



BUGU

Dil ve Eğitim Dergisi

BUGU
Journal of Language and Education

6/4, 450-472

TÜRKİYE

www.bugudergisi.com

E-ISSN: 2717-8137

Araştırma Makalesi

Makale Geliş Tarihi: 01.11.2025

Makale Kabul Tarihi: 04.12.2025

Doyumğaç, İ. ve Demirkol, R. (2025). Jigsaw tekniğine dayalı iş birlikli yazma uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 6(4), 450-472.
<http://dx.doi.org/10.46321/bugu.1211>

JIGSAW TEKNİĞİNE DAYALI İŞ BİRLİKLİ YAZMA UYGULAMALARININ YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim DOYUMĞAÇ

Adıyaman Üniversitesi ibrahim63doyum@gmail.com ORCID

Öğr. Gör. Dr. Rabia DEMİRKOL

İstanbul Nişantaşı Üniversitesi demirkol.rabia@nisantasi.edu.tr ORCID

Öz

Bu araştırmanın amacı, Jigsaw tekniğine dayalı iş birlikli yazma uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma, karma yöntem yaklaşımıyla yürütülmüş ve açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Nicel veriler, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen aracılığıyla; nitel veriler ise odak grup görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinde Türkçeyi yabancı dil olarak (YDT) öğrenen B2 düzeyindeki toplam 48 öğrenci oluşturmaktadır (deney = 25, kontrol = 23). Nicel veriler "Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı" ile toplanmış, analizler SPSS 27.0 programında ANCOVA yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler ise tematik analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, deney grubunun düzeltilmiş son test ortalaması ($X = 17.78$), kontrol grubunun ortalamasından ($X = 16.20$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($F_{(1,45)}=10.308$, $p=.002$). Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2 = .186$), Jigsaw tekniğine dayalı iş birlikli yazma uygulamalarının yazma başarısı üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Nitel bulgular; öğrencilerin yazma sürecine aktif biçimde katıldıklarını, bilgi toplama, planlama, metin düzenleme ve grup içinde paylaşma becerilerinde belirgin gelişmeler kaydettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin yazma kaygılarının azaldığı, özgüvenlerinin arttığı ve grup içi etkileşimin motivasyonlarını güçlendirdiği tespit edilmiştir. Bulgular; Jigsaw tekniğine dayalı iş birlikli yazma uygulamalarının yazılı ürünlerin kalitesini, yazma sürecinin etkileşimsel ve sosyal boyutlarını da geliştirdiğini göstermektedir. Gelecekteki araştırmalarda, bu tekniğin farklı dil düzeylerinde, kültürel bağlamlarda ve yapay zekâ destekli dijital yazma ortamlarında uygulanabilirliği incelenebilir.

Anahtar Sözcükler: Jigsaw tekniği, iş birlikli yazma, yazma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.



EFFECTS OF JIGSAW-BASED COLLABORATIVE WRITING INSTRUCTION ON WRITING PERFORMANCE IN TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

The present study aims to investigate the effect of collaborative writing practices based on the jigsaw technique on the writing skills of students learning Turkish as a foreign language. The research was conducted using a mixed-methods approach and an explanatory sequential design. Quantitative data were obtained through a pre-test-post-test control group quasi-experimental design, while qualitative data were obtained through focus group interviews. The study group consisted of a total of 48 B2-level students learning Turkish as a foreign language (YFL) at a foundation university in Istanbul (experimental = 25, control = 23). Quantitative data were collected using the “Written Expression Graded Scoring Key” and analyzed using the ANCOVA method in the SPSS 27.0 program. Qualitative data were analyzed using thematic analysis. According to the research findings, the corrected final test mean of the experimental group ($\bar{X} = 17.78$) was found to be statistically significantly higher than the mean of the control group ($\bar{X} = 16.20$) ($F_{(1,45)}=10.308$, $p=.002$). The effect size obtained ($\eta^2 = .186$) indicates that collaborative writing practices based on the Jigsaw technique have a moderate effect on writing success. Qualitative findings demonstrate that students actively participated in the writing process and showed significant improvements in information gathering, planning, text editing, and sharing skills within the group. Furthermore, it has been determined that students' writing anxiety decreased, their self-confidence increased, and group interaction strengthened their motivation. The findings suggest that collaborative writing practices based on the jigsaw technique also improve the quality of written products and the interactive and social dimensions of the writing process. Future research could investigate the applicability of this technique at different language levels, in different cultural contexts, and in AI-supported digital writing environments.

Keywords: Jigsaw technique, collaborative writing, writing skills, teaching Turkish as a foreign language.

1. Giriş

Yazma; duygu ve düşüncelerin düzenlenmesi, uygun sözcüklerin seçilmesi, bağdaşıklığın sağlanması ve hedef kitleye göre biçimlendirilmesi gibi çok boyutlu bilişsel süreçleri içeren karmaşık bir dil becerisidir (Hyland, 2019; Graham & Harris, 2023). Yabancı dil öğretiminde yazma; öğrencilerin dilsel yeterliklerini somut biçimde ortaya koydukları, üretken dil kullanımını gerektirdiği ve anlam inşa sürecinde en çok zorlandıkları dil becerilerinden biri olarak kabul edilmektedir (Taşkıran & Göksel, 2021; Tütüncüoğlu & Koban-Koç, 2024; Wang vd., 2023). Öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri yazma olmasına rağmen geleneksel yazma öğretimi çoğu zaman öğretmen merkezli bir yapıya sahiptir. Bu durum, yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazma sürecine aktif katılımını, akran etkileşimini ve geribildirim alışverişini sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin yazma sürecine etkin biçimde katılımını destekleyen, sosyal etkileşimi teşvik eden ve öz düzenleme becerilerini geliştiren öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda iş birliğine dayalı öğrenme yöntemleri, yazma öğretiminde etkili bir alternatif olarak öne çıkmaktadır.

İş birliğine dayalı öğrenmenin en sistematik biçimlerinden biri olan Jigsaw tekniği, öğrencilerin konunun farklı bölümlerinde uzmanlaşmalarına ve sonrasında bilgilerini ev gruplarında paylaşmalarına olanak tanımaktadır (Aronson, 1978; Bratt, 2008). Bu teknikte öğrenciler, belirli bir konunun alt başlıklarında “uzman” rolü üstlenerek edindikleri bilgileri



kendi “ev gruplarına” aktarır ve böylece bütüncül bir öğrenme süreci oluştururlar (Aronson, 1978; Bratt, 2008; Bafadal, 2015). Jigsaw süreci, fikirlerin örgütlenmesi, metin bütünlüğünün sağlanması ve ortak üretim bilincinin geliştirilmesi açısından yazma becerilerine doğrudan katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda bu teknik; öğrencilerin küçük gruplar hâlinde ortak hedefler doğrultusunda çalıştıkları, bilgi paylaşımında bulundukları ve birbirlerinin öğrenme süreçlerini destekledikleri bir yapı üzerine kuruludur (Elabdali, 2021; Strauß & Rummel, 2020). Böyle bir öğrenme ortamı; yabancı dil öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmelerine, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine, akran geribildirim almalarına ve sosyal beceriler kazanmalarına önemli katkılar sunmaktadır (Vuogan & Li, 2022; Liou & Peng, 2009).

Bazı araştırmalar; iş birliğine dayalı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma performanslarını, motivasyonlarını ve yazma öz yeterliklerini anlamlı biçimde geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Li, 2023; Anggraini vd., 2020). Benzer biçimde, Jigsaw tekniğinin öğrencilerin yazma başarısını, kelime çeşitliliğini ve metin tutarlılığını artırdığı; aynı zamanda öz düzenleme becerilerini güçlendirdiği ve yazmaya yönelik motivasyonel katılımı yükselttiği de belirlenmiştir (Harahap & Suseno, 2019; Ikmal, 2017; Zahra, 2014; Sever & Akyol, 2023; Wang vd., 2023). Dolayısıyla Jigsaw tekniği, yazma becerisi başta olmak üzere pedagojik bilgi, iletişim, okuma-anlama, kelime bilgisi ve hatta tıp ve klinik eğitim gibi disiplinlerarası alanlarda da etkili biçimde uygulanabilen esnek bir öğretim yaklaşımıdır (Udin & Putera, 2022; Oakes vd., 2018; Hidayati & Rohayati, 2017). Tekniğin öğrenciler tarafından ilgi çekici ve motive edici bulunması, öğrenmeye yönelik olumlu tutumları güçlendirmektedir (Walker vd., 2015). Aktif katılımı ve akran öğretimi teşvik eden bu teknik, farklı öğrenme stillerine ve tercihlerine hitap eden dinamik bir öğrenme ortamı oluşturmakta; böylece öğrenme süreçlerini daha etkileşimli hâle getirmektedir (Karaçöp, 2017; Wang vd., 2023). Güncel çalışmalar da bu etkiyi desteklemektedir. Örneğin Abbas vd. (2025), Jigsaw tekniğinin görsel-işitsel unsurlarla birleştirildiğinde öğretmenlerin bilimsel üretkenliklerini artırdığını ve öğretim süreçlerini daha katılımcı hâle getirdiğini raporlamıştır. Buna ek olarak başka güncel bir araştırmalarda da uygulanan Jigsaw tekniğinin öğrencilerin konuşma becerisini (Safitri (2025), dinleme becerisini (Banaruee vd., 2025), okuduğunu anlama performansını artırdığını (Adib & Hakimi, 2025), çıkarım, tematik yorumlama becerilerini (Wulandari, 2025), dilbilgisi öğretimi geliştirdiğini/artırdığını tespit etmiştir (Puspita vd., 2025). Disiplinlerarası araştırmalarda da Mahdi ve Junaedi (2025), zihin haritalama ile bütünleştirilen Jigsaw tekniğinin öğrenme motivasyonunu ve akademik başarıları artırdığını ortaya koymuştur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisine ilişkin mevcut araştırmalar genellikle bireysel üretime ve öğretmen merkezli yönlendirmelere dayanmaktadır (Taşkıran & Göksel, 2021; Tütüncüoğlu & Koban-Koç, 2024). Bu bağlamda Jigsaw tekniğine dayalı yazma uygulamalarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeterince incelenmediği görülmektedir (Bölükbaşı, 2014). Dolayısıyla Jigsaw tekniğine dayalı iş birlikli yazma uygulamalarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkililiğini test eden deneysel çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir. Bu araştırma, Jigsaw tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma performansları üzerindeki etkisini hem nicel hem de nitel verilerle incelemeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda mevcut araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:



1. Jigsaw tekniği, ön test puanları kontrol edildiğinde öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı biçimde artırmakta mıdır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Jigsaw tekniğiyle yürütülen yazma sürecine ilişkin bilişsel, sosyal ve duyuşsal deneyimleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu araştırma, karma yöntem araştırması kapsamında yürütülmüş ve açıklayıcı sıralı desen benimsenmiştir. Bu desen, nicel bulguları derinlemesine açıklamak ve yorumlamak amacıyla nitel verilerin ikinci aşamada toplandığı bir karma yöntem desendir (Creswell, 2014). Araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin Jigsaw tekniğine dayalı iş birlikli yazma uygulamalarına ilişkin yazma başarılarını ve görüşlerini belirlemek amacıyla nicel deneysel model ile nitel veri toplama yöntemleri bütünleştirilmiştir (Creswell & Plano-Clark, 2015). Deneysel süreç sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler nitel veri setini oluşturmuş, bu veriler nicel bulguları destekleyici ikincil veri olarak değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen yazılı ürünler, “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılarak puanlandırılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma, İstanbul’daki bir vakıf üniversitesinde yürütülmüştür. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kritik durum örnekleme yoluyla seçilmiş ve belirlenen sınıflar esas alınarak küme örnekleme yöntemiyle deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır (Patton, 2012). Toplam 48 B2 düzeyinde öğrenci araştırmaya katılmıştır (deney = 25, kontrol = 23).

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Özellikleri

Değişken	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	Kategori	n	Yüzde (%)	Kategori	n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	9	36,0	Erkek	13	56,5
	Kadın	16	64,0	Kadın	10	43,5
Yaş	17-25	13	52,0	17-25	10	43,5
	26-35	7	28,0	26-35	7	30,4
	35+	5	20,0	35+	6	26,1
Uyruk	İran	10	40,0	Fas	7	30,4
	Mısır	3	12,0	Irak	4	17,4
	Suriye	2	8,0	Mısır	3	13,0
	Kazakistan	2	8,0	Çad	3	13,0
	Fas	2	8,0	Suriye	2	8,7
	Cezayir	2	8,0	Kazakistan	2	8,7
	Lübnan	2	8,0	Cezayir	1	4,3
	Afganistan	2	8,0	Lübnan	1	4,3
Toplam		25	100,0		23	100,0

Deney grubunun %64’ü kadın, %36’sı erkektir. Katılımcıların %52’si 17-25 yaş, %28’i 26-35 yaş, %20’si 35 yaş ve üzerindedir. Katılımcılar İran, Mısır, Suriye, Kazakistan, Fas, Cezayir, Lübnan ve Afganistan gibi sekiz farklı ülkeden gelmektedir. Kontrol grubunun %56,5’i erkek, %43,5’i kadındır. Katılımcıların %43,5’i 17-25 yaş aralığında olup, uyruk dağılımı açısından Fas (%30,4), Irak (%17,4) ve Mısır (%13) kökenli öğrenciler çoğunluktadır. Bu veriler, araştırmanın cinsiyet açısından dengeli, genç yaş grubuna ağırlık veren ve kültürel açıdan çok uluslu bir örneklem üzerinde yürütüldüğünü göstermektedir. Katılımcıların yaş gruplarına ait bu veriler, araştırmanın kadın katılımcıların ağırlıkta olduğu, genç yaş grubunun baskın olduğu ve kültürel açıdan çeşitlilik gösteren çok uluslu bir örneklem üzerinden



yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Buna ek olarak veriler; çalışmanın demografik açıdan dengeli cinsiyet dağılımına, genç yaş grubuna ve kültürel çeşitliliğe sahip çok uluslu bir örnekleme yürütüldüğünü göstermektedir.

2.2. Veri Toplama Süreci

2.2.1. Nicel Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada nicel veriler, Büyükkız, (2011) tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılarak toplanmıştır. Bu görevde öğrencilerden herhangi bir konuda, yaklaşık 250-300 kelimelik akademik bir metin yazmaları istenmiştir. Deneysel süreç öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubundan toplanan yazılı metinler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşleriyle yapı geçerliği desteklenen “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” ile değerlendirilmiştir. Bu dereceli puanlama aracı; (1) Sayfa Düzeni, (2) Başlık, (3) Plan ve İşleyiş, (4) Dil ve Anlatım, (5) Yazım ve Noktalama olmak beş ana boyuttan oluşmaktadır. Her bir öğrencinin yazma görevinden alabileceği toplam puan en düşük 5, en yüksek 20 olacak şekilde belirlenmiştir. Dereceli puanlama anahtarının güvenilirliği, yapılan pilot uygulamada hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı ile test edilmiş ve 0.79 olarak bulunmuştur. Bu değer, puanlama aracının yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle araç, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gelişimi ölçmek için uygun bir değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır.

2.2.2. Nitel Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada, nitel veriler odak grup görüşmesinden elde edilmiştir. Odak grup görüşmesi; katılımcıların birbirleriyle etkileşim hâlinde olması nedeniyle, önceden düşünülmemiş veya göz ardı edilmiş konuların da gündeme gelmesine olanak tanıyan, bu yönüyle zengin veri üretimi sağlayan etkileşimli bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016; Morgan, 1997). Katılımcılar arası etkileşim, odak grup görüşmelerinin temel niteliğini oluşturmaktadır. Bu etkileşim sayesinde belirli bir konu çerçevesinde daha derinlemesine bilgi paylaşımı gerçekleşmektedir (Gibbs, 1997). Alan yazınında odak grup görüşmeleri için önerilen katılımcı sayısına ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Örneğin, Yıldırım ve Şimşek (2016) ile Morgan (1997) 6 ila 8 kişilik grupların yeterli olduğunu belirtirken MacIntosh (1993) 6 ila 10 kişi, Goss ve Leinbach (1996) ise 15 kişiye kadar katılımcıyla görüşme yapılabileceğini ifade etmektedir (Akt. Gibbs, 1997). Bu araştırmada ise odak grup görüşmesi, deney grubundaki 25 öğrenciden gönüllü olan 10 öğrenciyle yürütülmüştür. Odak grup görüşmeleri, aynı anda birden fazla katılımcıya benzer sorular yöneltilmesine olanak tanısa da bazı durumlarda katılımcılar üzerinde tedirginlik veya baskı hissi yaratabileceği belirtilmektedir. Bu tür olumsuz etkilerin önüne geçebilmek amacıyla görüşmenin sohbet havasında ve güvenli bir ortamda gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir (Güler vd., 2013). Ayrıca görüşmenin ana konudan sapmaması ve verilerin sistematik biçimde toplanabilmesi amacıyla süreç, odak görüşmesinde öğrencilere yöneltilecek sorular uzmanlar tarafından belirlenmiştir.

2.3. Uygulama Süreci

Altı haftalık Jigsaw tekniğine dayalı iş birlikli yazma uygulamaları, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülmüştür. Müdahalenin temel amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve yazma sürecinde etkileşim, iş birliği ve sorumluluk paylaşımı gerektiren sosyal-işlemsel bileşenleri



güçlendirmektir. Uygulama haftada üç oturum hâlinde, her biri 40 dakika süren yüz yüze derslerle gerçekleştirilmiştir (toplam süre: 6 hafta; her hafta 40+40+40 dakika). Çalışma grupları, 4-5 kişilik uzman gruplar olarak yapılandırılmıştır ve her grupta öğrenciler sabit kalmıştır. Bu sabit yapı, öğrencilerin zaman içinde ortak üretim sorumluluğu geliştirmesine ve yazma süreçlerini sosyal olarak müzakere edebilmesine olanak sağlamıştır.

Müdahale süreci, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B2 düzeyindeki altı üniteye paralel olarak planlanmıştır. Her hafta kitapta o üniteye öne çıkan yazma türü (Örneğin gezi yazısı, tartışma yazısı, görüş yazısı, eleştirel metin, araştırma/tanıtım yazısı, karşılaştırmalı metin) sınıf içinde iş birlikli yazma görevi olarak uygulanmıştır. Haftaların hedefleri aynı zamanda yazma değerlendirme rubriğinin alt boyutlarıyla (sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım, yazım ve noktalama, bütünleştirilmiş performans) eşleştirilmiştir. Böylece her hafta yalnızca içerik üretilmekle sınırlı kalmamış, aynı zamanda yazının bir boyutu derinlemesine hedeflenmiştir. Örneğin birinci hafta “Turizm ve Seyahat” ünitesinde (ünitelere isimlendirme etkinlikte verilmiştir) öğrenciler gezi yazısı üretmiş ve özellikle sayfa düzeni (paragraf aralıkları, kenar boşlukları, okunaklılık) üzerinde çalışmış; ikinci hafta “Teknoloji ve İcatlar” ünitesinde tartışma yazısı yazmış ve başlık üretimi ile başlık-metin uyumu üzerinde uzmanlaşmış; üçüncü hafta “Moda ve Yaşam Tarzı” ünitesinde görüş yazısı yazmış ve giriş-gelişme-sonuç ile paragraf geçişlerinin tutarlılığına odaklanmış; dördüncü hafta “Medya ve İletişim” ünitesinde hikâye/eleştiri türünde bir metin üretmiş ve kelime seçimi, akıcılık, sözcüksel çeşitlilik ve özgün ifade stratejileri üzerinde çalışmıştır. Beşinci hafta “Kültür ve Doğa” ünitesinde araştırma/tanıtım yazısı yazılmış ve ağırlıklı olarak yazım kuralları, eklerin doğru kullanımı, büyük harf kullanımı ve noktalama denetlenmiştir. Altıncı hafta “Bilim ve Uzay” ünitesinde karşılaştırmalı bir metin (Örneğin, bugünün dünyası ve geleceğin bilim dünyası) üretilmiştir. Son hafta önceki bütün alt boyutlar bütünleştirilerek öğrencilerin başlık doğruluğu, plan ve bütünlük, dilsel akıcılık, biçimsel düzen ve yazım-noktalama açısından eş zamanlı kontrol yapmaları sağlanmıştır. Altıncı hafta bu nedenle aynı zamanda performans temelli son değerlendirme niteliği taşımaktadır (bk. Ek 1).

Her haftanın uygulaması Jigsaw temelli sabit bir döngüye göre ilerlemiştir. Bu döngü dört aşamadan oluşmuştur. Birinci aşama hazırlıktır. Bu aşamada öğrencilere o haftanın hedef yazma türü ve hedef yazma alt boyutu tanıtılmıştır. Öğrenciler örnek metinleri incelemiş, güçlü ve zayıf yönleri birlikte tartışmış ve o haftanın “iyi ürün ölçütü” açık biçimde görünür kılınmıştır. İkinci aşama uzmanlaşma aşamasıdır. Bu aşamada sınıf, alt gruplarından bağımsız olarak “uzman gruplarla” yeniden düzenlenmiştir. Uzman grupları, haftanın hedef becerisinin farklı alt bileşenlerine odaklanmıştır. Örneğin “başlık” haftasında bir uzman grubu başlığın konu ile örtüşmesi üzerinde çalışırken başka bir uzman grubu başlıkta biçimsel doğruluk ve noktalama üzerinde çalışmıştır; “plan ve işleyiş” haftasında bir uzman grubu etkili giriş paragrafı yazmayı, bir diğeri gelişme bölümünde destekleyici fikir sunmayı, bir diğeri ise sonuç paragrafında genel yargıyı ve kapanışı kurmayı analiz etmiştir. Bu uzman grupları kısa yönergeler, mini kılavuzlar ve örnek düzeltmeler hazırlamıştır. Üçüncü aşama bütünleştirme aşamasıdır. Öğrenciler kendi sabit ev gruplarına geri dönmüş ve her ev grubunda artık her öğrencinin farklı bir mikro beceri konusunda “uzman” rolü bulunmaktadır. Uzman öğrenciler sırayla kendi alt becerilerini grup arkadaşlarına sözlü olarak açıklamış; birlikte ana fikir, paragraf düzeni, dilsel doğruluk ve biçimsel bütünlük açısından ortak bir taslak metin üretmişlerdir. Bu noktada metin, bireysel üretim değil sosyal olarak müzakere edilmiş ortak bir ürün niteliğindedir. Dördüncü aşama yansıtma ve revizyondur. Ev grupları taslaklarını başka bir grupta değiş tokuş edip akran dönüt formlarını kullanarak birbirlerinin metinlerini rubriğin ilgili boyutuna göre puanlamış ve



yorumlamıştır. Ardından her grup, aldığı dönütlere dayanarak metnini yeniden düzenlemiştir. Bu aşamada dil bilgisel hataların azaltılması, paragraflar arası geçişlerin yumuşatılması, başlık-metin uyumunun güçlendirilmesi ve yazım-noktalama tutarlılığının artırılması özellikle vurgulanmıştır.

Süreç boyunca öğretmen, kolaylaştırıcı rolü üstlenmiştir. Öğretmen her derste gözlem formları kullanarak katılım düzeyini, grup içi iş bölümünü, rol paylaşımını ve etkileşimin niteliğini izlemiştir. Yazıcı, ortak metnin ilk versiyonunu fiziksel olarak kaleme alan kişidir. Zaman yöneticisi, görevlerin 40 dakikalık oturum içinde tamamlanmasını takip etmiştir. Kolaylaştırıcı, tartışmanın konu dışına çıkmasını engellemiş ve herkesin katkı sunmasını sağlamıştır. Dil uzmanı, özellikle dilsel doğruluk ve akıcılığa odaklanmıştır. Roller haftalar boyunca değiştirilmiştir. Bu durum, her öğrenci en az bir kez hem üretim hem düzenleme hem de akran denetimi sorumluluğunu deneyimlemiştir. Her oturumun sonunda öğrenciler kısa öz-yansıtma notları hazırlamıştır. Bu notlarda “Bu hafta hangi aşamada zorlandım?”, “Grubumla hangi konuda anlaşmazlık yaşadık?”, “Metne hangi katkıyı ben yaptım?” gibi sorulara yanıt verilmiştir. Bu öz-yansıtma verileri, yazma sürecinin yalnızca ürün odaklı değil süreç odaklı olarak da izlenmesini sağlamıştır. Uygulamanın güvenilirliği birkaç düzeyde desteklenmiştir. Araştırmacı ve dersin yürütücüsü arasında haftalık koordinasyon toplantıları yapılmış, her haftanın sonunda grupların ürettiği metinler ve akran dönüt formları birlikte gözden geçirilmiştir. Öğrencilerin ortak metinleri, sınıf içi gözlemler ve öz-yansıtma notları ile karşılaştırılmıştır. Bir oturumun “tamamlanmış” kabul edilebilmesi için, ev grubunun haftanın hedef yazma türüne uygun ortak bir taslak metin sunması ve en az üç üyenin hem yazma hem de gözden geçirme/revizyon aşamasına aktif olarak katıldığının gözlemlenmesi koşulu aranmıştır. Bu ölçüt, formal katılımı garanti altına almak ve “pasif izleyici” davranışını sınırlamak amacıyla belirlenmiştir.

Veriler istatistiksel olarak bireysel düzeyde analiz edilmiştir. Gruplar hâlinde çalışılmasına rağmen yazma puanlarına ilişkin grup kaynaklı varyans etkileri kovaryans analizi (ANCOVA) ile kontrol edilmiştir. Bu sayede, öğrencilerin son test performansındaki farklar değerlendirilirken başlangıç düzeyleri (ön test puanları) kovaryant olarak modele dâhil edilmiş ve grup etkisi ayrıştırılmıştır. Tüm katılımcılardan gönüllü onam alınmış, veriler kimliksizleştirilmiş ve raporlamada anonim kodlar kullanılmıştır.

2.4. Veri Analizi

2.4.1. Nicel Veri Analizi

Araştırma kapsamında Jigsaw tekniğinin etkisini ölçmek amacıyla “Yazılı Anlatım Değerlendirme Anahtarı” kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 27.0 paket programı kullanılmıştır. Verileri analiz etmek için kullanılacak testlere karar vermek amacıyla öncelikle veri setlerinin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubunun ön test ve son testinden elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık değerlerine ek olarak ortalama, mod ve medyan değerleri incelenmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Ön Test ve Son Test Yazma Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	N	$\bar{X}$	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Son test	48	17.02	17.0	17	-0.509	0.705
Ön test	48	12.75	13.0	13	-0.118	-0.882



Tablo 2’de Yazılı Anlatım Değerlendirme Anahtarına ilişkin ön test ve son test çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında değiştiği görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) ise çarpıklık ve basıklık normal varsayım değerlerinin ± 1.50 arasında olduğu durumlarda dağılımın normal dağılım olarak gerçekleştiğini kabul etmektedir. Deney ve kontrol grubu ön test ve son test çarpıklık ve basıklık değerlerinin genel olarak ± 1.5 aralığında değişmesi, genel olarak dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2010). Bu değerler ilgili değişkenlerin dağılımlarının normal dağılım şartını sağladığını ve parametrik analizler için uygun olduğunu göstermektedir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının müdahale öncesi düzeylerini karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, her iki grubun ön test puanları açısından birbirine benzer olduğunu ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur ($p > .05$). Bu durum, gruplar arasında başlangıç düzeyinde homojen bir dağılımın sağlandığını ve araştırmanın deneysel desen açısından güçlü bir iç geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Grupların normal dağılım ve ön test puanları arasındaki istatistiksel değerler incelendikten sonra ANCOVA analizleri için diğer varsayımlara bakılmıştır. Bir diğer önemli varsayım olan regresyon eğiminin homojenliği, grup ile kovaryant etkileşiminin anlamlı olup olmadığının test edilmesiyle değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre grup ile ön test puanı etkileşimi anlamlı çıkmamıştır ($p > .05$). Dolayısıyla kovaryantın her grup için benzer düzeyde etkili olduğu anlaşılmıştır. Son olarak Levene testi sonuçlarına göre gruplar arası varyanslar eşit bulunmuş ($p > .05$) ve varyansların homojenliği varsayımı karşılanmıştır. Ayrıca kovaryant (örneğin, ön test puanı) ile bağımlı değişken (örneğin, son test puanı) arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki olduğu gözlemlenmiş; bu da doğrusallık varsayımını desteklemiştir.

Bütün bu varsayımlar sağlandığı için veriler ANCOVA yöntemi ile analiz edilmeye uygun bulunmuştur. Analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiş ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin büyüklüğü değerlendirilmiştir. Bu amaçla Cohen’s d yerine bu bağlamda daha yaygın kullanılan kısmi eta kare (η^2p) değeri hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Cohen’e (1988) göre η^2p değerinin yaklaşık .01 olması küçük, .06 olması orta ve .14’ün üzerinde olması büyük etki büyüklüğünü göstermektedir. Araştırmanın sonuçları bu sınıflandırmaya göre değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

2.4.2. Nitel Veri Analizi

Araştırmada elde edilen nitel veriler, tematik analizle sistematik biçimde çözümlenmiştir. Tematik analiz, nitel verilerdeki anlam örüntülerini sistemli bir şekilde sınıflandıran, çözümleyen ve raporlayan bir analiz tekniğidir. Bu yönüyle tematik analiz; hem tündengelimci (kuramsal) hem de tümevarımcı (veriye dayalı) biçimlerde uygulanabilen, farklı nitel araştırma gelenekleriyle uyumlu bir çerçevedir (Braun ve Clarke, 2006). Bu analiz tekniğinde araştırmacı, veriyi defalarca okuyarak kodlar üretir, bu kodlar arasındaki ilişkileri inceler ve örüntü hâline gelen anlam kümelerini tema olarak adlandırır (Braun & Clarke, 2006). Analiz sürecinde ilk olarak tüm veriler titizlikle ve tekrar tekrar okunmuş, bu okumalar sırasında metinlerdeki temel düşünceler ve kavramsal örüntüler belirginleştirilmiştir. Araştırmacıların verileri analiz etme sürecinde her bir anlam birimini temsil eden ifadeler “kod” olarak tanımlanmıştır. Benzer özellikler gösteren kodlar ilişkilendirilerek anlamlı bütünler hâlinde “kategoriler” oluşturulmuştur. Bu kategoriler, verinin altında yatan ortak örüntüleri daha açık biçimde yansıtmak amacıyla “temalar” düzeyinde bir araya getirilmiştir. Böylece tematik analizi süreci,



verinin yüzeysel betimlenmesinden derinlemesine kavramsallaştırmaya doğru ilerleyen bir yapı içinde tamamlanmıştır. Katılımcılar gizliliğin sağlanması amacıyla “K1, K2, K3...” şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak için katılımcı teyidi ve uzman görüşü yöntemleri kullanılmıştır. Katılımcılara bulgular sunularak verilerin doğruluğu test edilmiş, böylece iç geçerlik güçlendirilmiştir (Houser, 2015; Streubert & Carpenter, 2011). Ayrıca nitel araştırma ve Türkçe öğretimi alanlarında uzman bir akademisyen analiz sürecini değerlendirmiş, bulguların tutarlılığı ve yorumların inandırıcılığı onaylanmıştır (Creswell, 2014). Bu çoklu doğrulama süreci, araştırmanın inandırıcılık, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ölçütlerini sağlamıştır (Lincoln & Guba, 1985).

2.5. Etik Kurul İzni

Bu çalışma için İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Etik Kurulu’nun 06.05.2025 tarih ve 2025-05 numaralı uygunluk kararı bulunmaktadır..

3. Bulgular

Araştırmanın nicel aşamasında, Jigsaw tekniğine dayalı iş birlikli yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Aşağıda, bu analizlere ilişkin nicel bulgular yer almaktadır.

3.1. Nicel Bulgular

Tablo 3: Analize İlişkin Regresyon Eğimi

Kaynak	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	η^2
Düzeltilmiş Model	31,469	3	10,490	3,798	,017	,206
Sabit	384,830	1	384,830	139,351	,000	,760
Grup	,610	1	,610	,221	,641	,005
Ön test	,005	1	,005	,002	,968	,000
Grup*Ön test	2,862	1	2,862	1,036	,314	,023
Hata	121,510	44	2,762			
Toplam	14059,000	48				
Düzeltilmiş Toplam	152,979	47				

Tablo 3 incelendiğinde kovaryans analizinin bir şartı olan regresyon eğimlerinin eşitliği şartının sağlandığı görülmektedir. Regresyon eğimlerinin eşitliği için Grup*Ön test satırında yer alan p değerlerinin anlamsız ($p > .05$) olması gerekmektedir. Dolayısıyla teste ilişkin regresyon eğimlerinin eşitliği sağlanmış ve kovaryans analizinin şartı yerine getirilmiştir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Son Test Puanlarına İlişkin Levene’s Homojenlik Testi Sonuçları

F	df1	df2	P.
,669	1	46	,417

Tablo 4 incelendiğinde Levene’s Testi sonuçlarına göre gruplar arasında hata varyansları açısından anlamlı bir fark bulunmadığı anlaşılmaktadır ($F = 0,669$; $p = ,417$). Bu değer, varyansların homojen olduğu göstermektedir. Dolayısıyla, ANCOVA temel varsayımlardan biri olan hata varyanslarının eşitliği varsayımının sağlandığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, gruplar arasında karşılaştırma yapılmasının istatistiksel açıdan uygun olduğunu göstermektedir. Ortak değişkenli varyans analizinin varsayımlarının kontrol edilmesinden sonra araştırmanın genel amacını test edebilmek amacıyla ANCOVA analizi yapılmış ve tüm hipotez 0,05 güven düzeyinde test edilmiştir.



Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamalarına Göre T-Testi Sonuçları

Grup		n	(Ort)	ss	sd	t	p
Kontrol	Ön test	25	12,76	2,437		0,032	0,975
Deney		23	12,74	2,027	46		

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($t(46) = 0,032$, $p > 0,05$). Bu durum, grupların başlangıç düzeylerinde denk olduklarını göstermektedir ve son test karşılaştırmaları açısından önemli bir ön koşulun sağlandığını ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol gruplarına ilişkin ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları

Grup	n	X	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	25	17,78	17,78
Kontrol	23	16,20	16,20

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubunun son test puan ortalamasının $X = 17,78$, kontrol grubunun ise $X = 16,20$ olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre deney grubunun düzeltilmiş son test puan ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Ön Test Etkisi Kontrol Edilerek ANCOVA ile Karşılaştırılması

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P	η^2
Düzeltilmiş model	28,608	2	14,304	5,175	,009	,187
Sabit	389,187	1	389,187	140,815	,000	,758
Ön test	,102	1	,102	,037	,849	,001
Grup	28,489	1	28,489	10,308	,002	,186
Hata	124,371	45	2,764			
Toplam	14059,000	48				
Düzeltilmiş toplam	152,979	47				

$R^2 = ,187$, Düzeltilmiş $R^2 = ,151$

Tablo 7 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun ön test puanlarının son test üzerindeki etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir ($F = 0.037$, $p = .849 > .05$). Bu durum, gruplar arasında başlangıç düzeylerinin benzer olduğunu ve son test puanlarının gruplar arası farktan kaynaklandığını desteklemektedir. Deney ve kontrol son test puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA analizi sonuçlarının gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(1,45)} = 10.308$, $p = .002 < .05$). Bu fark, ön test puanları kontrol edildikten sonra ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, uygulanan müdahalenin son test puanlarına anlamlı düzeyde katkı sağladığını göstermektedir. Etki büyüklüğü ($\eta^2 = .186$) orta düzeyde bir etkiyi işaret etmektedir. Modelin açıklayıcılık oranı (R^2) %18,7 olup ön test ve grup değişkenlerinin birlikte son test puanlarındaki varyansın yaklaşık %19’unu açıkladığını göstermektedir. Düzeltilmiş R^2 değeri ise %15,1’dir. Elde edilen bulgulara göre gruplar arasında ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu fark, uygulanan deneysel müdahalenin etkili olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğünün orta düzeyde olması, uygulamanın eğitimsel olarak da anlamlı bir katkı sağladığını ortaya koymaktadır.



3.2. Nitel Bulgular

Araştırmanın nicel bulguları, Jigsaw tekniğine dayalı iş birlikli yazma uygulamalarıyla gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin akademik başarılarına ve grup içi etkileşim düzeylerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. Ancak bu bulgular; öğrencilerin grup sürecine nasıl dâhil oldukları, hangi zorluklarla karşılaştıkları ve bu süreci nasıl deneyimledikleri gibi daha derinlikli verilerle desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle, araştırmanın ikinci aşamasında, Jigsaw tekniğine dayalı iş birlikli yazma uygulamaları sürecinde aktif rol alan katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel bulgulara yer verilmiştir. Bu nitel veriler, nicel sonuçların ardında yatan katılımcı deneyimlerini ve anlamlandırmalarını ortaya koyarak bulguların bütüncül bir biçimde değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır.

3.2.1. Grup Dinamiği İçinde Yazma Organizasyonu

Katılımcı görüşleri; yazma sürecinde iş birliğinin bilişsel kazanımları, sosyal ve iletişimsel becerileri de desteklediğini ortaya koymaktadır. Örneğin; K2 ve K8 numaralı katılımcılar, yazma sürecinde grup etkileşiminin arttığını ve her bireyin farklı bir konuyu araştırarak tüm grup için değerli bilgiler sağladığını belirtmiştir. “*Jigsaw tekniği, grup içindeki iş birliği ve etkileşimi artırdı. Her birimiz farklı bir konuyu araştırarak tüm grup için önemli bilgiler sağladık. Bu, benim dil becerilerimi geliştirdi çünkü sürekli konuşma ve yazma pratiği yapmam gerekiyordu.*” (K2, K8). Benzer şekilde K2 ve K6 numaralı katılımcılar, yazma sürecinde bu iş birliğinin yalnızca bilgi paylaşımıyla sınırlı olmadığını aynı zamanda iletişim ve takım çalışması becerilerini de geliştirdiğini ifade etmiştir. “*Bu yöntem, grup içindeki iş birliği ve etkileşimi artırdı. Her birimiz farklı konuları araştırarak tüm grup için önemli bilgiler sağladık. Bu, benim hem iletişim hem de takım çalışması becerilerimi geliştirdi.*” (K2, K6). Bu doğrudan ifadeler, öğrencilerin bilgiye bireysel olarak ulaştıktan sonra onu grup dinamikleri içinde yazdıkları metinleri yeniden yapılandırdıklarını ve yazmayı karşılıklı olarak pekiştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca grup üyelerinin yalnızca yazma sürecinde bilgiyi paylaşmakla kalmadığı, aynı zamanda birbirlerinin yazma süreçlerine aktif biçimde katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır. K4 ve K9 numaralı katılımcılar; “*Jigsaw tekniği, bana araştırma yapma ve bilgiyi organize etme becerisi kazandırdı. Ayrıca grup içindeki farklı bakış açılarını anlama fırsatı sundu, bu da yazma sürecini daha kapsamlı hale getirdi.*” diye belirterek yazma sürecinde bilgiyi organize etme ve farklı bakış açılarını anlama sürecinin yazma becerisine sağladığı katkının önemine dikkat çekmişlerdir. K4 ve K9 kodlu katılımcıların doğrudan ifadeleri, yazma sürecinde grup içi bilgi organizasyonunun yalnızca bilgi düzenleme ve aktarımıyla sınırlı olmadığını; çok yönlü düşünmeyi, karşılıklı saygıyı ve farklı görüşleri anlamayı ve yazıya aktarmayı da içerdiğini göstermektedir. Katılımcıların görüşleri, bireyin yazmayı yapılandırma sürecindeki aktif rolünü ve bunun yazma becerisinin gelişimine katkısını da vurgulamaktadır. Örneğin “*Jigsaw tekniği, yazma sürecinde aktif bir rol almama olanak tanıdı. Yazma sürecinde bilgiyi araştırmak, organize etmek ve grup arkadaşlarıma sunmak, dil becerilerimi ve özgüvenimi geliştirdi.*” (K5, K7). Katılımcıların görüşleri; öğrencilerin yazma sürecine bireysel ve grup ortamında etkileşimli bir şekilde yaklaştıklarını ve bu sürecin bilişsel, sosyal, duyuşsal ve dilsel gelişimlerini aynı anda desteklediğini göstermektedir. Öğrencilerin duygularını, düşüncelerini ve bilgileri yazılı olarak aktarma, düzenleme ve sunma becerileri bu grup dinamiği sayesinde daha anlamlı ve kalıcı hâle gelmiştir.



3.2.2.Araştırmaya Dayalı Yazma ve Pekiştirme Süreci

Katılımcılar, yazma sürecinde bu teknik sayesinde hem bireysel sorumluluklar üstlenerek belirli bir konuda derinlemesine bilgi sahibi olduklarını hem de bu bilgiyi grup üyelerine yazılı olarak aktararak yazma sürecini birlikte yapılandıklarını ifade etmişlerdir. K1 ve K7 numaralı katılımcılar, kendi ifadelerinde bu durumu şöyle dile getirmiştir: *“Bu yöntem hem anlamama derinleştirdi hem de bilgiyi başkalarına aktarırken yazdıklarımı pekiştirdi.”* Öğrenciler, Jigsaw tekniğinin bilgi paylaşımı ve yazma sürecini pekiştirme üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır. K1 ve K7, bu yöntemin öğrencilerin belirli konularda derinlemesine bilgi edinmelerine ve bu bilgiyi yazılı olarak arkadaşlarıyla paylaşarak yazma sürecini pekiştirmelerine olanak tanıdığını belirtmektedir. Bu süreç, bilgiyi başkalarına aktarırken öğrencinin yazma süresini daha iyi anlamasını sağlayarak yazma becerisinin gelişini derinleştirmektedir. K2 ve K6 numaralı katılımcılar, *“Bu yöntem, yazma süresince grup içindeki iş birliği ve etkileşimi artırdı. Her birimiz farklı konuları araştırarak tüm grup için önemli bilgiler sağladık. Bu, benim hem iletişim hem de takım çalışması içinde yazma becerilerimi geliştirdi.”* doğrudan görüşleriyle grup içindeki yazmada iş birliğini ve yazma sürecinde etkileşimi artırma konusundaki katkıları ile dikkat çekmektedir. K2 ve K6, grup içi etkileşim ve katkıların, yazma sürecini daha dinamik ve etkileşimli hale getirdiğini ifade etmektedir. K1 ve K3 kodlu katılımcılar, araştırma ve sunum süreçlerinin birbirini tamamladığını vurgulayarak Jigsaw tekniğinin öğrencileri edilgen yazma sürecinden çıkarıp etkin yazma sürecine dönüştürdüğünü belirtmişlerdir. Bu bağlamda K1 ve K3’ün görüşleri şu şekildedir: *“Jigsaw tekniği, yazma sürecini derinlemesine öğrenme fırsatı sundu. Özellikle belirli bir konuyu araştırmak ve ardından grup arkadaşlarımla yazılı olarak paylaşmak hem bilgiyi daha iyi anlamama hem de sunum yapma becerilerimi geliştirmeme yardımcı oldu.”* (K1, K3). Bu ifade, öğrencilerin bireysel olarak edindikleri bilgileri kendi öğrenmelerine ek olarak başkalarına yazılı olarak aktarabilecek şekilde yeniden yapılandıklarını göstermektedir.

Bulgular, yazmanın öğrenme sürecinde yeniden düzenlenen ve aktarılan etkileşimli bir kaynak hâline geldiğini göstermektedir. K3, K5, K6 ve K10 ise araştırılan konunun grup içinde paylaşılması ve sunulması ile yazmanın etkinliğinin arttığını ifade etmiştir: *“Bu teknik, yazma sürecini daha etkili hale getirdi çünkü her bir öğrenci belirli bir konuyu derinlemesine inceledi ve sonra bilgiyi grup üyeleriyle paylaştı.”* Bu görüş, yazma sürecinde karşılıklı öğrenmenin gerçekleştiğini ve öğrencilerin birbirlerinin katkısıyla bilgilerini geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Jigsaw bu yönüyle yazmayı sosyal bir yapıya dönüştürmekte, etkileşim yoluyla yazmanın temellerini güçlendirmektedir. K8 ve K10’un görüşleri; bilginin yazılı olarak paylaşımının sadece sunumla sınırlı kalmadığını, grup içi tartışmalar aracılığıyla derinleştirdiğini ortaya koymaktadır: *“Bu yöntem sayesinde farklı konuları derinlemesine araştırarak bilgi sahibi oldum. Ayrıca grup içindeki tartışmalar ve bilgi paylaşımını yazılı olarak yaptım. Bu yazma sürecimi daha zengin ve etkili hale getirdi.”* Bu durum; Jigsaw’un eleştirel yazmayı, yorum yapmayı ve öğrenilenleri yazılı olarak yazmayı destekleyen güçlü bir araç olduğunu göstermektedir.

3.2.3.Yazma Sürecinde Denge Sorunları

Katılımcılar Jigsaw tekniğinin uygulanma sürecinde, grup çalışmasına dayalı yazma ortamında çeşitli denge sorunlarıyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunlar; özellikle zaman yönetimi, iletişim, bilgi eşitsizliği, katılım eksikliği ve grup içi çatışmalar gibi alanlarda yoğunlaşmıştır. Zaman yönetimi ve görev paylaşımı, grup içi süreçlerde karşılaşılan temel zorluklardan biri olarak ortaya çıkmıştır. K1 ve K3 katılımcıları *“Jigsaw tekniği sırasında en*



büyük zorluk, bazı grup üyelerinin yazma görevlerini zamanında tamamlamamış olmasıydı.” Bu sorunun çözümü olarak, grup toplantılarında düzenli kontrol sağlanmış ve görev tanımları netleştirilmiştir. Katılımcılar bu stratejinin etkili olduğunu şu şekilde dile getirmiştir: *“Bu durumu aşmak için grup toplantılarında ilerlemeyi düzenli olarak kontrol ettik ve her bir üyenin yazma sorumluluklarını açıkça belirledik.”* (K1, K3). Katılımcıların Jigsaw tekniğinin dezavantajlarıyla ilgili görüşlerinden bir diğeri yazma sürecinde iletişim sorunları ve bilgi paylaşımının etkinliğinin azalmasıdır. K5 ve K8 kodlu katılımcılar, *“Gruptaki bazı üyeler iletişim sorunları yaşadı ve bu, bilgi paylaşımını yazmayı zorlaştırdı.”* Bu problemi aşmak için grup içi iletişim ilkeleri netleştirilmiş ve herkesin düşüncesini paylaşabileceği ortamlar oluşturulmuştur: *“Bu engeli aşmak için grup içinde iletişim kurallarını netleştirdik ve toplantılarda herkesin görüşlerini ifade etmesini teşvik ettik.”* (K5, K8). Bilgi eşitsizliği, Jigsaw tekniğinde grup üyelerinin katkı düzeylerini etkileyen bir başka önemli temadır. K2 ve K4 bilgi seviyelerindeki farklara dikkat çekmişlerdir: *“Bilgi paylaşımında bazı anlaşmazlıklar yaşadık çünkü herkes aynı seviyede bilgiye sahip değildi.”* Jigsaw tekniği kapsamında yürütülen grup çalışmalarında yaşanan iletişim sorunlarına karşı geliştirilen bilinçli ve çözüm odaklı bir stratejiyi yansıtmaktadır. Bu eşitsizliği gidermek amacıyla grup içi mini sunumlar düzenlenmiştir: *“Bu sorunu çözmek için grup içi mini sunumlar düzenleyerek herkesin bilgiyi eşit şekilde paylaşmasını sağladık.”* (K2, K4). Benzer şekilde K6 ve K9 kodlu katılımcılar, *“Bazı üyelerin konu hakkında yeterince bilgi sahibi olmaması, bilgiyi aktarma sürecinde zorluk yaşattı.”* diye belirterek bazı üyelerin konuyla ilgili bilgi eksikliği yaşadığını ve bunun bilgi aktarım sürecini sekteye uğrattığını ifade etmişlerdir. K6 ve K9 kodlu katılımcıların; *“Bu durumu aşmak için ekstra kaynaklar ve ek çalışma saatleri düzenledik.”* ifadeleri grup içinde bilgi düzeyi farklılıklarından kaynaklanan yazma ve paylaşım sorunlarına yönelik destekleyici bir yaklaşımı ortaya koymaktadır. Katılımcıların görüşlerinde Jigsaw tekniğiyle ilgili olarak grup içi çatışmalar ve uyumsuzluklar verimliliği düşüren başka bir unsur olarak öne çıkmıştır. K7 bu konuda; *“Grup içindeki uyumsuzluk ve çatışmalar zaman zaman yazma verimliliğini düşürdü.”* diyerek Jigsaw tekniğinde grup içi uyumun yazma başarısı için vazgeçilmez bir unsur olduğunu ve verimliliğin sürdürülebilmesi için çatışmaların zamanında ve yapıcı biçimde ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Yine K7 kodlu katılımcının söz konusu olumsuzluğu gidermek için *“Grup içi anlaşmazlıkları hızlıca ele alıp yapıcı bir tartışma ortamı oluşturduk.”* şeklindeki ifadesi bu tür sorunlara erken müdahale etmenin sadece yazma başarıyı etkilemediğini aynı zamanda öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini ve problem çözme becerilerini de desteklediğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların Jigsaw tekniğinin dezavantajlı olduğunu düşündükleri noktalardan bazıları aktif katılım eksikliği, bilgi akışının ve iş birliğinin sağlanamamasıdır. Örneğin, K10 kodlu katılımcının *“Grup çalışmasında bazı öğrenciler aktif olarak katılmadı, bu da bilgi akışını engelledi.”* ifadesi, Jigsaw tekniğinin doğası gereği tüm üyelerin yazma sürecinde aktif katılıma ve sorumluluk almasına dayandığını vurgulayan önemli bir eleştiridir. Bu görüş, Jigsaw tekniğinin potansiyel dezavantajlarından biri olan katılım eksikliği sorununun yazma sürecine doğrudan etkisini ortaya koymaktadır. Çünkü Jigsaw’da her bireyin sahip olduğu bilgi parçası, diğer üyelerin öğrenmesi için gereklidir. Dolayısıyla bir kişinin katkı sunmaması, tüm grubun bilgi edinimini sekteye uğratır. K10 katılımcısının *“Bu sorunu çözmek için grup içi toplantılar yaparak herkesin yazmaya katkıda bulunmasını sağladık ve grup üyeleriyle bireysel olarak iletişime geçtik.”* görüşü katılım eksikliği gibi dezavantajların, grup içi toplantılar ve birebir iletişimle azaltılabileceğini göstermektedir.



4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın nicel bulguları, Jigsaw tekniğinin öğrencilerin yazma puanlarını anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. Deney grubundaki öğrenciler; kontrol grubuna göre daha yüksek performans sergilemiş, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Nitel bulgular; katılımcıların Jigsaw tekniğine dayalı yazma görevlerine daha aktif biçimde katıldıklarını, bilgiyi araştırma, düzenleme, yazılı biçimde ifade etme ve grup içinde paylaşma süreçlerinde belirgin bir gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular, iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımlarının bilişsel ve sosyal etkileşim yoluyla yazma becerilerini geliştirdiğini vurgulayan önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Özdemir (2024) iş birliğine dayalı yazmanın öğrencilerin yazma doğruluğunu, kelime çeşitliliğini ve metin bütünlüğünü artırdığını belirtmektedir. Benzer biçimde, araştırmalar iş birliğine dayalı yazma etkinliklerinin öğrencilerin dilsel farkındalıklarını güçlendirdiğini, planlama ve gözden geçirme aşamalarında daha bilinçli hareket etmelerini sağladığını ifade etmektedir (Storch, 2011, 2014; Li, 2023; Leontjev, 2023). Mevcut araştırmanın nitel bulguları da öğrencilerin yazma kaygılarının azaldığını, özgüvenlerinin arttığını ve grup içi etkileşimin motivasyonlarını güçlendirdiğini göstermektedir. Ayrıca nitel bulgular, öğrencilerin bireysel olarak algılanan yazma görevlerini sosyal bir öğrenme ortamı olarak görmeye başladıklarını ortaya koymuştur. Deney grubu öğrencileri; grup içinde bilgi alışverişi, görev paylaşımı ve ortak yazılı ürün oluşturma süreçlerinin yazma motivasyonlarını artırdığını, yazma kaygılarını azalttığını ve metin üretiminde özgüven kazandırdığını ifade etmiştir. Jigsaw tekniğine dayalı ve genel olarak iş birlikli yazma temelli öğretim yaklaşımlarının, öğrencilerin yazma sürecine yönelik motivasyonlarını ve yazmaya ilişkin tutumlarını güçlendirdiği; yazma sürecinde öz düzenleme, kontrol algısı ve öz yeterlik duygusunu artırdığı farklı bağlamlarda gösterilmiştir (Anggraini vd., 2020; Irgatoğlu & Kırmızı, 2022; Sever & Akyol, 2023; Wang vd., 2023). Ayrıca başka bir araştırma da yazma öğretiminde iş birliğine dayalı yaklaşımların öğrencilerin içsel motivasyonunu, öz düzenleme becerilerini ve yazma performansını anlamlı biçimde geliştirdiğini saptamıştır (Li, 2023; Irgatoğlu & Kırmızı, 2022). Benzer biçimde Irgatoğlu ve Kırmızı (2022), üniversite düzeyindeki ikinci dil öğrenen öğrencilerin iş birliğine dayalı yazma etkinlikleri aracılığıyla öz düzenleme stratejilerini daha bilinçli biçimde kullandıklarını ve yazılı üretimlerinde bilişsel farkındalık kazandıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğrencilerin akranlarıyla kurdukları etkileşim sayesinde dilsel farkındalıklarını artırdıklarını ve birbirlerinin yazılı üretimlerinden öğrenme fırsatı elde ettiklerini göstermektedir. Ayrıca Jigsaw tekniğine dayalı iş birlikli yazma ortamlarının bilişsel yükü azalttığı ve öğrencilerin gözden geçirme süreçlerinde daha etkin olduklarını belirten önceki araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Li, 2023).

Bulgular, öğrencilerin akranlarıyla kurdukları etkileşim sayesinde dilsel farkındalıklarını artırdıklarını ve birbirlerinin yazılı üretimlerinden öğrenme fırsatı elde ettiklerini göstermiştir. Bu bulgu, iş birliğine dayalı yazma ortamlarının bilişsel yükü azalttığını ve öğrencilerin gözden geçirme süreçlerinde daha etkin olduklarını belirten sonuçlarla aynı doğrultudadır. Ardila (2012), yaptığı araştırmada Jigsaw tekniğine dayalı yazma öğretimi sürecinin öğrencilerin anlatı metni yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkilerini incelemiştir. Araştırmada; öğrencilerin cümle doğruluğu, paragraf bütünlüğü ve metin akıcılığı üzerinde anlamlı etkiler yarattığına dikkat çekilmiştir. Başka bir araştırma da Jigsaw tekniğine dayalı iş birlikli yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma kaygılarını azalttığını ve yazılı ifade süreçlerine yönelik özgüvenlerini güçlendirdiğini vurgulamıştır (Zahra, 2014). Bu bağlamda mevcut araştırmanın bulguları, Jigsaw tekniğine dayalı iş birlikli yazma uygulamalarının hem bilişsel hem de



duyuşsal düzeyde yazma gelişimini desteklediğini göstermektedir. Bununla birlikte, uygulama sürecinde bazı güçlükler de ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bir kısmı; grup üyeleri arasında bilgi eşitsizliği, görev paylaşımında aksaklıklar ve zaman yönetimi sorunları yaşandığını belirtmiştir. Bu durum, Jigsaw tekniğine dayalı iş birlikli yazma uygulamalarının etkili olabilmesi için grup içi sorumluluk dağılımının dikkatle yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca Raudhatul (2009) yaptığı araştırmada da Jigsaw tekniğine dayalı yazma süreçlerinin öğrencilerin anlatı metni yazma becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, Jigsaw tekniğine dayalı iş birlikli yazma uygulamalarının öğretmenin öğrencileri farklı biçimlerde gruplandırmasına ve çeşitli öğretim stratejilerini uygulamasına olanak tanıdığını göstermektedir (Beard, 2022; Woods, 2019).

Mevcut araştırmada, öğrencilerin yazma sürecinde hem içerik üretiminde hem de dilsel doğrulukta gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Bu bulgu; iş birliğine dayalı yazma süreçlerinde öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini gözlemleme, düzenleme ve geliştirme fırsatı bulmalarının, metin üretiminde derinlemesine öğrenmeyi desteklediğini göstermektedir. Benzer biçimde Maden (2011) de Jigsaw tekniğine dayalı iş birlikli yazma uygulamalarının akademik başarıya önemli katkılar sağladığını ve bu yöntemin öğrencilerin yazma sürecini hem eğlenceli hem de motive edici hâle getirdiğini vurgulamaktadır. Bu durum, Jigsaw tekniğine dayalı iş birlikli yazma uygulamalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını ve içsel motivasyonlarını da güçlendirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin grup içi tartışmalar sırasında farklı bakış açılarıyla karşılaşmaları ve birbirlerinin metinlerinden öğrenmeleri, yazma sürecine ilişkin farkındalıklarını artırmakta ve öz düzenleme becerilerini desteklemektedir. Nitel bulgularda da öğrencilerin grup içi tartışmalar, mini sunumlar ve öğretmen yönlendirmeleri sayesinde bilgi dengesizliklerini aşabildikleri görülmüştür. Bu durum, öğretmen rehberliğinin Jigsaw tekniğine dayalı iş birlikli yazma uygulamalarında sürdürülebilir bir yazma süreci oluşturmak açısından önemli olduğunu göstermektedir. Nicel bulgular; yazma performansındaki istatistiksel artışı ortaya koyarken nitel bulgular bu artışın ardındaki süreç temelli etkileşimleri; yani iş birliği, paylaşım, iletişim ve yansıtma boyutlarını görünür kılmaktadır. Bu bulgular, Jigsaw tekniğine dayalı iş birlikli yazma uygulamalarının yazma becerisinin bireyselliği kadar etkileşim, paylaşım ve sosyal yapılandırma süreçleri için de önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bulguları, Jigsaw tekniğine dayalı iş birlikli yazma uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir yaklaşım olduğunu doğrulamaktadır. Bununla birlikte tekniğin başarısı için öğretmen rehberliği, görev dağılımı ve grup içi izleme mekanizmalarının dikkatle planlanması gerekmektedir. Dolayısıyla gelecekte, Jigsaw tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde daha etkili biçimde kullanılabilmesi için eğitimcilere yönelik atölye çalışmaları düzenlenebilir. Ayrıca bu araştırmanın B2 düzeyindeki öğrencilerle yürütülmüş olması, yöntemin daha alt düzeylerde uygulanarak öğrencilerin iş birlikli yazma uygulamalarıyla erken dönemde tanışmalarını sağlayacak yeni çalışmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır. Araştırma, sınırlı sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple ileride yapılacak çalışmalarda örneklem sayısının artırılması, farklı kültürel ve dilsel arka plana sahip gruplarla tekniğin etkililiğinin yeniden sınanması önerilebilir. Ayrıca Jigsaw tekniğine dayalı iş birlikli yazma uygulamalarının uzun vadeli etkilerinin boylamsal araştırmalarla incelenmesi ve yapay zekâ destekli dijital yazma ortamlarıyla birlikte uygulanması, yazma öğretimi araştırmalarına önemli katkılar sunabilir.



Kaynaklar

- Abbas, A., Ikhwan, I. I., Haryeni, H., Abbas, A., & Indarwati, I. (2025). Unleashing creativity: mentorship program for enhancing junior high school teachers' scientific writing skills. *CERGAS: Journal of Community Empowerment Research and Global Action Studies*, 1(1), 19-25.
- Adib, A. R., & Hakimi, A. A. (2025). Enhancing intermediate level Afghan EFL learners' reading comprehension through the use of jigsaw strategy. *Cogent Education*, 12(1), 2557614.
- Anggraini, R., Rozimela, Y., & Anwar, D. (2020). The effects of collaborative writing strategy on EFL learners' writing skills and their perception of the strategy. *Journal of Language Teaching & Research*, 11(2), 335-341. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1102.25>
- Aronson, E., & Patnoe, S. (2011). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom* (3rd ed.). Longman.
- Bafadal, M. F. (2015). The effectiveness of jigsaw technique in teaching writing descriptive text. *Linguistics and ELT Journal*, 3(1). <https://doi.org/10.31764/leltj.v3i1.821>.
- Banaruee, H., Farsani, D., & Khatin-Zadeh, O. (2025, May). Empowering teacher education with jigsaw techniques: insights from language learners' listening tasks. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1503888). Frontiers Media SA.
- Beard, A. (2022). Using the jigsaw strategy in the English language learner classroom to teach content-specific vocabulary. *GATESOL Journal*, 32(2), 51-56. <https://doi.org/10.52242/gatesol.134>.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.
- Bratt, C. (2008). The jigsaw classroom under test: No effect on intergroup relations beyond expected changes in academic achievement. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18(5), 403-419. <https://doi.org/10.1002/casp.946>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Büyükkiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Elabdali, R. (2021). A meta-analysis of the L2 learning benefits of collaborative writing. *Journal of Second Language Writing*, 52, 100786. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100786>.



- Fajria, N., Nadrun, N., Mashuri, M., & Dewi, A. K. (2025). Teaching reading comprehension using Jigsaw technique to eight grade students at SMP Negeri 16. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8(3), 832-838.
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social research update*, 19(8), 1-8.
- Goss, J. D., & Leinbach, T. R. (1996). Focus groups as alternative research practice: experience with transmigrants in Indonesia. *Area*, 115-123. <https://www.jstor.org/stable/20003647>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2023). Teaching writing to improve student outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychologist*, 58(2), 89-108. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2173064>.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Seçkin Yayıncılık.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education.
- Harahap, D. S., & Suseno, M. (2019). Improving students' skill of writing narrative text through cooperative learning model with Jigsaw technique. *JETAL: Journal of English Teaching and Applied Linguistics*, 1(1), 15-22. <https://www.researchgate.net/publication/337435862>
- Herrera-Pavo, M. A. (2021). Collaborative learning for promoting students' interaction in online environments. *Heliyon*, 7(11), e08486. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08486>.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: Reading, using, and creating evidence* (3rd ed.). Jones & Bartlett Learning.
- Hyland, K. (2019). *Second language writing* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Ikmal, A. (2017). Improving students' vocabulary mastery using Jigsaw technique at eight grade students. *ELang: English Language Education Journal*, 1(1), 45-53. <https://ejournal.unibba.ac.id/index.php/elang/article/download/459/383>.
- İltar, L. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında atasözü ve deyim kullanımı. *HAYEF: Journal of Education*, 20(1), 66-73. <https://doi.org/10.5152/hayef.2023.22058>
- Irgatoğlu, A., & Kırmızı, Ö. (2022). The effect of collaborative writing on EFL learners' self-regulation and writing performance. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(2), 768-783.
- Khoshsima, H., & Banaruee, H. (2017). The impact of jigsaw technique and teacher feedback on EFL writing accuracy. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(5), 136-144. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.5p.136>.
- Leontjev, D. (2023). Guiding and assessing development of L2 writing process. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(4), 409-425. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2058514>
- Li, Y. (2023). The effect of online collaborative writing instruction on enhancing writing performance, writing motivation, and writing self-efficacy of Chinese EFL learners.



- Frontiers in Psychology*, 14, Article 1165221. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1165221>
- Liou, H.-C., & Peng, Y. H. (2009). The effects of online peer feedback on ESL/EFL writing: A meta-analysis. *Computers & Education*, 52(4), 933–942. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.12.003>
- MacIntosh, J. A. (1993). Focus groups in distance nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 18(12), 1981–1985. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18121981.x>
- Maden, S. (2011). Jigsaw I tekniğinin yazılı anlatım becerisi akademik başarısına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 901–917.
- Mahdi, F. N., & Junaedi, A. (2025). The Effect of The Jigsaw Type Cooperative Learning Model Integrated with The Mind Mapping Technique on The Motivation and Learning Outcomes of Elementary School Students in Grade V. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 11(5), 550–556.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Morse, J. M., & Field, P. A. (1995). *Qualitative research methods for health professionals* (2nd ed.). Sage Publications.
- Özdemir, S. (2024). The effects of collaborative writing on L2 individual writing performance in terms of complexity, accuracy, fluency and functional adequacy. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(4), 235–244.
- Patton, M. Q. (2012). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Puspita, E., Mahliatussikah, H., & Huda, I. S. (2025). Cooperative learning with Jigsaw type for teaching Nahwu. *Academia Open*, 10(2), 10–21070.
- Raudhatul, J. (2009). Improving students' narrative writing through the jigsaw technique. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 5(2), 115–128.
- Safitri, A. (2025). Teaching speaking using identity cards through Jigsaw technique. *Journal of Multidisciplinary Inquiry in Science, Technology and Educational Research*, 2(3), 4206–4211.
- Sarıkaya, E. E., Doyumğaç, İ., Akkaya, S., ve Kana, F. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türk kültürüne ilişkin algıları. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 8(2), 393–420. 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v08i2008.
- Sever, E., & Akyol, H. (2023). The impact of collaborative learning techniques on written expression, self-regulation and writing motivation. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 15(4), 587–603. <https://doi.org/10.26822/iejee.2023.296>.
- Storch, N. (2011). Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes, and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 275–288. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000079>
- Storch, N. (2014). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Multilingual Matters.
- Strauß, S., & Rummel, N. (2020). Promoting interaction in online collaborative learning: The impact of roles. *Computers in Human Behavior*, 110. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106385>.



- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing: Advancing the humanistic imperative* (5th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Taşkıran, A., & Göksel, N. (2021). *Automated feedback and teacher feedback: Writing achievement in learning English as a foreign language at a distance*. Anadolu University, School of Foreign Languages. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2343966>
- Tütüncüoğlu, Ö. C., & Koban Koç, D. (2024). Patterns of interaction during peer feedback exchange in online EFL writing lessons. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 7(4), 384-412.
- Udin, U., & Putera, L. J. (2022). How effective is implementing jigsaw IV in teaching reading of the narrative text to the eleventh-grade students? *Fondatia*, 6(2), 251-271. <https://doi.org/10.36088/fondatia.v6i2.1804>
- Vuogan, A., & Li, S. (2022). Examining the effectiveness of peer feedback in second language writing: A meta-analysis of 26 empirical studies. *TESOL Quarterly*, 56(2), 423-450. <https://doi.org/10.1002/tesq.3178>
- Wang, M., Alavi, M., & Izadpanah, S. (2023). The impact of jigsaw cooperative learning on academic motivation, academic hardiness, and self-efficacy of English foreign language learners. *Learning and Motivation*, 84, 101940. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2023.101940>
- Warsah, I., Morganna, R., Uyun, M., Hamengkubuwono, H., & Afandi, M. (2021). The impact of collaborative learning on learners' writing achievement and motivation in online EFL classes. *Studies in English Language and Education*, 8(1), 114-130.
- Woods, H. B. (2019). Expediting learning through peer teaching: Experiences with the jigsaw technique. *Health Information & Libraries Journal*, 36(4), 378-382. <https://doi.org/10.1111/hir.12283>
- Wulandari, Y. M. N. (2025). Enhancing reading skills in narrative texts through the jigsaw strategy for secondary school students. *Indonesian Teaching English to Speakers of Other Languages Journal*, 2(1), 160-173.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zahra, F. (2014). The use of Jigsaw technique in improving students' ability in writing a descriptive text. *English Education Journal*, 5(1), 60-68. <https://media.neliti.com/media/publications/193285>



Extended Abstract

This present study investigates the effect of collaborative writing practices based on the Jigsaw technique on the writing skills of students learning Turkish as a foreign language (TFL). The research was conducted using a mixed-methods approach that combined quantitative (experimental) and qualitative (interview-based) data. A pre-test–post-test control group quasi-experimental design was used for the quantitative dimension; for the qualitative dimension, participant experiences were examined in depth through focus group interviews conducted with students in the experimental group. The aim was not only to demonstrate the effect of this technique on writing performance numerically, but also to understand students' cognitive, affective, and social experiences during the writing process.

The study group consisted of a total of 48 international students studying at a foundation university in Istanbul and at B2 level in Turkish (experimental group = 25, control group = 23). The participants are multinational, representing different countries of origin such as Iran, Morocco, Iraq, Egypt, Kazakhstan, Syria, Algeria, Lebanon, and Afghanistan. This indicates that the findings reflect not only a single national profile but also a multicultural classroom dynamic. The balanced gender distribution and the fact that the age groups consisted mostly of young adults (17–25 years old) also indicate that the sample presented a profile capable of participating in active learning processes at the relevant level. This diversity provided an important advantage in terms of observing the effects of the Jigsaw technique on classroom communication, collaboration, and collaborative writing production.

The application process lasted six weeks and was conducted in three sessions per week (each lasting 40 minutes). Students were organized into small groups of 4-5 people. These groups remained fixed; thus, group members developed a shared responsibility for production over time, built mutual trust, and learned to manage the writing process together. The teaching process was planned in line with the writing themes of the six units in the “New Istanbul Turkish Textbook for International Students B2” level. Each week, a thematic writing type was addressed (e.g., travel writing in the “Tourism and Travel” unit, argumentative writing in the “Technology and Inventions” unit, criticism/story writing in the “Media and Communication” unit, etc.), and the production of these text types was carried out using the Jigsaw technique. This planning did not only aim to produce content; it also aimed to strengthen the formal and functional integrity of the writing by focusing on a different aspect of writing each week (page layout, title accuracy, plan and flow, language and expression, spelling and punctuation). The sixth week was designed as a performance week, integrating all the sub-skills developed in the previous weeks.

The jigsaw technique was implemented in a four-stage cycle: (1) preparation, (2) specialization, (3) integration, (4) reflection and revision. In the preparation stage, students examined sample texts for that week's target text type, discussed their strengths and weaknesses, and jointly identified the criteria for a good product. During the specialization phase, the class was temporarily divided into “expert groups.” Each expert group focused on a specific sub-dimension of writing. For example, during the “plan and process” week, one group analyzed the function of the introductory paragraph, one group analyzed how to construct supporting ideas in the development section, and one group analyzed how to tie the text together in the concluding paragraph. The expert groups prepared mini-guides, sample sentences, and revision suggestions.



During the integration phase, students returned to their fixed “home groups” and each student conveyed the sub-dimension they specialized in to the other group members. At this stage, the text was socially produced: group members wrote a joint draft text by discussing together. Therefore, writing became a process that was negotiated, defended, justified, and collectively structured, rather than an individual task. In the final stage, the reflection and revision section, the groups exchanged the texts they had written, evaluated them using peer feedback forms, and indicated their strengths and weaknesses according to the relevant sub-dimension of the rubric. Each group then revised their text based on the feedback received. This reflection process was not limited to correcting grammar; it also supported the internalization of higher-order writing strategies such as strengthening the alignment between title and content, smoothing paragraph transitions, improving punctuation and spelling accuracy, and enhancing the fluency of expression.

The quantitative measurement tool used in the study is the “Written Expression Graded Scoring Key,” which consists of five dimensions (page layout; title; plan and flow; language and expression; spelling and punctuation). Students' pre-test and post-test writings were scored using this tool. Quantitative analyses were performed using SPSS 27.0. First, the suitability of the data for parametric analyses was evaluated. Skewness and kurtosis values within the ± 1.5 range indicated a normal distribution, suggesting that parametric tests could be used. A t-test confirmed that there was no significant difference between the pre-test scores of the experimental and control groups. This finding indicates that the two groups were equivalent in their initial levels, thus providing a strong starting point in terms of internal validity.

Covariance analysis (ANCOVA) was used in the analysis of the data. ANCOVA allows for a more transparent view of the true intervention effect between groups by including pre-test scores as covariates in the model when comparing post-test scores. The homogeneity of regression slopes, homogeneity of variances (Levene's test), and linearity assumptions between the covariate and the dependent variable were tested and found to be met. ANCOVA findings showed that the adjusted final test mean of the experimental group was significantly higher than that of the control group. The effect size (partial eta square, $\eta^2 \approx .186$) indicates a moderate effect. This result shows that the Jigsaw-based collaborative writing intervention measurably improved students' written narrative performance. In other words, the technique produced not only pedagogically beneficial but also statistically significant gains.

The qualitative findings of the study explain the process behind the quantitative findings. Students stated that the Jigsaw technique made them more active in the writing process. Participants expressed that sharing the topics they researched individually within the group both helped them understand the information better and made them feel more confident while writing. Students reported that sequential actions such as “conducting research,” “organizing information,” “explaining to peers,” “writing together,” and “mutual revision” significantly improved their writing skills. This process strengthened not only linguistic accuracy and word choice, but also higher-level writing strategies such as planning, paragraph transitions, summarizing the conclusion, and establishing title-text consistency.

Qualitative data also points to the social dimension. Students stated that writing texts together in a group improved their communication skills and taught them to defend their ideas and listen to the ideas of others. However, the process is not entirely smooth. Some students stated that responsibilities were not equally distributed within the group, that some members did



not contribute enough, that there were problems with time management, and that the level of knowledge was not always balanced. These difficulties show that teacher supervision is critical in the application of the Jigsaw technique. In the study, the teacher monitored the balanced distribution of roles such as “writer,” “time manager,” “facilitator,” and “language expert” and supported the active involvement of students with low participation in the process. Peer feedback forms were also functional in reducing knowledge imbalances and lowering the risk of passive participation.

In this study, it is demonstrated that collaborative writing practices based on the Jigsaw technique are an effective pedagogical tool for developing writing skills in Turkish language education as a foreign language. The findings reveal that writing skills are not merely an individual production area; they are also a process that can be enhanced through social interaction, negotiation, shared responsibility, and mutual correction. This approach transforms writing into a multidimensional learning experience that supports it cognitively, affectively, and socially. The research recommends the systematic use of Jigsaw-based collaborative writing activities in lessons focused on writing skills in Turkish as a foreign language. It also emphasizes that teachers need to be supported in structured role distribution, peer feedback, and monitoring strategies to effectively manage this process. Future studies are recommended to conduct longitudinal and comparative research on the application of this approach at different language levels (e.g., A2, C1), with students from different cultural backgrounds, and in digital/online collaborative writing environments.



Ek 1. Jigsaw Temelli İş Birlikli Yazma Uygulama Süreci

Tablodaki planlama, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B2 düzeyinde yer alan üniteler ve yazma görevleri temel alınarak tasarlanmıştır. Bu sayede müdahale programı, öğrencilerin halihazırda takip ettikleri öğretim programıyla bütünleştirilerek içerik geçerliliği korunmaya çalışılmıştır.

Hafta	Ünite Teması	Yazma Türü	Odak Alt Boyut	Uzman Grupların Görevleri	Ev Grubu Görevi	Değerlendirme Ölçütü
1	Turizm ve Seyahat	Gezi yazısı	Sayfa Düzeni	Kenar boşlukları, paragraf aralıkları, yazı tipi ve okunaklılık üzerine örnek inceleme.	“Ülkemde Gezilecek Yerler” başlıklı 150 kelimelik gezi yazısı. Biçimsel düzen, boşluk ve okunaklılık vurgusunu yapmak.	Sayfa düzeni, biçim, paragraf bütünlüğü
2	Teknoloji ve İcatlar	Tartışma yazısı	Başlık	Başlık türleri, konu-başlık uyumu, vurgu ve biçimsel doğruluk üzerine tartışma.	“Teknolojisiz Bir Gün Mümkün mü?” (180 kelime). En uygun başlığı seçmek.	Başlık uygunluğu, anlam ve biçim doğruluğu
3	Moda ve Yaşam Tarzı	Görüş yazısı	Plan ve İşleyiş	Giriş, gelişme, sonuç bölümleri oluşturma, paragraf geçişlerini planlama.	“Giyim Tarzı Kişiliğimizi Yansıtır mı?” (200 kelime). Bölümler arası bağlantıyı sağlamak	Plan bütünlüğü, ana fikir, geçişler
4	Medya ve İletişim	Hikâye / Eleştiri yazısı	Dil ve Anlatım	Sözcük seçimi, bağlaç kullanımı, anlatım akıcılığı ve özgünlük analizi.	“Sosyal Medya: Dost mu, Düşman mı?” (250 kelime). Dil akıcılığı ve kelime çeşitliliğini ön planda tutmak.	Dil akıcılığı, sözcük çeşitliliği, özgün anlatım
5	Kültür ve Doğa	Araştırma / Tanıtım yazısı	Yazım ve Noktalama	Yazım kuralları, noktalama işaretleri, eklerin yazımı üzerine odaklanma.	“Türkiye’nin Kültürel Zenginlikleri” (200 kelime). Grup düzeltmesiyle imla uyumunu sağlamak.	Yazım doğruluğu, noktalama uygunluğu
6	Bilim ve Uzay	Karşılaştırmalı metin	Tüm Boyutlar (Bütünleştirme)	Her uzman grup bir alt boyutta görev alır (ör. biri dil, biri plan, biri yazım).	“Geleceğin Bilim Dünyasında Yaşam” (300 kelime). Önceki becerilerin bütünleştirilmesini sağlamak.	Rubriğin tüm alt boyutlarının dikkate alınması

