaları istenmiş, ödev mahiyetindeki bu uygulama araştırmacı tarafından takip edilmiştir.

- Çalışma boyunca yazılı anlatımlarla ilgili ele alınacak dört ana konu belirlenmiş ve her konu için üç haftalık araştırma, öğrenme ve öğretme süresi ayrılmıştır.
- Her konu gruptaki birey sayısına bölünmüş ve her bireye konunun bir veya birkaç alt başlığı verilmiştir. Konu anlatımında, alt konu başlığı sırasına uyulması istenmiştir.
- Grup bireylerinin ders içi ve dışında, sorumlulukları doğrultusunda çalışmalarını sürdürmeleri için gruptaki bireylere; denetleyici, hatırlatıcı, planlayıcı, hesaplayıcı, özetleyici görevleri verilmiştir.
- Araştırmacı konularla ilgili çalışma yapraklarının dağıtımını yaptıktan sonra çalışmayı başlatmıştır. Araştırmacı her haftanın ilk ders saatini bireylerin araştırdıkları konularını tekrar gözden geçirmelerine ve çalışmalarına ayırmıştır. İkinci ders saatinde de sırasıyla her birey grubundaki arkadaşlarına kendi konu anlatımını yapmıştır.
- Araştırmacı çalışmalar sırasında, grupları gezerek grupta çözilemeyen soru ve sorunlara çözüm yolları göstermiştir. Çalışmaları gözlemleyerek gerekli gördüğü müdahaleleri yapmıştır.
- Uygulama boyunca yazılı anlatım dersi konularının öğrenimi plana uygun olarak "Birlikte Öğrenme" tekniği ile yürütülmüştür. Konular işlenirken araştırmacı tarafından hazırlanan ders notları ve çalışma yaprakları ile öğrencilerin, araştırmaları sonucu buldukları kaynaklar kullanılmıştır.
- Grup bireylerinin hem ders içi hem ders dışında (ödev) yazılı anlatım uygulamaları (resmî yazışmalar yapma, hikâye, masal, hatıra yazma vb.) yapmaları sağlanmış, elde edilen eserler gruplarda paylaşarak tartışılmıştır.
- Son test yapılarak çalışma sonlandırılmıştır.

## Uygulama Takvimi ve Konular

Tarih	Konular	Gruplar
<i>Temel Kavramlar</i>		
1. Hafta (04.10.2011)	Yazılı anlatım, önemi, özellikleri, amaçları	A1,B1,C1,D1,E1,F1,G1,H1, J1
	Yazılı anlatımda konu ve tema, yazma aşamaları	A2,B2,C2,D2,E2,F2,G2,H2, J2
	Yazılı anlatımda konunun özellikleri, Konunun sınırlandırılmasında dikkat edilecek hususlar	A3,B3,B5,C3D3,E3,F3,G3, H3,J3
	Yazılı anlatımda plan, önemi ve yararları. Yazılı anlatımda paragraf (giriş, gelişme ve sonuç)	A4,A5,B4,C4 D4,E4,F4,G4,H4, J4
2. Hafta (11.10.2011)	Yazılı anlatımda paragrafın tanımı, önemi. Yazılı metinlerin dış yapısı ve özellikleri	A1,B1,C1,D1,E1,F1,G1,H1, J1
	Yazı yazma teknikleri, 14 teknik (İlk Yedi Yazı Yazma tekniği)	A2,B2,C2,D2,E2,F2,G2,H2, J2
	Yazı yazma teknikleri (Son Yedi Yazı Yazma tekniği)	A3,B3,B5,C3D3,E3,F3,G3, H3,J3
	Düşünceyi geliştirme yolları: Tanımlama, Karşılaştırma, Betimleme, Örnekleme, Tartışma ...	A4,A5,B4,C4,D4,E4,F4,G4, H4, J4
3. Hafta (18.10.2011)	Yazılı anlatım türleri ve bu türlerin özellikleri: Dilekçe, Tutanak, Rapor	A1,B1,C1,D1,E1,F1,G1,H1, J1
	Roman, Hikâye, Seyahat Yazısı, Hatıra, Masal	A2,B2,C2,D2,E2,F2,G2,H2, J2
	Makale, Deneme, Bildiri, Mektup	A3,B3,B5,C3,D3,E3,F3,G3, H3,J3
	Telgraf, Biyografi, Fıkra, Öz geçmiş	A4,A5,B4,C4,D4,E4,F4,G4, H4,J4

*Noktalama İşaretleri*

4-5 ve 6.	Noktalama İşaretleri, önemi, işlevi ; nokta (.), kesme işareti ('), yay	A1,B1,C1,D1,E1,F1,G1,H1,
-----------	---	--------------------------

Haftalar	ayraç ( )	J1
(25.10.2011)	Virgül (,), Ünlem (!), Kısa Çizgi (-) DGY(Tanımlama)	A2,B2,C2,D2,E2,F2,G2,H2,J2
(01.11.2011)	Noktalı Virgül (;), İki Nokta (:), Köşeli Ayraç [], Denden İşareti	A3,B3,B5,C3D3,E3,F3,G3,H3,J3
(15.11.2011)	Üç Nokta (...), Soru İşareti (?), Tırnak İşareti(" ")	A4,A5,B4,C4 D4,E4,F4,G4,H4, J4
<i>İmla</i>		
7-8 ve 9. Haftalar (22.11.2011)	Bazı kelime ve eklerin yazımı (bağlaçlar, durum ekleri, mastar ekleri, soru ekleri, ünlü düşmesi, ünlü türemesi, ünlü daralması, ünsüz düşmesi, ünsüz türemesi vb.)	A1,B1,C1,D1,E1,F1,G1,H1,J1
(29.11.2011)	Küçük ve büyük harflerin yazımı; Satır sonunda kelimelerin bölünmesi DGY (Betimleme)	A2,B2,C2,D2,E2,F2,G2,H2,J2
(06.12.2011)	Sayıların yazımı; Birleşik sözcüklerin yazımı	A3,B3,B5,C3D3,E3,F3,G3,H3,J3
	Birleşik sözcük ve deyimlerin yazımı; Birleşik eylemlerin yazımı	A4,A5,B4,C4,D4,E4,F4,G4,H4, J4
<i>Anlatım</i>		
10-11 ve 12. Haftalar (13.12.2011)	Anlatım Bozuklukları (Doğruluk, Açıklık, Duruluk, Yalınlık);Yapı Bakımından Yanlış Kullanılan sözcükler; Birbiriyle Karıştırılan Sözcükler; Yanlış anlamda kullanılan sözcükler	A1,B1,C1,D1,E1,F1,G1,H1,J1
(19.12.2011)	Gereksiz Sözcükler; Gereksiz Tekrarlar; Gereksiz Yardımcı Eylemler	A2,B2,C2,D2,E2,F2,G2,H2,J2
(26.12.2011)	Çelişen Sözcükler; Cümle Yanlışları; Mantık Yanlışları;Tamlama Yanlışları	A3,B3,B5,C3D3,E3,F3,G3,H3,J3
	Özne Yanlışları; Tümeç Yanlışları; Yüklem Yanlışları; Yanlış Yerde Bulunan Öge Yanlışları	A4,A5,B4,C4 D4,E4,F4,G4,H4, J4
Son Test		

### Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 16.0 (*Sosyal Bilimler için İstatistik Programı*) kullanılmıştır. *Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* ile ön test ve son test uygulamasından elde edilen verilerin analizinde *Bağımsız Örneklem t* ve *İlişkili Örneklem t* testi istatistiği kullanılmıştır. Tutum ölçeği ile elde edilen ön test ve son test verilerinin ortalama değerleri esas alınarak analizler yapılmıştır.

### BULGULAR

Geleneksel öğretim ve iş birlikli öğrenme yöntemi ile öğretimin yazılı anlatım dersine yönelik tutuma etkisini görebilmek için kontrol grubu Yazılı Anlatım Dersi Tutum Ölçeği (YADTÖ) ön test – son test ve deney grubu tutum ölçeği ön test - son test verileri *Bağımsız* ve *İlişkili Örneklem t* testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 1: YADTÖ (Kontrol Grubu) Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları

		N	Ortalama	Standart Sapma	$t_{(35)}$	p
Kontrol	Ön Test	36	2,9290	,34568	,267	.791
	Son Test		2,9434	,38585		

Tablo 1’de kontrol grubu ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t_{(35)} = ,267$ ;  $p > ,05$ ). Geleneksel yöntemle yürütülen yazılı anlatım öğretiminin yazılı anlatım dersine yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

İş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin uygulandığı deney grubunun YADTÖ ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2: YADTÖ (Deney Grubu) Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları

		N	Ortalama	Standart Sapma	$t_{(37)}$	p
Deney	Ön Test	38	2,8012	,28668	3,247	,002
	Son Test		2,9876	,31018		

Tabloya göre deney grubu ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $t_{(37)} = 3,247$ ;  $p < ,05$ ). İş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin yazılı anlatım dersine yönelik tutumu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir.

Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3: Kontrol ve Deney Gruplarının YADTÖ Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları

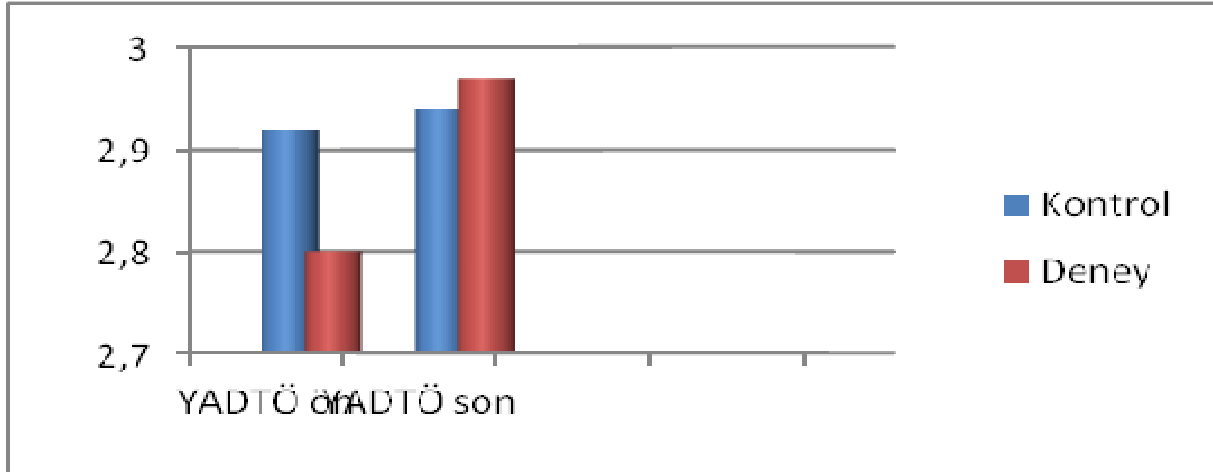
Grup		N	Ortalama	Standart Sapma	$t_{(72)}$	p
Ön test	Deney	38	2,8012	,28668	,448	,656
	Kontrol	36	2,9290	,38585		
Son test	Deney	38	2,9876	,31018	2,153	,033
	Kontrol	36	2,9434	,34568		

Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 2,92; deney grubu öğrencilerinin ortalaması 2,80’dır. Ön testte kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $t_{(72)} = ,448$ ;  $p > ,05$ ).



Son testte kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 2,94; deney grubu öğrencilerinin ortalaması ise 2,98'dir. Son testte kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $t_{(72)} = 2,153$ ;  $p < ,05$ ). Bu sonuç, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin geleneksel öğretime göre derse yönelik olumlu tutum geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol ve deney gruplarının YADTÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki ilişki Grafik 1'de daha açık görülmektedir.



Grafik 1: Kontrol ve deney gruplarının YADTÖ ön test ve son test karşılaştırması

Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 2,92; deney grubu öğrencilerinin 2,80 iken son testte kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 2,94; deney grubu öğrencilerinin ise 2,98'a yükselmiştir. Bu veriler aritmetik ortalama artış oranının deney grubunda daha yüksek gerçekleştiğini göstermektedir. Bu artış, iş birlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretime göre yazılı anlatım dersine yönelik olumlu tutumu daha fazla artırdığını ortaya koymaktadır.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın problem cümleleriyle ilgili şu sonuçlara varılmıştır:

1. Deney grubunda işe koşulan iş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerinde anlamlı derecede etkili olduğu sonucuna varılmıştır.
2. Geleneksel yöntemin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.
3. İş birlikli öğrenme yöntemi yazılı anlatım dersine yönelik olumlu tutum geliştirmede geleneksel öğretmen merkezli yönetime göre daha başarılı bulunmuştur.

Bu sonuçlar, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin geleneksel öğretime göre yazılı anlatım dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmekte daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tekniğin ana dili eğitimindeki etkililiğinin tespitine yönelik yapılan araştırmalar da benzer sonuçlar vermiştir, Birlikte öğrenme tekniğinin ana dili eğitiminde işe koşulduğu çalışmanın (Çörek, 2006) derse yönelik tutumlar ile ilgili bulgularıyla; birlikte öğrenmenin okuma eğitiminde işe koşulduğu çalışmanın (Kılıç, 2004) derse yönelik tutumlarla ilgili bulgularıyla; birlikte öğrenmenin okuma eğitimi üzerine işe koşulduğu araştırmanın (Güngör ve Açıkgöz, 2006) çalışmalara ilişkin tutumlarla ilgili bulgularıyla; birlikte öğrenmenin okuma eğitimi üzerine işe koşulduğu araştırmanın (Güngör, 2005) okuma stratejilerine ilişkin tutumlarla ilgili bulgularıyla örtüşmektedir. Öğrencilerin derslerde kullanılan öğretim yöntem, teknik ve materyallere karşı tutumlarının başarı üzerinde büyük oranda etkili olduğu gerçeği düşünüldüğünde, özellikle ana dili eğitiminde derse karşı olumlu tutumlar geliştirdiği yapılan araştırmalarla kanıtlanan iş birlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının önemi daha iyi anlaşılmaktadır.



Yukarıda verilen sonuçlar, iş birlikli öğrenme tekniklerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve iş birlikli yazılı anlatım çalışmalarına ilişkin tutumlara etkisinin araştırıldığı benzer çalışmaların bulgularıyla da örtüşmektedir.

Jigsaw II tekniğinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım çalışmalarına ve dersine ilişkin tutumlarına etkisinin araştırıldığı çalışmanın (Şahin, 2010) bulgularıyla; Jigsaw III' ün ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarına ilişkin tutumlarına etkisinin araştırıldığı çalışmanın (Şahin, 2011) bulgularıyla; Takım Oyun Turnuva tekniğine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin araştırıldığı çalışmanın (Şahin, 2011c) bulgularıyla; Jigsaw I'in öğretmen adaylarının yazılı anlatım çalışmaları ve yönetime ilişkin tutumlara etkisinin araştırıldığı çalışmanın (Maden, 2011a) bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Ayrıca iş birlikli öğrenmenin, yazılı anlatım dışındaki diğer temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan araştırmalarda, tutumlara da olumlu yönde etki ettiği görülmüştür (Avcıoğlu, 2003; Çörek, 2006; Gümüş ve Buluç, 2007; Kayıran Kuşdemir, 2007; Kayıran Kuşdemir ve İflazoğlu, 2007; Maden, 2010; Susar Kırmızı, 2006; Yaman, 1999; Yeşilyurt, 2009).

Yurt dışında yapılan pek çok çalışma da iş birlikli öğrenme yöntemiyle yapılan öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin sorumluluk alma, birlikte çalışma, aynı hedef için birlikte hareket etme, öz güven kazanma vb. açılardan bireylerin kendileri ve öğrenme etkinlikleri ile ilgili olumlu tutumlar geliştirdiklerini göstermektedir (Blaney, Stephan, Rosenfield, Aranson ve Sikes, 1977; Cole ve Smith, 1993; Johnson ve Johnson, 1983; Johnson ve Johnson, 2002; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson ve Skon, 1981; Matthews, 1992; Prapphal, 1991; Siegel, 2005b; Slavin, 1990).

Araştırmanın bulguları, iş birlikli öğrenme uygulamalarının öğrencileri bilişsel, duygusal ve davranışsal açıdan geliştirmek suretiyle yazılı anlatım derslerine yönelik olumlu tutum geliştirmeye yönelttiğini göstermektedir. Sonuç olarak iş birlikli öğrenme; öğrencilerin tamamını öğrenme etkinliğine dâhil etmesi, yaparak yaşayarak öğrenmeyi ön plana çıkarması, etkili bir iletişim ortamı oluşturarak öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeyi önemsemesi, öğrenmede değişik uygulamalarla çeşitlilik sağlaması, eğlendirerek öğretmeyi ilke edinmesi ve derse olumlu tutum geliştirmedeki avantajlarıyla eğitim etkinliklerinde sıklıkla kullanılması gereken bir yöntemdir.

## KAYNAKÇA

Aksoy, M.E. (1989). *Bilgisayar kursundan geçen öğretmenlerin bir eğitim aracı olarak bilgisayara ilişkin tutumları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Avcıoğlu, H. (2003) Okulöncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi". *Kuşadası: Omep Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı. 5-11 Ekim*.

Babacan, M. (2003) Ortaöğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin yazılı anlatım dersi sınav ve ödevleri çerçevesinde durumu. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi. S. 122. s: 61-75*.

Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi, *TÜBAR- XXI*.

Bağcı, H. (2007) *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2004), İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve cinsiyetin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine karşı tutumlarına, Fen Bilgisi Öğretimi I dersindeki başarılarına etkisinin incelenmesi, H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 9–18.

Blaney, X, Stephan S., Rosenfield D., Aranson, E., Sikes, J. (1997). Interpedence in the classroom: a field study. *Journal Of Educational Psychology, Sayt.69* . 121-128.

Bloom, B. S., (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D.A. Özçelik.) Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Bölükbaş, F. (2010) İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/3*, 906-918.

Bölükbaş, F. (2006). Öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi, *Çağdaş Eğitim (333)*, 32-39

Bölükbaş F. (2004). *Yansıtıcı öğretimin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve Başarıları üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Buluç, B. ve Gümüş, O., (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçedersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 49, 7-30.

Cooper, H. Lindsay, J. J., Nye, B. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology, (90)1*: 70-83.

Çörek, D. (2006) *İş birlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Deniz, S. ve Tuna, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları Köyceğiz Örneği). *Millî Eğitim Dergisi*, S: 170. s. 339-349.

Doğan, Y. (2002), *Türkçe öğretmenliği birinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ile genel kültür düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Evans, P, Gatewood, T., and Green, G., (1993). Cooperative learning: Pasing fad or long-term promise? *Middle School Journal*, 24(3), 3-7.

Françis, L. J.; Greer, J. E. (1999). Attitude toward science among secondary pupils in northern ireland: relationship with sex, age and religion. *Rsearch in Sience & Tehnological Education*, (17): 65-75.

Güngör, A.(2005) İş birlikli öğrenme yönteminin cinsiyete göre okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri, *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, p. 135-146.

Güngör, A. ve Ün Açıkgöz, K. (2006) İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 48, 481-502.

İnceoğlu, M.(2010) *Tutum, algı, iletişimi*. (5. Basım) İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.

İnceoğlu, M. (1985) *Güdüleme yöntemleri*. Ankara: Anakara Üniversitesi, Basın-Yayın Yüksekokulu Yayınları.

Johnson, D. W, Maruyama, G.,Johnson, R., Nelson, D. And Skon, L. (1981). Efects Of Cooperative, Competitive, And İndividualistic Goal Structures On Achievment A meta-analysis. *Psychotogkal Bülletin* 39/1 47-62.

Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1983). The socialization and achievement crisis: Are cooperative learning experiences the answer? *Applied Social Psychology Annual*, 4, 124– 199.

- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (2002). Social interdependence theory and university instruction: Theory into practice. *Swiss Journal of Psychology*, 61, 119–129.
- Kavcar,C., Oğuzkan, F. ve Aksoy Ö. (2009) *Yazılı ve sözlü anlatım*, Ankara: Anı yayıncılık Kağıtçıbaşı, Ç. (1988) *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Kayıran Kuşdemir, B. (2007). *Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kayıran Kuşdemir, B., ve İflazoğlu A. ,(2007). Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutuma ve okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 29, 129-141.
- Kılıç, A. G. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*, Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Köstekçi, M. (1992) *Üniversite öğrencilerinin cümle hataları üzerine bir analiz çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Maden, S.(2011b). Takım oyun turnuva tekniğinin yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin eğitiminde kullanımı, *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi Cilt: 2, S. 3, s. 52-67*.
- Maden, S. (2011a). Effect of Jigsaw I Technique on Achievement in Written Expression Skill, *Educational Sciences: Theory & Practice - 11(2) • Spring • 911-917*.
- Maden, S.(2010). The effect of Jigsaw IV on the achievement of course of language teaching methods and techniques, *Educational Research and Review Vol. 5(12)*, pp. 770-776,
- Matthews, J.I. (1992). Gifted students talk about cooperative learning. *Educational Leadership*..
- Prapphal, K.(1991). Cooperative learning in a humanistic English class. *Cross Currents*, 41/2 37-41.
- She, H. C., Fisher, D. (2002). Teacher Communication Behavior and its Association With Students' Cognitive and Attitudinal Outcomes in Science in Taiwan. *Journal of Research in Science Teaching*, (39)1: 63-78.
- Siegel, C. (2005a). Implementing a research-based model of cooperative learning. *The Journal of Educational Research*, 98(6), 339-350.
- Siegel, C. (2005b). An ethnographic inquiry of cooperative learning implementation. *Journal of school Psychology*, 43, 219-239.
- Slavin R. E.,& Sharan S. (1990). *Comprehensive cooperative learning methods: Embedding cooperative learning in the curriculum and school, cooperative learning: Theory and research*. New York: Preston Pres. 613–625.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişimi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri*, Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, A.(2010a) Effects of Jigsaw II technique on academic achievement and attitudes to written expression course, *Educational Research and Reviews Vol. 5(12)*,pp.777-787

Şahin, E., Maden, S., Kardeş, M.N. ve Şahin A. (2011). Noktalama işaretlerinin öğretiminde grup araştırması tekniğinin öğrenci başarısına etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sayı/Issue: 15*, s. 257 – 268.

Şahin, A. (2011c). Takım Oyun Turnuvaları Tekniğinin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *EKEV Akademi Dergisi, 46*, 489-498.

**Şahin, A.(2011a)**. Effects of Jigsaw III technique on achievement in written expression *Asia Pacific Education Review Volume 12, Number 3 , 427-435*,

Şahin, A. (2011). *İş birlikli öğrenme teknikleri ve Türkçe öğretimi*, (I. Basım), Ankara, Pegem A Yayınları.

Triandis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. New York, New York: John Wiley & Sons, Inc.

Westberry, J. S. (1996). *The effects of parent involvement on the reading attitude and comprehension scores of sixth grade students*. A Dissertation Presented for the Doctor of Education Degree, The University of Miami.

Wittrock, M. C. (1978). The cognitive movement in instruction. *Educational Psychologist, (13)*: 15-29.

Yaman, B.(1999). *Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ve Türkçe dersine ilişkin tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Adana.

Yeşilyurt, E. (2009). İş birliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri, *Firat University Journal of Social Science Cilt: 19, ( 2)*, s. 161-178.