



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

The Journal of International Social Research

Cilt: 7 Sayı: 32 Volume: 7 Issue: 32

www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

PROJE TABANLI İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİNDEKİ EKLER KONUSUNU ÖĞRENMELERİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF PROJECT BASED COOPERATIVE LEARNING METHOD ON THE SUCCESS OF STUDENT'S AFFIXES SUBJECT LEARNING IN TURKISH COURSE

Behice VARIŞOĞLU*

Oğuzhan SEVİM**

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki ekler konusunu öğrenmelerinde proje tabanlı iş birlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olup olmadığını araştırmaktır. Çalışmada nicel araştırmalarda kullanılan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ili merkezindeki bir ortaokulda altıncı sınıf A ve B şubelerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır ($N_{Deney} = 45$; $N_{Kontrol} = 42$). Araştırmanın verileri çoktan seçmeli 30 sorudan oluşan Türkçe Ekleri Kullanma Başarı Testi (TEKBT) aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler, bağımsız örneklemelerde t-testi ve tekrar eden örneklemeler için t-testi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre mevcut öğretim programının proje tabanlı iş birlikli öğrenme etkinlikleriyle zenginleştirilmesinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde daha fazla katkı sağladığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Proje Tabanlı İş Birlikli Öğrenme, Türkçe Dersi, Ekler, Öğrenme.

Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of project based cooperative learning method on the success of Turkish student's affixes subject learning. In the study was used quasi-experimental design with control group, which was widely used in quantitative studies. The participants were 87 people that studying at a secondary school in 6th grade A and B classroom at city centrum in Erzurum in Turkey ($N_{Experiment} = 45$; $N_{Control} = 42$). The data were gathered through success test that total 30 open-ended questions. In the analysis of the pre-test and post-test data t-test was used for independent-sample and dependent-sample. The study showed that the project based cooperative learning method is more effective than existing curriculum on the success of Turkish student's affixes subject learning.

Keywords: Project Based Cooperative Learning Method, Turkish Course, Turkish Affixes, Learning.

* Dr., Atatürk Üniversitesi KKEF Türkçe Eğitimi, bvarisoglu@hotmail.com.

** Dr., Atatürk Üniversitesi KKEF Türkçe Eğitimi, oguzhan-sevim@windowslive.com.

1. Giriş

Eğitim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler öğrenme ortamının düzenlenmesinde ve öğrenme sorumluluğunun öğrenciye bırakılmasında yeni öğrenme alanlarının eğitimde işe koşulmasında olanak sağlamaktadır. Bu sistemde öğrenciler; kendi öğrenmelerini kurgulamakta, yaratıcılıklarını geliştirmekte, karşılaştıkları sorunlara iş birliği içerisinde çözüm yolu aramakta, çoklu bakış açısı kazanmakta, başarıları konusunda karar vermekte, gerçek yaşam durumlarını sınıfa taşımakta, ailelerini öğrenme süreçlerinde aktif kılmakta, teknolojiden yararlanmakta ve bağımsız karar alma bilincini kazanmaktadırlar (Aladağ, 2008). Proje tabanlı öğrenme öğrencilere onların istedikleri yolla öğrenmelerine karar verebilecekleri farklı yöntem ve tekniklerin öğretim sürecinde etkisini araştırabilecekleri önemli fırsatlar sunar.

Herhangi bir becerinin ya da kavramın öğrencilere kazandırılması için bir ya da birkaç problem etrafında bireysel ya da grupla yapılan çalışmalara proje denir. Bir öğrencinin bireysel ya da grupla birlikte problemin çözümüne yönelik aşamaları takip ederek sonuca gitmeye çalışması proje tabanlı öğrenmenin temel prensibidir (Ticha ve Kubinova, 1999). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı bilimsel araştırma yapabilme, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme süreçlerinin beceri alanlarını da beraberinde getirerek gerçek yaşam durumlarını sınıf ortamına taşır (Raghavan, Coken-Regev ve Strobel, 2001; Erdem, 2002). Çünkü bu yaklaşım, bireyin bireysel etkinliklerinde sorumluluk üstlenme, çözüme odaklanma, bir ürün ortaya koyma ve sahiplenme duygularını geliştirirken; grup etkinliklerinde uzlaşma, empati kurma, grupla birlikte çalışma ve sorumluluğu paylaşma becerilerini kazandırır. Öğrenme sürecini bu şekilde geçiren öğrenci, öğrenmeyi okul bittikten sonra da devam ettirebilir (Gega, 1986 akt. Kınık, 2004: 42).

Bu öğrenme yaklaşımının projeler etrafında organize edilen bir öğrenme modeli olduğunu söyleyen Thomas (2000: 2), proje tabanlı öğrenmenin proje tasarımı, problem çözüme, karar verme, zor sorular ya da problemlerden oluşan karmaşık etkinliklerle baş edebilme, öğrencilerin uzun zaman diliminde bir konu etrafında görece özerk çalışarak sorumluluk alabilme ve gerçekçi sonuçlar verebilecek ürünler ortaya koyabilme fırsatı sunma gibi görevleri olduğunu dile getirmiştir.

Proje tabanlı öğrenme, bireyin ya da grubun ürün, sunum ya da performans etkinlikleriyle sonuçlandırılan bir öğrenme sürecidir. Bu süreçte öğrenciler disiplinler arası ve öğrenci merkezli etkinliklere yönlendirilirler (Donnelly ve Fitzmaurice, 2005). Proje tabanlı çalışmalar; araştırma, inceleme, ürün ortaya koyma ve değerlendirme aşamaları birbirini takip eden ve bütünleyen bir yapıya sahiptir.

Öğrenme ortamında uygulanan her proje, proje tabanlı öğrenme yaklaşımına uygun bir uygulama örneği olmayabilir. Nasıl ki her grup çalışması iş birlikli öğrenme yöntemine uygun bir çalışma örneği sayılamazsa, her proje de proje tabanlı öğrenme örneği sayılmamalıdır. Bir projenin proje tabanlı öğrenmeye uygun bir örnek teşkil edip etmediğini belirlemek için beş temel kriter belirlenmiştir. Bunlar "projenin merkezinde olma, projeyi takip edebilecek bir yönergeye uyma, yapısal inceleme, özerklik ve gerçekçilik" (Thomas, 2000: 3) olarak sıralanmıştır.

Proje tabanlı öğrenme ortamında görev alan öğrenciler, ürün ortaya koymak için kendi fikirlerini diğerlerine tartışma yoluyla aktarabilirler. Bundan başka projenin sonuçlarını düzenleme, projede elde edilen verileri grafik, tablo gibi araçlarla görselleştirme, her aşamada bir ileri aşama için tahminde bulunma, proje sürecinde ortaya çıkan sorunları inceleme ve soruları cevaplama gibi konularda yönlendirilirler (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial ve Palincsar, 1991). Böylece öğrenciler öğrenme sürecinin merkezinde yer almış olurlar.

Katz ve Chard (1989; akt. Demirhan, 2002: 35) proje tabanlı öğrenmenin genel olarak üç aşamadan meydana geldiğini ve bu aşamaların *hazırlık*, *uygulama* ve *değerlendirme* süreçlerinden oluştuğunu belirtmişlerdir. Proje tabanlı öğrenme sürecinin basamaklarını ise Korkmaz (2002: 50), *ana konuyu ve konunun alt konularını belirleme, grupları düzenleme, gruptaki proje planlarını*

oluşturma, projeye başlama ve uygulama, proje sunusunu hazırlama ve uygulama, değerlendirme olarak sıralanmıştır.

Proje tabanlı öğrenme öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmesinde, grupla çalışma ve iş birliğine dayalı etkinliklere yer vermesinde öğrencilerin öğrendiklerini paylaşmasında farklı zekâ alanlarını kullanmasında (Öztürk ve Ada, 2006), empati yeteneğini geliştirmesinde sosyal beceri kazandırmasında, iş birlikli öğrenmeyle sıkı bir ilişki içerisindedir. Bu bağlamda, iş birlikli öğrenmenin de kısaca tanımlanması gerekir. Öğrencilerin bir öğrenme ortamında bir amaç doğrultusunda bir araya gelerek oluşturdukları heterojen gruplardaki ortak çalışma süreçlerini esas alan, herhangi bir konuda birbirlerinin öğrenmelerini kolaylaştırma esasına dayanan; öz güven, iletişim, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi pek çok beceri alanını geliştirmeye ve eğitim-öğretim sürecine öğrencileri aktif şekilde katmaya özen gösteren bir öğrenme yaklaşımıdır (Slavin, 1996; Panitz, 1999; Johnson, Johnson ve Stanne, 2000; Felder ve Brent, 2001; Gillies 2006; Doymuş, 2007; Slavin, 2008).

Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri, bireysel olduğu gibi grupla iş birlikli olarak da yürütülebilir. Üçer, dörder, beşer kişilik gruplarda olduğu gibi daha çok katılımlı büyük gruplarda da proje tabanlı iş birlikli öğrenme etkinlikleri oluşturulabilir. Böylece iş birlikli çalışan öğrenciler çalışmalarında hem bireysel sorumluluğu yerine getirebilmiş, hem de birlikte çalışma becerilerini süreç içerisinde kullanmış olurlar.

Proje tabanlı iş birlikli öğrenme için oluşturulan çalışma gruplarının en temel amacı öğrencilerin yüksek etkileşimli sosyal ilişkiler kurmasını sağlamak, bu ilişkilerle kazanılan iletişim ve etkileşimin gücüyle öğrenmede bireysel sorumluluk almayı öğrencilere özendirme ve böylece tüm sınıfta öğrenme süreçlerini geliştirmektir (Sherman, 1991; Johnson, Johnson, 1993; Dietz, 1993; Cohen, 1994; Şimşek, Şimşek ve Doymuş, 2006). Sınıflarda proje tabanlı iş birlikli öğrenmenin rolü; oluşturulan grupların projelerini ve öğrencilerin projeyi uygulama becerilerini değerlendirmek; öğrencilere öğrendikleri bilgiyi projeye ilgili bir tartışma ortamına taşıma fırsatı vermek, onların öğretim süreçlerini düzenleyen öğretmenlere destek sağlamak ve öğrencilerin sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmektir (Dees, 1991; Johnson, Johnson, Stanne, 2000; Doymuş, Şimşek ve Karaçöp, 2007).

Literatüre bakıldığında yalnızca iş birlikli veya proje tabanlı öğrenmeyi temel alan araştırmaların sayısının oldukça fazla olduğu, fakat proje tabanlı iş birlikli çalışmaların yeterince yapılmadığı görülmüştür. Günümüz eğitim olanakları düşünüldüğünde öğrenme sürecinde proje tabanlı iş birlikli çalışmalara olan ihtiyaç, literatürdeki ilgili çalışmaların azlığı dolayısıyla fazlasıyla hissedilmektedir. Bu çalışmada ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki ekler konusunu öğrenmelerinde proje tabanlı iş birlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1- Proje tabanlı iş birlikli öğrenmenin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki ekler konusunu öğrenme başarılarında kontrol ve deney gruplarının ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2- Proje tabanlı iş birlikli öğrenmenin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki ekler konusunu öğrenme başarılarında kontrol grubunun ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3- Proje tabanlı iş birlikli öğrenmenin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki ekler konusunu öğrenme başarılarında deney grubunun ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4- Proje tabanlı iş birlikli öğrenmenin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki ekler konusunu öğrenme başarılarında kontrol ve deney gruplarının son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada nicel araştırmalarda kullanılan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Grupların seçiminde yansız atama yapılmadığından hazır gruplardan ikisi eşleştirilmeye çalışılmıştır. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanmıştır. Bu tür yarı deneysel desen uygulamalarına eşleştirilmiş desen adı verilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 206).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum il merkezindeki bir ortaokulda altıncı sınıf A ve B şubelerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır ($N_{Deney} = 45$; $N_{Kontrol} = 42$). Bu okulda uygulama sürecinin başında araştırmacılar tarafından bu iki şubede öğrenim gören öğrencilere ön test olarak Türkçe Ekleri Kullanma Başarısı Testi uygulanmıştır. Testten elde edilen sonuçlar değerlendirilerek şubelerin başarı durumlarının birbirine yakın olduğu anlaşılmış ve bu sınıflardan birisi deney ($n=45$) diğeri kontrol grubu ($n=42$) olarak yansız bir şekilde atanmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci

Araştırmanın verileri çoktan seçmeli 30 sorudan oluşan Türkçe Ekleri Kullanma Başarısı Testi (TEKBT) aracılığıyla toplanmıştır. TEKBT, öğrencilerin Türkçe ekleri tanıma ve kullanma becerilerini ölçmeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Bu testten öğrencilerin alabilecekleri puan aralıkları 0 ile 100 puan arasında değişmektedir. Testin soruları oluşturulurken uygulama sürecinde öğretilecek olan çekim ve yapım eklerinin kapsamına dikkat edilmiştir.

TEKBT'nin soruları oluşturulduktan sonra ikisi Türkçe diğeri ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman üç öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşlerini belirlemek için "geçerli, geçerli değil" seçenekli bir cevaplama formu kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2006). Üç uzman tarafından kodlanan cevap formatının kodlayıcı tutarlılığına bakılmış ve tutarlılığın .89 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma dört haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Proje tabanlı iş birlikli öğrenmenin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki ekler konusunu öğrenme başarıları üzerindeki etkisini anlayabilmek için kontrol grubunda mevcut öğretim anlayışı benimsenmiştir. Deney grubunda ise proje tabanlı iş birlikli etkinlikler esas alınmıştır. Bu süreçte aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir:

1. İlk aşama olarak sınıflar deney ve kontrol grubu olarak belirlendi.
2. Deney ve kontrol grubuna araştırmaya başlamadan önce 30 sorudan oluşan TEKBT ön test olarak uygulandı.
3. Deney grubu öğrencilerine "Proje Tabanlı İş Birlikli Öğrenme" süreci hakkında genel bilgi verildi ve sürecin özellikleri tanıtıldı.
4. Deney grubu öğrencileriyle, belirlenen Türkçede Ekler konusu üzerine gruplara konu paylaşımı yapıldı.
5. Deney grubu öğrencileri beşer kişilik olmak üzere toplam dokuz gruba ayrıldı. Grupların oluşturulmasında öğrencilerin başarı durumları göz önüne alındı.
6. Deney grubunda yapılacak çalışmalarla ilgili Türkçe dersi öğretmenine her ders için yapılacak etkinlikleri ve değerlendirme formlarını kapsayan bir çalışma dosyası sunuldu, öğretmen süreç hakkında bilgilendirildi.
7. Gruplara Türkçedeki eklerin görevleri, türleri ve birbirleriyle karıştırılma durumları göz önünde bulundurularak projeye ilgili etkinlikler hazırlatıldı.

8. Çalışma dört hafta boyunca sürdürüldü. Proje tabanlı iş birlikli öğrenme yöntemine uygun olarak öğrenciler etkinliklerini bireysel ve grup olarak araştırdı. Gruplarda yapılabilecek etkinliklerle ilgili beyin fırtınası yapıldı ve farklı fikirlerin üretilmesi sağlandı. Her grubun proje konuları belirlendikten sonra konuyla ilgili çeşitli bilgi kaynaklarından nasıl faydalanacakları gösterildi. Kullanılabilecek araç-gereçler üzerine öğretmen tarafından öğrenciler yönlendirildi. Çevrelerdeki uzman kişilerden ve ailelerden proje için destek alabilecekleri hatırlatıldı. Proje çalışmaları bittikten sonra etkinliklerle ilgili yazılı bir rapor hazırlamaları ve sınıfta sözlü sunum yapmaları istendi. Tüm grupların sunumların değerlendirilmesinde katkı yapması konusunda tartışma ortamı sağlandı. Uygulamayı yöneten öğretmen ve araştırmacılar tarafından gözlem formları dolduruldu. Sunumlar sırasında öğrencilerin bireysel performanslarıyla grup performansları ayrı ayrı değerlendirilip başarı puanlarına eklendi.

9. Kontrol grubunda ise mevcut öğretim programında yer alan etkinliklerle süreç tamamlandı ve öğretmenin ve araştırmacıların sınıfa herhangi bir müdahalesi olmadı.

10. Uygulamaların sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine TEKBT son test olarak uygulandı ve elde edilen sonuçlar karşılaştırıldı.

3. BULGULAR

3.1. Öğrencilerin Türkçedeki ekleri öğrenmelerinde kontrol ve deney gruplarının ön test başarı puanları

Proje tabanlı iş birlikli öğrenmenin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki ekler konusunu öğrenme başarıları üzerindeki etkilerini anlayabilmek için seçilen kontrol ve deney gruplarının başarı puanları ortalamalarının uygulama sürecinin başlangıcında birbirine yakın bir değerde olduğu yapılan bağımsız örneklemelerde t-testi ile anlaşılmıştır. Tablo 1’de deney ve kontrol gruplarının test puanları gösterilmiştir:

Tablo 1: Kontrol ve deney gruplarının bağımsız örneklemeler için t-testi ön test puanları

Ön test	N	X	ss	t	P
Deney Grubu	45	76,42	6,181	-,341	,296
Kontrol Grubu	42	76,88	6,375		

Tablo1’e bakıldığında deney ve kontrol grupları ön test başarı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır (t: -,341; p (0. 296) > 0.05). Bu durum grupların uygulama sürecinin başlangıcında benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

3.2. Öğrencilerin Türkçedeki ekleri öğrenmelerinde kontrol grubunun ön test-son test başarı puanları

Mevcut Türkçe Öğretimi Programı anlayışıyla yürütülen Türkçedeki ekler konusunun öğretimi sürecinde kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanları Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2: Kontrol grubunun tekrar eden örneklemeler için t-testi ön test - son test puanları

Kontrol grubu	N	X	ss	t	P
Ön test	42	76,88	6,375	-1,863	,070
Son test	42	79,00	3,676		

Tablo 2 incelendiğinde kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır (t: -1,863; p (,070) > 0.05). Diğer bir deyişle başarı ortalamalarında son testteki artışın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açacak büyüklükte olmadığı görülmüştür.

3.3. Öğrencilerin Türkçedeki ekleri öğrenmelerinde deney grubunun ön test-son test başarı puanları

Proje tabanlı iş birlikli öğrenmenin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki ekler konusunu öğrenme başarıları üzerindeki etkilerini anlayabilmek için yapılan öğretim sürecindeki deney grubunun ön test - son test başarı puanları Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3: Deney grubunun tekrar eden örneklem için t-testi ön test – son test puanları

Deney grubu	N	X	ss	t	P
Ön test	45	76,42	6,181	-9,781	,000
Son test	45	86,47	3,696		

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde deney grubunun ön test – son test başarı puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir (t: -9,781; p (0.00) < 0.05). Ön test (X=76,42) – son test (X=86,47) başarı puanları ortalamaları incelendiğinde uygulama sürecinin deney grubundaki öğrenciler üzerinde belirgin bir etki yaptığı, Türkçedeki eklerin öğretiminde proje tabanlı iş birlikli öğretim yönteminin etkili olduğu anlaşılmıştır.

3.4. Öğrencilerin Türkçedeki ekleri öğrenmelerinde kontrol ve deney gruplarının son test başarı puanları

Mevcut programın öğretim anlayışıyla Türkçedeki eklerin öğretilmeye çalışıldığı kontrol grubunun son test başarı puanları ortalamaları ile proje tabanlı iş birlikli öğrenmeyle yapılan etiklerin uygulandığı deney grubunun son test başarı puanları ortalamaları Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4: Deney ve kontrol gruplarının bağımsız örneklem için t-testi son test puanları

Son test	N	X	ss	t	P
Deney Grubu	45	86,47	3,696	9,440	,000
Kontrol Grubu	42	79,00	3,676		

Tablo 4 incelendiğinde proje tabanlı iş birlikli öğrenmeyle yapılan etiklerin uygulandığı deney grubunun son test puanları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (t: 9,440; p (0.00) < 0.05). Deney grubu son test başarı puanları ortalamalarının (X=86,47) kontrol grubu son test başarı puanları ortalamasından (X=79,00) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum proje tabanlı iş birlikli öğrenme etkinliklerinin Türkçedeki eklerin öğretiminde mevcut öğretim sürecindeki etkinliklere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Proje tabanlı iş birlikli öğrenmenin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki ekler konusunu öğrenmeleri üzerindeki etkisinin incelendiği kontrol gruplu yarı deneysel bu çalışmada varılan sonuçlar şu şekildedir:

- Proje tabanlı iş birlikli öğrenmenin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki ekler konusunu öğrenmeleri üzerindeki etkisinin anlaşılması için kontrol ve deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki başarı durumları karşılaştırılmış ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Uygulama öncesi yapılan karşılaştırmada deney grubunun 100 puan üzerinden 76,42 ve kontrol grubunun 76,88'lik bir başarı ortalamasına sahip olması, bu gruplardaki öğrencilerin ekleri öğrenme sürecine oldukça iyi bir düzeyde başladıklarını göstermektedir.

- Uygulama öncesi ve sonrası kontrol grubu öğrencilerinin ortalama başarı puanları tekrar eden örneklem için t-testi ile karşılaştırılmış ve anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Tablo 2'deki karşılaştırma sonuçları, kontrol grubuna ait uygulama öncesi ve sonrası ortalama başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olmamasına rağmen uygulama sonrası lehine 2,5 puanlık bir artış olduğunu göstermektedir.

- Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ortalama başarı puanları tekrar eden örneklem için t-testi ile karşılaştırılmış ve uygulama sonrası lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde deney grubuna ait ortalama başarı puanında uygulama öncesine göre yaklaşık 10 puanlık bir artış olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç ise proje temelli iş birlikli öğrenme etkinliklerinin Türkçedeki eklerin öğretimi üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir.

- Kontrol ve deney gruplarına ait uygulama sonrası ortalama başarı puanları bağımsız örneklemde t-testi ile karşılaştırılmış ve uygulama sonrası lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle ortalama son test puanları arasındaki 7 puanlık farkın ortaya

çıkmasında deney grubunda uygulanmış olan proje tabanlı iş birlikli öğrenme etkinlikleri etkili olmuştur. Elde edilen bu sonuçlar literatürde farklı disiplinlerde yapılmış olan diğer çalışmalarla örtüşmektedir (Aladağ, 2005, Çiftçi, 2006; Korkmaz ve Kaptan, 2002; Özdenir ve Özçoban, 2004).

Ekler konusunun proje tabanlı iş birlikli öğrenme etkinlikleriyle öğrencilere sunulması, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlamakla birlikte motivasyonlarının da artmasında etkili olmuştur (Aydın ve Yel, 2013; Demir, 2013; Green, 1998). Öğrenciler projelerini zamanında tamamlayabilmek ve bu süreçte başarılı olabilmek için sadece bireysel olarak çabalamanın yeterli olmadığını, aynı zamanda grup üyelerinin de başarılı olabilmesi için grup dayanışmasının da gerekli olduğunu farkına varmışlardır.

Ortak bir hedef için bir araya geldikleri gruplarda gerçekleştirmiş oldukları etkinlikler ile deney grubu öğrencilerinde bir gruba ait olma bilinci oluşmuş ve öğrenciler birbirleri hakkında olumlu düşünmeye başlamışlardır (Gök, Doğan, Doymuş ve Karaçöp, 2009). Fakat öğrenme süreci genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerde gözlemlenmesi muhtemel sonuçlardan biri olan eleştirel düşünme becerisinin etkili bir şekilde kullanılmadığı tespit edilmiştir. Oysa proje tabanlı iş birlikli çalışmaların öğrencilerin üstbilis becerileri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan pek çok araştırma yapılmıştır (Başbay, 2007; Land ve Greene, 1999; Yurdakul ve Demirel, 2011). Eleştirel düşünmenin bu araştırma sürecinde etkili bir şekilde kullanılmamasında çalışma gruplarının tamamen ürün odaklı düşünmelerinin, gruplar arasındaki sıkı bir yarışın söz konusu olmasının ve öğrencilerde proje tabanlı çalışma sürecinde eleştirel düşünmenin hem bireysel hem de grup olarak ortaya çıkardığı kazanımlar hakkında yeterli düzeyde bilgilendirilmemelerinin etkili olduğu düşünülebilir.

Ayvacı ve Çoruhlu (2010) tarafından yapılan çalışmada proje konularının öğrenciler tarafından belirlendiği çalışma gruplarının, öğretmen tarafından belirlendiği çalışma gruplarına göre yaratıcılık açısından daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca proje konusunun öğrenci tarafından belirlendiği çalışma gruplarının sürece daha istekli ve aktif katıldıkları anlaşılmıştır. Proje tabanlı iş birlikli çalışmaların ekler konusunun öğretimindeki etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmada ise proje gruplarının görevleri öğretmen tarafından belirlenerek gruplara dağıtılmıştır. Araştırma süresince yapılan gözlemlerde çalışma gruplarının karşılaştıkları problemlerde sık sık öğretmenin rehberliğine başvurdukları belirlenmiştir. Bu durum ise Ayvacı ve Çoruhlu (2010) tarafından ortaya konuşan bu sonucun süreç açısından önemsenmesi gereken bir husus olduğunu vurgular niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir diğeri ise proje tabanlı iş birlikli çalışma gruplarının salt başarı odaklı çalışma stillerinden kaynaklanan süreci bütünsel olarak değerlendirme konusunda göstermiş oldukları zafiyettir. Bilindiği üzere proje tabanlı iş birlikli çalışmalar sadece öğrencilerin başarıları üzerinde odaklanmaz; aynı zamanda, öğrencilerin yaşamış oldukları süreci izleyerek, performanslarını analiz ederek, performansları hakkında kestirimlerde bulunup öğrenme stratejilerinin verimliliğini değerlendirerek hatalarını saptamaları konusundaki becerilerini kazanmalarını da amaçlar (Ersoy, 2013). Yapılan bu çalışmada öğrencilerin, çalışma sürecini kendi performansları bağlamında bütünsel olarak ele alamamalarında, ürün odaklı düşünce tarzlarının önemli ölçüde etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Yapılan analizlerde süreçte yaşanan bilişsel ve duyuşsal alandaki bazı sorunlara rağmen öğrenme açısından istatistiksel anlamda bir gelişimin olduğu görülmektedir. Öğrenmede görülen bu gelişmeyi ise proje tabanlı iş birlikli öğrenmenin sağladığı düşünülmektedir. Açıköz (2002) tarafından yapılan öğrenme piramidi incelendiğinde dinleyerek ve izleyerek edinilen bilgilerin ancak % 20'sinin öğrenildiği anlaşılmaktadır. Çünkü dinleyerek ve izleyerek öğrenme sürecinde öğrenciler alıcı konumunda bulunarak sadece kendilerine yöneltilen sorulara cevap verirler. Dil bilgisinin soyut kavramlarla örülü yapısı düşünüldüğünde bu oran daha da düşebilmektedir. Oysa öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin bir rol üstlendiği, öğrencileri sınıf dışı etkinlikler yapmaya teşvik etme noktasında etkili ve öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenme süreçlerini kullanarak öğrendiklerini daha da

kalıcı hale getirmelerinde oldukça işlevsel bir teknik olan proje tabanlı iş birlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin başarılarını artırdığı görülmektedir.

Çocuğun ana dilini öğrenmesinde dil bilgisi öğretiminin önemli bir payı vardır. Dil bilgisi kurallarının ezberletilerek öğretilmeye çalışıldığı öğrenme süreçlerinin başarısızlığı konu ile ilgili yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur (Alyılmaz, 2010; Erdoğan ve Gök, 2009; Yapıcı, 2004). Dil bilgisi kurallarının anlamlandırılıp yeri geldiğinde kullanılabilmesi için öncelikle bu kurullarla ilgili öğrencilerde bir farkındalığın gerçekleştirilmesi gerekir. Bunu sağlamanın en iyi yolu ise öğrencileri öğrenme sürecinde aktif kılarak sosyal etkileşime girmelerini sağlayan ve öğretimden çok öğrenme süreci üzerinde odaklanan bir yöntemin işe koşulmasıdır (Güneş, 2007). Proje tabanlı iş birlikli çalışmaların özü itibarıyla bu becerilere yönelik olması, öğrencilerin bir dil bilgisi konusu olan ekler konusunu kavrayıp anlamlandırmalarında önemli bir etken olarak ortaya çıkmıştır.

Proje tabanlı iş birlikli çalışmanın en önemli özelliklerinden biri de öğrencilerin çalışma alanlarının sadece okul ile sınırlı olmayıp okul dışındaki çalışma alanlarını da kapsamasıdır. Öğrenciler proje tabanlı iş birlikli etkinliklerle ekler konusundaki öğrenmelerini yürütürken öğretmen demokratik bir ortam sağlamaya çalışmış, karşılaştıkları sorunlarda öğrencilere yardımcı olmuş ve öğrencilerin üzerlerine aldıkları sorumlulukları yerine getirmelerini de yakından takip etmeye çalışmıştır. Öğretmenin öğrenme sürecindeki bu tavrı öğrencilerin kendilerini sorumluluk sahibi ve özgür olarak hissetmelerinde, karşılaştıkları sorunları çözerken gerektiğinde akademik riskleri de göze alabilmelerinde etkili olmuştur (Clifford ve Chou, 1991; Stipek, 2001). Öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözme konusundaki istekliliği ise onların problem çözme becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynamıştır (Donnelly ve Fitzmaurice, 2005, Korkmaz, 2002; Tomas, 2000). Bu durum ise öğrencilerin sürece yönelik algılarını olumlu yönde geliştirirken motivasyonlarını da artırmıştır.

4. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak uygulayıcılar için şu önerilerde bulunulabilir:

- Ortaokul Türkçe derslerinde öğretmenler genellikle çağdaş öğrenme yöntem ve yaklaşımlarından iş birlikli öğrenmeyi ya da proje tabanlı öğrenmeyi merkeze alarak öğrenme etkinliklerini düzenlemektedirler. Her iki çağdaş yaklaşımın birlikte kullanıldığı ve güçlü yönlerinin birleştirildiği etkinlikler, öğrenme sürecini daha etkin kılabilir ve bu süreci okul dışına da taşıyabilir. Böylece öğretmenler öğrenme sürecini farklı yaklaşımlara dayalı etkinliklerle zenginleştirebilir ve ürün odaklı değerlendirmeyi süreç odaklı değerlendirmeye dönüştürebilirler.

- Ortaokul Türkçe derslerinde gerçekleştirilen proje tabanlı iş birlikli öğrenme uygulamalarının en önemli hedeflerinden birinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanarak problemlerin üstesinden gelebilmelerinin ve bu sayede kendi yaşantıları yoluyla öğrenmelerinin sağlanması gerektiği öncelikli olarak göz önünde bulundurulmalıdır.

- Çalışma konularının öğretmen tarafından değil, öğrenciler tarafından belirlenmesinin öğrencilerin proje tabanlı iş birlikli çalışma sürecine isteyerek aktif bir şekilde katılmalarının sağlanabilmesinde önemli bir etken olduğu unutulmamalıdır.

KAYNAKLAR

AÇIKGÖZ, Kamile Ün (2002). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

ALYILMAZ, Cengiz (2010). "Türkçe Öğretiminin Sorunları", *Turkish Studies*, S. 5, C. 3, s. 728-748.

ALADAĞ, Soner (2005). *İlköğretim Matematik Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Ve Tutumuna Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ALADAĞ, Soner (2008). "İlköğretim Matematik Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S.2, s. 157-170.

AYDIN, Solmaz, ve YEL, Mustafa (2013). "Proje Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Seviyeleri Ve Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Etkisi", *Turkish Studies*, C. 8, S.12, s. 95-107.

AYVACI, Hakan Şevki, ve ÇORUHLU, Tülay Şenel (2010). "Fen Ve Teknoloji Dersi Proje Tabanlı Öğretim Uygulamasında İlköğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Güçlükler", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.1, S. 23, s. 43-59.

BAŞBAY, Makbule (2007). "Yenilenmiş Taksonomiye Göre Düzenlenmiş Öğretim Tasarım Dersinde Projeye Dayalı Öğretimin Öğrenme Ürünlerine Etkisi", *Ege Eğitim Dergisi*, S. 8, C. 1, s. 65-88.

BLUMENFELD, Phyllis C., SOLOWAY, Elliot, MARX, Ronald W., KRAJCIK, Joseph S., GUZDIAL, Mark, and PALINCSAR, Annemarie (1991). "Motivating Project-Based Learning: Sustaining The Doing, Supporting The Learning", *Educational Psychologist*, S. 26, C. 3, 4, s. 369-398.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ ÇAKMAK Ebru, AKGÜN, Ö. Erkan, KARADENİZ, Şirin ve DEMİREL, Funda (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

CLIFFORD, Margaret M. and CHOU, Fen-Chang. (1991). "Effects Of Payoff And Task Context On Academic Risk-Taking", *Journal of Educational Psychology*, S. 83, s. 499-507.

COHEN, Elizabeth G. (1994). "Restructuring The Classroom: Conditions For Productive Small Groups", *Review of Educational Research*, S. 64, s. 1-35.

ÇİFTÇİ, Sabahattin (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Risk Alma Düzeylerine, Problem Çözme Becerilerine, Erişilerine, Kalıcılığa Ve Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DEES, Roberta L. (1991). "The Role Of Cooperative Learning İn Increasing Problem-Solving Ability İn A College Remedial Course", *Journal For Research In Mathematics Education*, S. 22, C.5, s. 409-421.

DEMİR, Tazegül (2013) "Türkçe Öğretimi Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, S. 1, C. 1, s. 53-76.

DEMİRHAN, Canay (2002). *Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DIETZ, E. Jacquelin (1993). "A Cooperative Learning Activity On Methods Of Selecting A Sample", *The American Statistician*, S. 47, s. 104-108.

DONNELLY, Roisin and FITZMAURICE, Marian (2005). *Collaborative Project-Based Learning And Problem-Based Learning İn Higher Education: A Consideration Of Tutor And Student Roles İn Learner-Focused Strategies*, Dublin: AISHE. 21.03.2014 tarihinde erişildi. <http://www.aishe.org/readings/2005-1/donnelly-fitzmaurice-Collaborative-Project-based-Learning.pdf>

DOYMUŞ, Kemal (2007). "Teaching Chemical Equilibrium With The Jigsaw Technique", *Research in Science Education*, S. 38, s. 249-60.

DOYMUŞ, Kemal, ŞİMŞEK Ümit ve KARAÇÖP, Ataman (2007). "The Effect Of Cooperative And Traditional Method On Students' Achievements, Identifications And Use Of

Laboratory Equipments In General Chemistry Laboratory Course”, *Eurasian Journal of Educational Research*, S. 28, s. 31-43.

ERDEM, Mukaddes (2002). “Proje Tabanlı Öğrenme”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. S. 22, s. 172-179.

ERDOĞAN, Tolga, ve GÖK, Bilge (2009). “Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Öneriler: Ankara Örneği”, *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi*, S. 36, s. 1-16.

ERSOY, Rukiye (2013). *Biyoloji Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Ortaöğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarına Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

FELDER, M. Richard and BRENT, Rebecca (2001). “Effective Strategies For Cooperative Learning”, *Journal Cooperation and Collaboration In College Teaching*, S. 10, C. 2, s. 69-75.

GILLIES, Robyn M. (2006). “Teachers' And Students' Verbal Behaviours During Cooperative And Small-Group Learning”, *British Journal of Educational Psychology*, S. 76, s. 271-287.

GÖK, Özgür, DOĞAN, Alev, DOYMUŞ, Kemal ve KARAÇÖP, Ataman (2009). “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Ve Fene Olan Tutumlarına Etkileri”, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 29, C. 1, s. 193-209.

GREEN, Anson M. (1998). “Project-Based Learning: Moving Students Through The Ged With Meaningful Learning”, (ERIC No. ED 422 466) 22.03.2014 tarihinde erişildi <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422466.pdf>

GÜNEŞ, Firdevs (2007). *Türkçe Öğretimi Ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

JOHNSON, David W., and JOHNSON, Roger T. (1993). “Implementing Cooperative Learning”, *Education Digest*, S. 58, C. 8, s. 62.

JOHNSON, David W., JOHNSON, Roger T. and STANNE, Mary Beth (2000). “Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis”, 21.03.2014 tarihinde erişildi. http://www.google.com.hk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ccsstl.com%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2FCooperative%2520Learning%2520Research%2520.pdf&ei=FLelUbqWJq6TiAfSmoDQDA&usq=AFQjCNHk6PriS6deS_0-VkFzGANQ8XFCEw&sig2=zC4z3WbcqXI1bTgT8fRmuA&bvm=bv.47008514,d.aGc

KINIK, Ayşegül (2005). *Fen Bilgisi Dersinde Proje Çalışmalarının Öğrencilerin Bilim Anlayışına Ve Bilimsel Süreçleri Algılamalarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: M.U. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KORKMAZ B. H. (2002). *Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme Ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KORKMAZ Hünkar ve KAPTAN Fitnat (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-98.

LAND, Susan M. and GREENE, Barbara (1999). “Project Based Learning With The World Wide Web: A Qualitative Study Of Resaource Integration”, *Educational Technology, Research and Development*, S. 51, C. 4, s. 65-84.

ÖZDENER, Nesrin ve ÖZÇOBAN, Tuğba (2004). "A Project Based Learning Model's Effectiveness On Computer Courses And Multiple Intelligence Theory", *Educational Science: Theory&Practice*, S. 4, C. 1, s. 23-31.

ÖZTÜRK, Ebru ve ADA, Şükrü (2006). "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Ve Portfolyo Değerlendirme Yaklaşımlarının Eğitim Ve Sinama Durumlarına Yansımaları", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 13, s. 93-103.

PANITZ, Theodore (1999). "Collaborative Versus Cooperative Learning A Comparison Of The Two Concepts Which Will Help Us Understand The Underlying Nature Of Interactive Learning", 21.03.2014 tarihinde erişildi. <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>

RAGHAVAN, Kalyani, COKEN-REGEV, Shira and STROBEL, Shelley A. (2001). "Student Outcomes İn A Local Systemic Change Project", *School Science and Mathematics*, S. 101, C. 8, s. 417-426.

SHERMAN, Lawrence (1991). "Cooperative Learning in Post Secondary Education: Implications from Social Psychology for Active Learning Experiences.", 21.03.2014 tarihinde erişildi. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED330262.pdf>

SLAVIN, Robert E. (1996). "Research On Cooperative Learning And Achievement: What We Know What We Need To Know", *Contemporary Educational Psychology*, S. 21, s. 43-69.

SLAVIN, Robert E. (2008). "Cooperative Learning Success For All And Evidence-Based Reform İn Education", *In Education Et Didactique*, S. 2, s. 149-157.

STIPEK, Deborah J. (2001). *Classroom Context Effects On Young Children's Motivation*, 21.03.2014 tarihinde erişildi. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4615-1273-8_13#page-1.

ŞİMŞEK, Ufuk, ŞİMŞEK, Ümit ve DOYMUŞ, Kemal (2006). "İş Birlikçi Öğrenme Yöntemi Üzerine Derleme Çalışması III: İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Eğitim Ortamındaki Faydaları", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 13, s. 414-437.

THOMAS, John W. (2000). *A Review Of Research On Project-Based Learning*, San Rafael, CA: Autodesk. 21.03.2014 tarihinde erişildi. http://w.newtechnetwork.org/sites/default/files/news/pbl_research2.pdf

TICHA, Marie and KUBINOVA, Marie (1999). "On The Activating Role Of Projects İn The Classroom", In Schwank, I. (Ed.), s. 401- 412, *European Research in Mathematics Education I.I + I.II*, Osnabrueck: Forschungsinstitut fuer Mathematikdidaktik, 21.03.2014 tarihinde erişildi. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.160.2552&rep=rep1&type=pdf>

YAPICI, Mehmet (2004). "İlköğretim Dilbilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu", *İlköğretim-Online*, S. 3, C. 2, s. 35-41.

YURDAKUL, Bünyamin. ve DEMİREL, Özcan (2011). "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Üstbiliş Farkındalıklarına Katkısı", *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, S. 1, C. 1, s. 71-85.