



**T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN
İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA VE
BAŞARILARINA ETKİLERİ
(Nevşehir Üniversitesi Örneği)**

DOKTORA TEZİ

Şefik KARTAL

Malatya-2014

**T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN
İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA VE
BAŞARILARINA ETKİLERİ
(Nevşehir Üniversitesi Örneği)**

DOKTORA TEZİ

Şefik KARTAL

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK

Malatya-2014

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Şefik KARTAL tarafından hazırlanan “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına ve Başarılarına Etkileri (Nevşehir Üniversitesi Örneği)” başlıklı bu çalışma, 30.05.2014 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Doç. Dr. Kemal DURUHAN (Başkan)

Doç. Dr. Ahmet KARA

Doç. Dr. Recep DÜNDAR

Yrd. Doç. Dr. Eyüp İZCİ

Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK (Tez Danışmanı)

The image shows several handwritten signatures in blue ink. The most prominent one is 'A. Kara'. Below it, there are other signatures, some of which are partially obscured by a blue horizontal line. The signatures are written over dotted lines, suggesting they are meant to be placed next to the names of the committee members listed on the left.

O N A Y

...../...../201..

Prof. Dr. Celal ÇAKAN
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına ve Başarılarına Etkileri (Nevşehir Üniversitesi Örneği)** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Şefik KARTAL

ÖNSÖZ

Türkiye’de ilkokuldan başlayarak üniversiteye kadar tüm eğitim-öğretim kademelerinde yabancı dil öğretimine önem verilmektedir. Ancak verilen bu öneme ve harcanan çabaya rağmen istenen verim alınamamaktadır. Üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yabancı dil seviyelerinin düşük olması bunun bir göstergesidir. Bunun sebebinin ise eğitim sistemimizde uzun yıllar boyunca sürdürülen öğrencinin pasif alıcı olduğu öğretmen merkezli geleneksel dil öğretme yöntemlerinin kullanılmasının olduğu düşünülmektedir.

Her ne kadar yapılandırmacı yaklaşıma dayalı hazırlanan yeni öğretim programlarında öğrencinin daha aktif olmasının gerekliliği vurgulansa da uygulamada eski dil öğrenme ve öğretme alışkanlıklarından çeşitli sebeplerden dolayı vazgeçilemediği, bunun sonucunda da istenen başarının sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Yabancı dil öğrenmede öğrenilen dilde yoğun bir şekilde pratik yapmaya ve konuşmaya ihtiyacı olan öğrenciler, geleneksel öğretim yöntemleriyle ders işlenen sınıf ortamında yeni öğrendikleri dili kullanmaya yeterli zaman bulamamaktadırlar. Hâlbuki İşbirlikli Öğrenme Yöntemi öğrencilerin sınıfta daha aktif olmalarını ve öğrendikleri yabancı dili sınıf ortamında daha etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayan bir yöntem olması nedeniyle yabancı dil öğretiminde özellikle tercih edilmesi gereken yöntemlerden birisidir. Bu bağlamda, İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB’nin üniversite öğrencilerinin tutum ve başarılarına etkisinin belirlenmesi araştırmaya değer bulunmuştur.

Bu araştırma sürecinde her türlü desteği ve anlayışı sağlayarak, tecrübe ve bilgi birikimi ile yol gösterici olan ve çalışmanın anlamlı bir bütün haline gelmesini sağlayan tez danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK’e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitesinde yer alarak araştırmanın niteliğinin artmasında yardımcı olan sayın Yrd. Doç. Dr. Eyüp İZCİ’ye ve sayın Doç. Dr. Recep DÜNDAR’a değerli katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Çalışmam süresince kıymetli yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen sayın Doç. Dr. Ahmet KARA'ya ve sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ'a teşekkürü bir borç biliyorum.

Tez savunma jürisinde bulunarak çalışmama değerli katkılarda bulunan sayın Doç. Dr. Kemal DURUHAN'a çok teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmam süresince benden yardım ve desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım ve meslektaşlarım Arş. Gör. Dr. Mustafa ERSOY'a, Arş. Gör. İsmail ŞAN'a, Okt. Mustafa ÖZTÜRK'e, Dr. Sevda KOÇ'a, Okt. Barış ERİÇOK'a ve doktora öğrenimim boyunca emeği geçen İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinin değerli öğretim üyelerine çok teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimim süresince manevi destekleriyle her zaman yanımda olan anneme ve babama, bu zorlu süreçte en büyük destekçim olan sevgili eşime ve kendisini bu süreçte ihmal etmek zorunda kaldığım, varlığı ve güzel anlayışıyla beni motive eden canım kızıma sonsuz teşekkürler ediyorum.

Şefik KARTAL

Malatya, 2014

ÖZET

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA VE BAŞARILARINA ETKİLERİ (Nevşehir Üniversitesi Örneği)

KARTAL, Şefik
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK
Mayıs-2014, XVII+272 sayfa

Bu araştırmanın amacı İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri tekniğiyle ders işlenmesinin üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini saptamak ve öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Araştırma 2012–2013 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Nevşehir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü Alt Orta (Pre-Intermediate) seviyede İngilizce eğitimi alan 2. sınıf öğrencilerinden toplam 50 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kontrol gruplu ön test–son test deneysel araştırma modeli uygulanmıştır. Araştırmanın deney desenini bir deney ve bir kontrol grubu oluşturmuştur. Çalışma kapsamına alınan konular deney grubunda İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri tekniği ile işlenirken, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle (düz-anlatım, soru-cevap) işlenmiştir. Çalışma, haftada 5 ders saati olmak üzere 8 hafta sürmüştür.

Araştırmada belirlenen alt problemlere ilişkin verileri elde etmek amacıyla hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Başarı Testi” ve “Yabancı Dil Tutum Ölçeği” deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmış, deney grubundaki öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri ile ilgili verileri toplamak için yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Açık Uçlu Yazılı Anket” kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde, SPSS 15.0 programı kullanılmış ve analizlerde $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Kişisel bilgilerin sunulmasında, yüzde ve frekans değerlerinden yararlanılmıştır. Başarı Testinin deneme uygulaması sonrasında yapılan analizlerde TAP 6 programı kullanılmış; madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri, varyans, standart sapma, ortalama ve KR-20 hesaplamaları yapılmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme uygulamaları hakkındaki öğrenci görüşleri belli başlıklar altında toplanarak frekans değerleri sunulmuştur.

Araştırma sonucunda, ÖTBB'nin uygulanması sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde bir gelişme olduğu, derse ilişkin kaygılarında anlamlı bir azalma olduğu, dersi daha çok sevdikleri, derse yönelik ilgilerinin arttığı ve derste daha az sıkıldıkları tespit edilmiştir.

Bununla birlikte, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı, derse ilişkin kaygılarında anlamlı bir azalma olmadığı, derse yönelik ilgi ve sevgilerinde anlamlı bir artış olmadığı ancak derste daha az sıkıldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar karşılaştırıldığında ise deney grubunda bulunan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olduğu görölmüştür.

Tutum Ölçeğinin "Sevme" ve "İlgi" alt boyutları ile ilgili olarak yapılan karşılaştırmalarda iki grubun ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunurken, "Kaygı" ve "Derste Sıkılma" alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yapılan Başarı Testi ile ilgili analizlerden sonra her iki grupta bulunan öğrencilerin uygulamalar sonucunda başarılarının anlamlı şekilde arttığı, ancak iki grubun ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada deney grubunda bulunan 25 öğrencinin tamamına İşbirlikli Öğrenme yönteminin ÖTBB tekniği ile işlenen İngilizce dersi ile ilgili görüşlerini almak üzere "Açık Uçlu Yazılı Anket" uygulanmıştır.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan İngilizce öğrenmeye ilişkin genel olarak olumlu tutuma sahip oldukları ve İşbirlikli grup çalışmalarında yapılan etkinliklerin öğrencilerin derse yönelik tutumları, akademik başarıları ve kişilerarası ilişkileri

üzerinde olumlu etkilerinin olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, daha önceki İngilizce dersleri ile karşılaştırıldığında İşbirlikli öğrenme yöntemiyle yapılan derslerin öğrencilerin derse yönelik tutum ve akademik başarıları ile kişilerarası ilişkilerine etkileri bakımından olumlu farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir.

Öğrenciler İngilizce ders saati geldiğinde genel olarak olumlu duygular hissettiklerini ve işbirlikli öğrenme grupları içinde çalışırken genel olarak derse katılımlarının arttığını belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca, bireysel çalışmaya kıyasla işbirlikli grup çalışmalarında daha çok beğendikleri şeylerin grup arkadaşlarının öğrenime katkısı, yapılan etkinlikler, dersin daha zevkli olması, dersin daha akılda kalıcı olması, konu izleme testleri, özgüvenlerinin artması, herkesin derse hazırlıklı gelmesi ve herkesin derse katılması olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, işbirlikli grup çalışmaları sayesinde İngilizce konuşurken genellikle kendilerini rahat hissettiklerini, bu teknik sayesinde konuların daha fazla akılda kalıcı olduğunu ve bu teknikle ders işlemeye devam etmek istediklerini de ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Öğretimi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri Tekniği, Geleneksel Yöntem

ABSTRACT

THE EFFECTS OF COOPERATIVE LEARNING METHOD ON STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS ENGLISH CLASSES AND THEIR ACHIEVEMENTS (Nevşehir University Sample)

KARTAL, Şefik
PhD., İnönü University, Institute of Educational Sciences
Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Assistant Professor Doctor Ramazan ÖZBEK
May, 2014, XVII+272 pages

The purpose of this study is to determine the effects of Student Teams-Achievement Divisions, which is a Cooperative Learning technique, on the attitudes of university students towards English classes and their academic achievements. It was also aimed to investigate the students' opinions concerning cooperative learning.

The research was carried out with 50 students attending Pre-Intermediate level English classes at the second grade at Nevşehir University Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Tourism Business and Hotel Management during 2012-2013 Academic Year- Spring Semester.

A pre-test post-test experimental design with control group was used in this research. The experimental design of the study consisted of an experimental and a control group. The topics covered by the study were taught by using Student Teams-Achievement Divisions (STAD) method in the experimental group while they were taught by using the traditional method (straight lecture, question-answer) in the control group. The study lasted 8 weeks including 5 teaching hours per week.

Both quantitative and qualitative data collection tools were used in order to obtain the data regarding the identified sub-problems. Researcher-developed "Achievement Test" and "Foreign Language Attitude Scale" were applied as pre-test and post-test in both control and experimental groups. An "Open-Ended Written Questionnaire" that was also developed by the researcher was used in order to gather

the views of the students in the experimental group related to Cooperative Learning Method.

SPSS 15.0 software was used to conduct the analyses of the quantitative data obtained in this study and the significance level was assumed to be $p < 0.05$. Frequencies and percentages were utilized to report the personal information about the students. TAP 6 was used to conduct the analyses after the trial application of the Achievement Test and item difficulty and discrimination indices, variance, standard deviation, mean and KR-20 calculations were carried out. In addition, students' opinions about cooperative learning practices were presented under certain headings in accordance with their frequencies.

According to the results of the study, it was found out that attitudes of the students in the experimental group towards English classes increased positively, they felt less anxious, they liked the class more, their interest increased and they felt less bored after the application of STAD.

However, it was determined that there wasn't a significant difference in the attitudes of the students in the control group towards English classes, they didn't feel less anxious, their liking and their interest towards the class didn't increase but they felt less bored during the class.

When the average of difference scores between pre-test and post-test compared, it was seen that the students in the experimental group had more positive attitudes towards English classes than the students in the control group.

Whilst there was a significant difference between the experimental and the control group in favour of the experimental group when the average of difference scores between pre-test and post-test were compared regarding "Liking" and "Interest" sub-dimensions of Attitude Scale, no significant difference was found in terms of "Anxiety" and "Getting bored in the class" sub-dimensions.

The results of the analyses of Achievement Test showed that the achievements of the students in both groups increased significantly, but there wasn't a significant difference between the average of difference scores between pre-test and post-test of the two groups.

All of the 25 students in the experimental group were administered an Open-Ended Written Questionnaire in order to get their opinions about English classes that STAD, a cooperative learning technique, had been used.

It was understood from the responses of the students that they generally had positive attitudes towards learning English and cooperative group work activities had positive effects on the students' attitudes towards the class, their achievements and their interpersonal relationships. Besides, it was also determined that, when compared with the previous English classes, using Cooperative Learning Method in English classes caused positive differences on the students' attitudes towards the class, academic achievements and interpersonal relationships.

The students stated that they generally had positive feelings before each class and their participation increased while they were studying in cooperative learning groups. The students also expressed that the things they liked more about cooperative group work are the contributions of their friends to their learning, the activities, greater enjoyment of the lesson, memorability of the lesson, formative tests, the increase in self-confidence, everyone's attending to the class with preparation and everyone's participation in the class when compared to individual study.

Additionally, the students stated that they generally felt more comfortable when speaking in English thanks to cooperative group work, that it was easier to remember the subjects by the help of this technique and that they wanted to continue learning English with this technique.

Keywords: English Language Teaching, Cooperative Learning Method, Student Teams-Achievement Divisions Technique, Traditional Method

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY SAYFASI	
ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vii
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	6
1.2.1 Alt Problemler	6
1.3 Araştırmanın Önemi	7
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5 Varsayımlar	8
1.6 Tanımlar	8
BÖLÜM 2	10
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1 Kuramsal Bilgiler	10
2.1.1 İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	10
2.1.2 İşbirlikli Öğrenmenin İlkeleri	12
2.1.2.1 Olumlu Bağımlılık	12
2.1.2.2 Bireysel Değerlendirilebilirlik	13
2.1.2.3 Yüz yüze Destekleyici Etkileşim	14
2.1.2.4 Sosyal Beceriler	15
2.1.2.5 Grup Sürecinin Değerlendirilmesi	16
2.1.2.6 Eşit Katılım	16
2.1.2.7 Grup Ödülü	17
2.1.3 İşbirlikli Öğrenme Teknikleri	17
2.1.3.1 Birlikte Öğrenme	18
2.1.3.2 Akademik Çelişki	19

2.1.3.3	Öğrenci Takımları	20
2.1.3.3.1	Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTBB)	21
2.1.3.3.2	Takım-Oyun-Turnuva	22
2.1.3.3.3	Takım Destekli Bireyselleştirme.....	23
2.1.3.3.4	Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon	25
2.1.3.4	Grup Araştırması.....	26
2.1.3.5	İşbirliği-İşbirliği.....	28
2.1.3.6	Birleştirme.....	31
2.1.3.7	Birleştirme II	32
2.1.3.8	Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim.....	33
2.1.4	İşbirlikli Öğrenmede Öğretmenin Rolü.....	33
2.1.5	İşbirlikli Öğrenmede Öğrencinin Rolü.....	36
2.1.6	İşbirlikli Öğrenmenin Yararları.....	37
2.1.7	Yabancı Dil Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme.....	39
2.2	İlgili Araştırmalar.....	41
2.2.1	Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar.....	42
2.2.2	Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	56
BÖLÜM 3	64
YÖNTEM	64
3.1	Araştırmanın Modeli	64
3.2	Çalışma Grubu	65
3.2.1	Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	65
3.2.2	Deney ve Kontrol Gruplarının Denkliğine İlişkin Bulgular.....	66
3.2.3	Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Demografik Bilgiler	70
3.2.4	Öğrenci Takımlarının Oluşturulması	71
3.3	DeneySEL İşlem Basamakları	72
3.4	Veri Toplama Teknikleri.....	74
3.4.1	Yabancı Dil Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi	75
3.4.2	Başarı Testinin Geliştirilmesi.....	80
3.4.3	İzleme Testlerinin Geliştirilmesi.....	84
3.4.4	Açık Uçlu Yazılı Anketin Geliştirilmesi	84
3.5	Verilerin Analizi	85
3.5.1	Nicel Verilerin Analizi.....	85
3.5.2	Nitel Verilerin Analizi.....	88
BÖLÜM 4	90
BULGULAR VE YORUM	90
4.1	Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	90

4.1.1	Deney Grubunun Tutum Ölçeğinden Aldığı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	90
4.1.1.1	Kaygı Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar	91
4.1.1.2	Sevme Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar	92
4.1.1.3	İlgi Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	93
4.1.1.4	Derste Sıkılma Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar	94
4.1.2	Kontrol Grubunun Tutum Ölçeğinden Aldığı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	95
4.1.2.1	Kaygı Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar	96
4.1.2.2	Sevme Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar	97
4.1.2.3	İlgi Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	97
4.1.2.4	Derste Sıkılma Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar	98
4.1.3	Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test-Son Test Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	99
4.1.3.1	Kaygı Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar	100
4.1.3.2	Sevme Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar	101
4.1.3.3	İlgi Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	102
4.1.3.4	Derste Sıkılma Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar	103
4.1.4	Başarı Testine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	103
4.1.4.1	Deney Grubunun Başarı Testinden Aldığı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	103
4.1.4.2	Kontrol Grubunun Başarı Testinden Aldığı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	104
4.1.4.3	Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Ön Test-Son Test Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	105
4.2	Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	107
4.2.1	İşbirlikli Grup Çalışmalarının Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutumlarını Ne Yönde Etkilediğine İlişkin Bulgular	107
4.2.2	İngilizce Dersinde İşbirlikli Grup Çalışmalarında Yapılan Etkinliklerin Öğrencilere Kazandırdıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	112
4.2.3	Daha Önceki İngilizce Dersleri ile İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle Yapılan Dersin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	117
4.2.4	Öğrencilerin İngilizce Ders Saati Geldiğinde Hissettiklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	122
4.2.5	Grup İçinde Çalışmanın Öğrencilerin Derse Katılımlarını Artırıp Artırmadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	125

4.2.6	Öğrencilerin Bireysel Çalışmalarına Kıyasla Grup Çalışmalarında Daha Çok Beğendikleri Şeylere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	128
4.2.7	Öğrencilerin Grup İçindeki Çalışmalarının İngilizce Konuşurken Kendilerini Daha Rahat Hissetmelerini Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	131
4.2.8	Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden ÖTBB ile İşlenen Konuların Daha Fazla Akılda Kalıp Kalmayacağı ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	134
4.2.9	Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden ÖTBB ile Ders İşlemeye Devam Etmek İsteyip İstemediklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .	137
BÖLÜM 5		142
SONUÇ VE ÖNERİLER		142
5.1	Sonuçlar	142
5.1.1	Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar	142
5.1.2	Öğrencilerin Başarılarına İlişkin Sonuçlar	145
5.1.3	Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme Yöntemine İlişkin Düşünceleri ile İlgili Sonuçlar.....	145
5.2	Öneriler	146
KAYNAKÇA.....		148
EKLER.....		165
Ek-1: Çalışma İzin Belgesi.....		165
Ek-2: Tutum Ölçeği		166
Ek-3: Başarı Testi.....		168
Ek-4: Açık Uçlu Yazılı Anket.....		177
Ek-5: İşbirlikli Takım Çalışması Rehberi		180
Ek-6: Ders Planları.....		185
Ek-7: Çalışma Kağıtları (Worksheets).....		262
Ek-8: İzleme Testleri.....		265
Ek-9: Deney Grubundaki Öğrencilerin İzleme Testlerinden Aldıkları Notlar		269
Ek-10: İşbirlikli Öğrenme Çalışmalarından Görüntüler.....		270

TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Yaygın Olarak Kullanılan İŞbirlikli Öğrenme Teknikleri.....	18
Tablo 2. İlerleme Puanını Belirleme Ölçütleri.....	22
Tablo 3. Doğrudan ve Destekli Denetim Uygulayan Öğretmenlerin Davranışlarının Karşılaştırılması.....	34
Tablo 4. Deneysel Modelin Simgesel Görünümü.....	64
Tablo 5. İngilizce I, II, III Derslerinden Alınan Notların Ortalamalarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi.....	67
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Not Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	67
Tablo 7. Tutum Ölçeği ve Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	68
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin Önem Alt Faktöründen Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U- Testi Sonuçları	69
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersi Başarı Testinden Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U- Testi Sonuçları.....	70
Tablo 11. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	70
Tablo 12. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	71
Tablo 13. Açıklanan Toplam Varyans.....	77
Tablo 14. Tutum Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 15. Başarı Testinin 60 soruluk ilk hali ile ilgili istatistikler.....	82
Tablo 16. Başarı Testinin 44 soruluk son hali ile ilgili istatistikler.....	82
Tablo 17. Tutum Ölçeği ve Başarı Testi Ön Test-Son Test Puan Farklarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	86
Tablo 18. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İŞaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	90
Tablo 19. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Kaygı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	92

Tablo 20. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Sevme Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	92
Tablo 21. Deney Grubunun Ön Test-Son Test İlgi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	93
Tablo 22. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Derste Sıkılma Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	94
Tablo 23. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	95
Tablo 24. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Kaygı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	96
Tablo 25. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Sevme Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	97
Tablo 26. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test İlgi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	97
Tablo 27. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Derste Sıkılma Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	98
Tablo 28. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Mann Whitney U- Testi Sonuçları	99
Tablo 29. Deney ve Kontrol Gruplarının Kaygı Faktöründen Aldıkları Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	100
Tablo 30. Deney ve Kontrol Gruplarının Sevme Faktöründen Aldıkları Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	101
Tablo 31. Deney ve Kontrol Gruplarının İlgi Faktöründen Aldıkları Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann Whitney U- Testi Sonuçları.....	102
Tablo 32. Deney ve Kontrol Gruplarının Derste Sıkılma Faktöründen Aldıkları Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann Whitney U- Testi Sonuçları	103
Tablo 33. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	103
Tablo 34. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	105
Tablo 35. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	106
Tablo 36. İşbirlikli Grup Çalışmalarının Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutumlarına Etkisine İlişkin Görüşler.....	108
Tablo 37. İşbirlikli Grup Çalışmalarında Yapılan Etkinliklerin Öğrencilere Kazandırdıklarına İlişkin Görüşler.....	112

Tablo 38. Daha Önceki İngilizce Dersleri ile İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle Yapılan Dersin Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşler	118
Tablo 39. Öğrencilerin Ders Saati Geldiğinde Hissettiklerine İlişkin Görüşleri	123
Tablo 40. Öğrencilerin Grup İçinde Çalışmanın Derse Katılımlarını Artırıp Artırmadığına İlişkin Görüşleri.....	125
Tablo 41. Öğrencilerin Bireysel Çalışmalarına Kıyasla Grup Çalışmalarında Daha Çok Beğendikleri Şeylere İlişkin Görüşleri.....	128
Tablo 42. Öğrencilerin Grup İçindeki Çalışmalarının İngilizce Konuşurken Kendilerini Daha Rahat Hissetmelerini Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşleri....	131
Tablo 43. Öğrencilerin ÖTBB Tekniği ile İşlenen Konuların Daha Fazla Akılda Kalıp Kalmayacağına İlişkin Görüşleri.....	135
Tablo 44. Öğrencilerin ÖTBB Tekniği ile Ders İşlemeye Devam Etmek İsteyip İstemediklerine İlişkin Görüşleri.....	138
Şekil 1. Yamaç Grafiği.....	77

KISALTMALAR LİSTESİ

ÖTBB: Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri

TOT: Takım Oyun Turnuva

BSBÖ: Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımlar ve tanımlar sunulmuştur.

1.1 Problem Durumu

Toplumlar geçmişten günümüze sürekli kendini yenileme ve geliştirme çabası içerisinde. Bu değişime yön veren en önemli unsur eğitim olmuş, eğitim hem değişimi sağlamış hem de gelişmelerin etkisinde kendisi de değişikliğe uğramıştır. İnsanlık, ilkel toplumlardan başlayarak bilgi toplumu aşamasına gelene kadar hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da değişimler gerçekleştirmiştir.

Toplumsal değişmeyi sağlayan çeşitli nedenlerden birisi olan eğitim, toplumsal değişme bağlamında toplumlar arasında farklılık göstermektedir (Eskicumalı, 2003: 15). Her ne kadar toplumlar arasında şekil ve şartlar açısından farklılıklar olsa da bütün toplumlarda eğitilmek ve öğretilmek zorunluluğu duyulmuştur. Bu zorunluluğu Antropolog R. Piddington (akt. Erdentuğ, 1972: 1) şöyle açıklamaktadır:

Her toplum yapısını devamlı şekilde taze insan kaynakları ile yenilemektedir. İnsanlar bir taraftan ölürken diğer yandan yenileri dünyaya gelir. Fakat bunlar başlangıçta, gerek kendi ihtiyaçlarını karşılamak için, gerekse kendilerine ileride öğretilmesi gereken “kültür geleneği” açısından yardıma muhtaçtırlar. Bunun sonucu olarak, her kültür bir tür eğitim sistemine sahiptir ki bu, en geniş anlamı ile topluluğun gelenek, pratik bilgi ve teknik, dil ve ahlak kuralları ile iyi davranışlarının bazı yollarla kuşaktan kuşağa aktarılmasıdır.

Sanayi toplumunda okul insanların gelecekteki hayatlarına tutulan bir aynadır. Bu eğitimin en çok eleştirilen yanı ayırım, kişiselleştirme yoksunluğu, katı yerleşme sistemi, gruplama, sınıflama ve not sistemleri, öğretmenin otoriter rolüdür (Toffler, 1970/1981: 334). Öğretim kavramı ezberletme kavramı ile eşdeğer hale getirilmiştir. Hâlbuki öğretim işi belli bir amaca yönelik olarak bilgi verme işidir. Ezberci öğretim dediğimiz öğretim şekli ise bilgilerin istenildiği zaman tekrar edilebilecek şekilde akılda

tutulmasını sağlayan öğretim şeklidir. Bu şekilde bir öğretim yaklaşımında öğrenciye verilen bilgilerin “mutlak doğru” olduğu düşünülmektedir (Sekin, 2008: 212). Böyle bir eğitim öğrencinin beynini bir bilgi deposu olarak kullanmaktan öte bir anlam taşımamaktadır.

Bu eğitim anlayışında öğretmen sınıfın tek ve mutlak hâkimidir. Sınıfın ve dersin kontrolü öğretmenin elindedir. Dersin işleniş hızını öğretmen belirler ve öğrencileri bilgiyle donatma gibi bir görevi üstlenmiştir. Sınıf denilen belirlenmiş bir ortamda belli bir süre içerisinde kendisine verilen bir programa uygun şekilde bilgileri aktarmaktadır (Arslan ve Eraslan, 2003).

Genç ve Eryaman’a (2007:94) göre günümüz bilgi toplumunda eğitimin yeni tanımını şu şekilde yapabiliriz:

Kişide kendi öğrenme profili hakkında farkındalık yaratılması yoluyla, daha üst zihinsel yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmesi ve bu arada da değişen çevresel koşullara uyum gösterebileceği bilgi, beceri ve davranışları sürekli olarak güncelleyebilmesi için uygun öğrenme ortamlarının yaratılması süreci.

Çağdaş eğitim anlayışında bilgiyi temele alan eğitim programlarının izlenmesi, çocuklara daha fazla düşünme, tartışma ve araştırma şanslarını verecek öğrenme ortamlarının hazırlanması, serbest düşünen, tartışan, araştıran ve bulduklarını değerlendirebilen bir toplum yapısının oluşturulması gerekmektedir (Özkan, 2006: 23).

“Bilgi becerileri” kavramı ilk defa olarak Zurkowski tarafından 1974 yılında bilgi problemlerini çözmek için ilgili bilgi kaynaklarını kullanan ve ilgili teknolojiye başvuran insanlar için kullanılmıştır. Kavram o zamandan bu yana gelişmiş ve en uygun tanımı American Library Association tarafından “Final Report of the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy” (Amerikan Kütüphane Birliği Başkanlık Kurulu’nun Bilgi Okuryazarlığı Üzerine Nihai Raporu)’de şu şekilde yapılmıştır (Boekhorst ve Britz, 2004: 64):

Bilgi okuryazarı olabilmek için bir kişi bilgiye ne zaman ihtiyacı olduğunu bilebilmeli ve gerekli bilgiyi yerine yerleştirme, değerlendirme ve etkili şekilde kullanabilme yeteneğine sahip olabilmelidir.

Bilgi okuryazarlığının bu tanımına dayanarak bilgi okuryazarı kişilerin nasıl öğreneceklerini öğrenmiş kişiler olduğunu söyleyebiliriz.

Bilgi okuryazarlığı kavramı ilk olarak 1992 yılında Doyle tarafından yapılan bir çalışmada oldukça kapsamlı olarak ele alınmıştır. Doyle (1994: 2-3, akt. Polat ve Odabaş, 2008)'a göre bilgi okuryazarı kişi:

- Doğru ve yeterli bilginin karar verme için temel oluşturduğunu bilmektedir.
- Bilgi ihtiyacının farkındadır.
- Bilgi ihtiyacına göre soruları formüle eder.
- Bilginin muhtemel kaynaklarını belirler.
- Başarılı bir arama stratejisi oluşturur.
- Bilgisayar ve diğer teknolojilerden faydalanarak bilgi kaynaklarına erişir.
- Bilgiyi değerlendirir.
- Bilgiyi uygulamada kullanacak şekilde düzenler.
- Mevcut bilgi ile yeni bilgiyi birleştirir.
- Elde ettiği bilgiyi eleştirel düşünme ve sorun çözmede kullanır.

Değişim hızı daha düşük olan bir toplumsal hayata göre belirlenmiş bir eğitim sürecinden geçen bireyler, içinde bulunduğumuz çağın yüksek değişim hızı karşısında kendi zihinsel yeteneklerini kullanamayacaklar, iletişim ve enformasyon kanallarını kendi amaçları doğrultusunda kullanma ayrıcalığına sahip olanlar karşısında savunmasız kalacaklardır (Avcı, Taşçı, Derman, Erdoğan ve Köymen, 1992: 79). Bu yüzden eğitim sistemlerinin ve programlarının da bu değişim hızına ayak uyduracak seviyede bireyler yetiştirebilmek amacıyla sürekli yenilenmesi ve güncellenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde dünyanın eğitim programları ile geleceğin insanını yetiştirmeye çalışmak gibi bir hata içerisine düşülecektir.

Günümüzde bir bilgi patlaması yaşanmaktadır ve bu nedenle de okulların ders programlarında, metotlarında, zamanlamasında çeşitli değişikliklerin olması kaçınılmaz hale gelmektedir (Ergün, 1996: 194; Merter, Kartal ve Çağlar, 2012: 44). Öğretim programlarının daha esnek, değişken, katılım esaslı ve özlü çerçeve program niteliğinde düzenlenmeleri ve öğrencilerin bireysel yeteneklerini, iletişim becerilerini, ekiple çalışma yeterliğini, sezgi, muhakeme ve hayal gücü yeteneklerini geliştirici çalışmaları içermeleri, öğrenmeyi öğretecek bir şekilde hazırlanmaları önem arz etmektedir (Arslan ve Eraslan, 2003; Merter ve diğerleri, 2012: 44).

Her insanın doğasında mutlaka yaratıcılık vardır. Yaratıcılığın bir sınırı olamaz ve her insanda farklı alanlardadır. İnsanlardaki yaratıcılık desteklediği takdirde gelişir, desteklenmediği zaman da körelir. Günümüz eğitim anlayışında en başta gelen konu öğrencilerdeki yaratıcılığı ortaya çıkarmak için onlara özgüven aşılama, hatalarının güven kaybına yol açmasını engellemek ve hataların aslında başarıya giden yolda birer öğrenme adımı olduğunu görmesini sağlamaktır (Genç ve Eryaman, 2007: 98). Bu yüzden de öğretim programları ve yöntemleri öğrencilerdeki yaratıcılığı ortaya çıkaracak ve geliştirecek şekilde hazırlanmalıdır (Arslan ve Eraslan, 2003).

Yeni eğitim paradigmasında öğrenciler olaylar hakkında geniş boyutlu düşünebilmeli ve bir alandaki problemi çözmeye çalışırken başka alanlardaki bilgilerini de kullanabilmeli, kendilerine verilen bilgilere eleştirel gözle bakabilmelidir. Bunun için de konuya odaklanma, tartışmaları analiz etme, açıklayıcı ve meydan okuyucu sorular sorma ve cevaplama, kaynağın güvenilirliğini sorgulama, verileri yargılama ve sonuç çıkarma, tahminleri değerlendirme ve başkalarıyla iletişim kurma gibi bazı özellikleri edinmesi gerekmektedir. Öğrenciler farklı fikirleri karşılaştırabilme becerisine sahip olmalıdır. Mukayese edilmeyen verilerin tek başına gerçekçi bilgiler vermekten uzak olduğu unutulmamalıdır. Bir konu ne kadar çok farklı bakış açısından incelenirse o kadar çok objektif yorum yapılabilir (Genç ve Eryaman, 2007: 97).

Öğrencilerin kendilerine verilen hazır bilgileri içselleştirebilmeleri çok zordur. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin derslerde kendilerine anlatılan konuların % 50'sini birkaç ay içinde unuttukları belirlenmiştir. Hatta en iyi koşullarda dahi öğrencilerin kendilerine anlatılan konuların en fazla % 42'sini hatırlayabildikleri görülmüştür (Şentürk, 2008: 496). Çünkü öğrencilerin bu bilgiyle ilgili bir yaşantısı bulunmamaktadır. İnsanların yaşadıkları olayları kolay kolay unutmadıkları ama kendilerine anlatılan olayları daha kolay unuttukları herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Bu durumda öğrencilere öğrenecekleri konular ile ilgili gerçek hayata uygun yaşantı düzenekleri hazırlamak gerekmektedir. Bunu sağlamak için okullar klasik görevleri olan bilgi kazandırma yerine öğrencilerini araştırma yapmaya, öğrendiklerini sınıfta arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşmaya, grup çalışmaları yapmaya, öğrendikleri ile ilgili deneyler, uygulamalar, canlandırmalar yapmaya sevk etmelidir. Bu şekilde öğrenciler öğrenmeye karşı daha fazla ilgi duyacaklar ve öğrenmeden zevk almaya başlayacaklardır.

Öğrencilerin öğretim süreci içerisinde pasif olmaları kabul edilemez. Öğrenciler mutlaka aktif olarak bu süreçte bulunmak zorundadırlar. Öğrencinin aktif olması demek öğrencinin düşünmesi, sorgulaması, uygulama yapması ve araştırması anlamına gelmektedir. Öğrencilerin aktif olmaları için en iyi faaliyet grup çalışmalarıdır. Grup çalışmaları öğrenciler arası işbirliğini, ekip çalışmasını ve probleme dayalı eğitimi sağlamaktadır. Bu çalışmalarda öğrenciler öğrenime aktif olarak katılacaklarından zihinsel gelişimleri de hızlanacaktır. Grup çalışmaları öğrencilerin ilgilerinin de artmasına sebep olmakta, kendilerine olan güvenlerini artırmakta ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasına da yardımcı olmaktadır. Öğrenciler etkili şekilde yapılan grup çalışmaları sayesinde sosyal hayata daha iyi hazırlanabileceklerdir (Şentürk, 2008: 496).

Açıkgöz (1992: 4) öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlamak için uygulanabilecek grup çalışmalarından birisinin de işbirlikli öğrenme olduğunu ancak her grup çalışmasına işbirlikli öğrenme denilemeyeceğini belirtmiştir. İşbirlikli öğrenme, öğrenenlerin ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için küçük gruplar halinde birlikte çalıştığı, birbirlerinin öğrenmesine yardım ettiği ve işbirlikli başarıları için ödüllendirildikleri öğretimsel süreçleri betimlemek için kullanılan bir kavramdır (Ekinci, 2010: 94; Slavin, 1980: 315; Yıldız, 1999: 155).

Son yıllarda pek çok eğitimcinin ilgisini çeken işbirlikli öğrenme etkinlikleri hem tüm sınıfa yönelik geleneksel öğretim yöntemlerine hem de bireysel öğretim yöntemlerine seçenek oluşturmaktadır (Ekinci, 2010: 94). Güngör ve Açıkgöz'e (2006: 485) göre işbirlikli öğrenmenin tek etkisi geleneksel eğitimdeki gibi akademik kazanımlar değildir. Geleneksel eğitimde ihmal edilen öğrenme isteği, okuma alışkanlığı, başkalarıyla birlikte çalışma, öz-saygı, liderlik, paylaşma, işbirliği yapma vb. birçok kazanıma işbirlikli öğrenmeyle kolayca ulaşılabilir.

Bilindiği üzere Türkiye'de ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim-öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimine önem verilmektedir. Ancak geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yabancı dil öğretimde uygulanan yöntemlerin yetersizliği, uygun öğretme tekniği kullanılmaması, materyallerin, etkinliklerin ya da ölçme ve değerlendirmede yetersizliklerin veya eksikliklerin olması ve bunların doğurduğu yöntemsel hatalar nedeniyle yabancı dil öğretiminde istenen düzeye ulaşılamamıştır (Çelebi, 2006: 286; Gömleksiz ve Elaldı, 2011: 445; Hamurlu ve Murat, 2007: 450).

Türkiye’de yabancı dil öğretiminde başarısız olunmasının temel nedenlerinden birisinin geçmişten günümüze kadar devam eden metin çözümlemesi, ezber ve çeviriye dayanan geleneksel öğretmen merkezli yabancı dil öğretim yaklaşımı olduğu belirtilmektedir (Işık, 2008, akt. Şad, 2011: 195). Yabancı dil öğretiminde dersin geleneksel yöntemle işlenmesi aslında öğrenilen dilde yoğun bir şekilde pratik yapmaya ve konuşmaya ihtiyacı olan öğrencileri bundan alıkoymaktadır. Birçok yabancı dil öğrencisinin düşük başarı sergilemesinin başlıca nedeni öğrencilerin yeni öğrendikleri dili sınıf ortamında kullanacak yeterli zaman bulamayışlarıdır. Bu nedenle, daha etkili dil öğrenme ortamı oluşturabilmek ve bu istenmeyen durumun önüne geçmek için işbirlikli öğrenmenin alternatif bir yöntem olarak denenebileceği düşünülmektedir (Şahan, 2005: 255-256). Buradan hareketle İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB’nin üniversite öğrencilerinin tutum ve başarılarına etkisinin belirlenmesi araştırmaya değer bulunmuştur.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerine İngilizce öğretiminde, İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları-Başarı Bölümlerinin kullanılmasının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini saptamak ve öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlemektir.

1.2.1 Alt Problemler

1. Geleneksel Öğretim Yöntemi ile İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden ÖTBB’nin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına göre;
 - a) Deney Grubunun İngilizce dersine yönelik tutumuna ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b) Kontrol Grubunun İngilizce dersine yönelik tutumuna ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - c) Deney ve Kontrol Gruplarının tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan farklarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Geleneksel Öğretim Yöntemi ile İşbirlikli Öğrenme Yönteminin ÖTBB tekniğinin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin İngilizce ders başarılarına göre;
 - a) Deney Grubunun İngilizce ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b) Kontrol Grubunun İngilizce ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - c) Deney ve Kontrol Gruplarının başarı testinden aldıkları ön test ve son test puan farklarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubunda yer alan öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemine ilişkin düşünceleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Türkiye’de İngilizcenin öğretiminde istenen başarının sağlanamadığı bilinen bir gerçektir (Çelebi, 2006: 286; Gömleksiz ve Elaldı, 2011: 445; Hamurlu ve Murat, 2007: 450). Bu sebeple İngilizce öğretimindeki başarısızlığa çözüm olabileceği düşünülen yöntem ve teknikler üzerinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda çoklu zekâ kuramı, işbirlikli öğrenme, tam öğrenme, beyin temelli öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi birçok yeni yaklaşım üzerinde durulmuş ve bu yaklaşımların yabancı dil öğretiminde başarıya etkisi araştırılmıştır.

Yapılan alanyazın taramasında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarı ve tutumlarına olan etkisinin araştırıldığı yurt içinde yapılmış sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Batdı, 2013; Bayat, 2004; Çokparlamış, 2010; Çopur, 2011; Onur, 2003; Soylu, 2008; Tonbul, 2001; Yılmaz, 2013). Yapılan bu çalışmaların genellikle ilkokul ve ortaokul düzeyiyle sınırlı olduğu görülmüştür.

İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTTB) tekniğinin üniversite öğrencilerine İngilizce öğretiminde kullanıldığı sadece bir çalışmanın olduğu, bu çalışmada da bu tekniğin öğrencilerin dört dil becerisine olan etkisinin araştırıldığı görülmüştür.

Bu çalışma, İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTTB) tekniğinin İngilizce dilbilgisi öğretiminde üniversite düzeyinde

uygulandığı bir çalışma olması, üniversitelerde yabancı dil öğretimine yeni bir bakış açısı kazandırması ve literatüre sağlayacağı katkısı bakımından önemlidir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma 2012–2013 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Nevşehir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü (N.Ö) 2. Sınıfı A ve B şubelerinde Yabancı Dil IV dersine devam etme zorunluluğu olan öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırma, uygulamanın gerçekleştirileceği süre boyunca işlenecek konularla (Past Perfect Tense, Passives, Present Perfect Continuous Tense, First Conditional ve Second Conditional) sınırlıdır.
3. Araştırma bulguları deney ve kontrol gruplarına uygulanan Başarı Testinden ve Yabancı Dil Tutum Ölçeğinden öğrencilerin aldıkları puanlarla ve deney grubunda bulunan öğrencilerin Açık Uçlu Yazılı Anket'e verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
4. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTTB tekniği ve geleneksel yöntem ile sınırlıdır.

1.5 Varsayımlar

1. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında ele alınan ölçütler yansızlık açısından yeterlidir.
2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgileri aynı düzeydedir.
3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler kendilerine verilen ölçme araçlarındaki soruları içtenlikle ve yansız olarak cevaplamışlardır.

1.6 Tanımlar

İşbirlikli Öğrenme: Öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarıdır (Açıkgöz, 1992: 3).

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği: Robert E.Slavin tarafından geliştirilen sunum, takımlar, sınavlar, bireysel ilerleme puanları ve takım ödülü olmak üzere beş öğreden oluşan İşbirlikli öğrenme tekniğidir (Açıkgöz, 1992: 25-26).

Geleneksel Yöntem: Öğretmenin sürekli etkin, öğrencinin edilgen olduğu; büyük bir çoğunluğu öğretmenin sözel anlatımına dayalı olarak yürütülen; ipucu, dönüt, düzeltme, öğrenci katılmanlığı, pekiştireç değişkenlerinin yeterli ve düzenli biçimde kullanılmadığı öğretim yöntemi (Gömlüksiz, 1993: 67)

Tutum: Bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim (Demirel, 1993: 94).

BÖLÜM 2

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın konusuyla ilgili kuramsal bilgilere ve yurt içinde ve yurt dışında yapılmış ilgili araştırmaların bulgularına yer verilmiştir.

2.1 Kuramsal Bilgiler

2.1.1 İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

Öğrencilerin birbirlerini nasıl algıladıkları ve birbirlerini ne şekilde etkiledikleri eğitimin ihmal edilen bir yönüdür. Öğrenciler öğrenme sürecinde birbirlerini üç şekilde etkiler: 1) Kimin en iyi olduğunu görmek için yarışır. 2) Diğerlerinin ne yaptığına dikkat etmeden bir hedefe yönelik olarak bireysel çalışır. 3) İşbirliği içerisinde çalışır (Açıkgöz, 1992: 2; Ekinci, 2010: 93; Johnson ve Johnson, 1994; Marr, 1997: 8; Senemoğlu, 2002: 499).

Kişilerarası yarışmacı öğrenme bir kişinin kazanması durumunda diğerlerinin kaybettiği olumsuz amaç bağımlılığı ile karakterize edilmektedir. Öğrenciler bir taraftan kendileri başarılı olmaya çalışırken bir taraftan da diğerlerinin başarılı olmasını engellemeye çalışır (Açıkgöz, 1992: 4; Johnson ve Johnson, 1994).

Johnson ve Johnson'a (1994) göre bireysel öğrenme durumlarında öğrenciler birbirlerinden bağımsızdırlar ve başarıları kendilerine daha önceden verilmiş bir dizi kıstası yerine getirmedeki kendi performanslarına bağlıdır. Öğrencilerin başarı ya da başarısızlıkları birbirlerini etkilemez. İşbirlikli öğrenme durumlarında ise olumlu amaç bağımlılığı ve bireysel değerlendirilebilirlik söz konusudur. Olumlu amaç bağımlılığı öğrencilerin "birlikte yüzecekleri veya birlikte batacaklarına" inanmalarını gerektirir.

İşbirlikli öğrenme, öğrenenlerin ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için küçük gruplar halinde birlikte çalıştığı ve işbirlikli başarıları için ödüllendirildikleri

öğretimsel süreçleri betimlemek için kullanılan bir kavramdır (Ekinci, 2010: 94; Slavin, 1980: 315). İşbirlikli öğrenmenin uygulanması, yani öğrenciler arasında işbirliğinin sağlanması pek kolay değildir (Açıkgöz, 1992: 5). Öğrencileri grup içerisinde çalıştırmakla öğrenci gruplarını işbirlikli olarak çalışacak şekilde yapılandırmak arasında fark vardır (Johnson ve Johnson, 1989: 29; Johnson ve Johnson, 1994; Slavin, 1987a: 9). Etkili işbirlikli öğrenme dikkatli planlamaya ve yürütmeye dayalıdır; sadece öğrencileri grup içine koymak öğrenmeyi garantilemez (Duman, 2007: 272; Slavin, 1989: 52). Aynı masa etrafında toplanmış ve kendi işlerini yapan, ancak çalışırken birbirleri ile konuşmakta serbest olan öğrencilerden oluşan bir grup işbirlikli öğrenme grubu olarak yapılandırılmamıştır, çünkü bu grup arasında olumlu bağımlılık yoktur. Belki buna konuşarak bireysel öğrenme adı verilebilir. Bu duruma işbirlikli öğrenme diyebilmek için grubun çabaları için ödüllendirileceği ortak bir amaca sahip olması gerekmektedir. Eğer bir öğrenci grubuna bir rapor hazırlama görevi verilmişse ve sadece bir öğrenci tüm işi yapıyorsa bu grup da işbirlikli öğrenme grubu değildir. İşbirlikli öğrenmede öğrenciler bireysel olarak değerlendirileceklerini, bu yüzden de tüm öğrencilerin üzerinde çalışılan konuya hâkim olmaları gerektiğini, ancak bu şekilde grubun başarılı olabileceğini bilmeleri gerekmektedir (Johnson and Johnson, 1994).

Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için gruptaki öğrencilerden beklenen hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmaya çalışmalarıdır (Açıkgöz, 1992: 4; Johnson, Johnson ve Smith, 1991: 5; Sachs, Candlin, Rose ve Shum, 2003: 338-339; Slavin, 1987a: 8). Bir başka deyişle işbirlikli öğrenme öyle düzenlenir ki gruptaki her üye gruptaki diğer üyeler başarmadan kendisinin de başaramayacağını bilir ve bu nedenle diğer arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olur. Sonunda elde edilen başarı tek tek bireylerin katkısıyla elde edilmiş grup başarısıdır (Açıkgöz, 1992: 4; Demirel, 1999: 204; Johnson, Johnson ve Stanne, 2000; Zhang, 2010: 81). Bu yardımlaşmalar sonucunda hem yardım eden hem de yardım alanın faydalanması kaçınılmaz olur. Bu süreç içerisindeki yardımlaşmalar öğrencilere yeni bakış açıları kazandırır ve geliştirir (Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken, 2004: 104).

İşbirlikli öğrenme modelinin dayandığı temel sayılıtlar aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Demirel, 1999: 202):

1. İşbirlikli beceriler öğrenilebilir. Öğrenciler gruplara ayrılır ayrılmaz işbirlikçi tutumu otomatik olarak kazanamazlar, ancak bununla ilgili

beceriler kolayca öğretilir. Grup çalışmalarının başlamasıyla beraber bu beceriler de öğrenilir.

2. Sınıfın fiziksel düzeni işbirlikli çalışmayı etkiler. Öğrenciler grup oluşturup birbirleriyle işbirliği yapmaktan, yüz yüze iletişim kurmaktan zevk alırlar.
3. Grup üyelerinin birbirine katkısı ve grup dinamiği grup çalışmalarında önemlidir. Grup üyelerinin kimi sorumlulukları paylaşması önemlidir. Birbirlerine yardımcı olmalarını öğrenmeleri de ancak birlikte çalışmalarlarıyla mümkün olabilir.

2.1.2 İşbirlikli Öğrenmenin İlkeleri

İşbirlikli öğrenme daha önce öğretmen tarafından sunulan konunun üzerinde öğrencilerin derinlemesine çalıştığı bir süreç olarak görülmektedir. İşbirlikli öğrenmenin grup çalışmasını kolaylaştırdığı söylenen ilkeleri şunlardır; olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz yüze destekleyici etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecinin değerlendirilmesi ve eşit katılım (Ekinci, 2010: 95; Fehling, 2008: 1; Johnson ve Johnson, 1989: 30; Sachs ve diğerleri, 2003: 338-339).

İşbirlikli öğrenme bütün bu ilkeler yerine geldiğinde ve öğrenciler birbirlerinin öğrenmesini desteklemeye teşvik edildiğinde başarılı olur. Bu durum geleneksel sınıfların yarışmacı yöntemlerinin tamamen zıttıdır (Sachs ve diğerleri, 2003: 339-340).

2.1.2.1 Olumlu Bağımlılık

İşbirlikli öğrenme durumlarında öğrencilerin iki sorumluluğu vardır (Johnson ve Johnson, 1994):

1. Verilen konuyu öğrenmek
2. Gruptaki tüm üyelerin verilen konuyu öğrenmesini sağlamak.

Bu iki yönlü sorumluluğa olumlu bağımlılık adı verilmektedir.

Johnson ve Johnson'a (1994) göre etkili bir şekilde yapılandırılan işbirlikli çalışmada öğrenciler birlikte yüzeceklerine ya da birlikte batacaklarına inanırlar. Olumlu bağımlılık bireylerin ortak amaç ve ödül için çabalarını birleştirecekleri bir durum yaratır (Açıkgöz, 1992: 10). Olumlu bağımlılık öğrencilerin grup arkadaşları

başarılı olmadıkça kendilerinin de başarılı olamayacağı düşüncesine dayanır. Grup üyeleri grupla olan bu ilişkiyi kavradıkları zaman olumlu bir bağımlılıktan söz edilebilir (Ekinci, 2010: 96).

İşbirlikli öğrenme çalışmaları öğrencilerin kendilerine verilen konu üzerinde çalışırken birbirlerine ihtiyaç duyacakları şekilde yapılandırılmalıdır. Böylece işbirlikli öğrenmede her öğrencinin katkısı toplam çalışmanın bir parçası olacaktır. Yani her öğrenci kendi bilgisini diğerlerine aktarırken aynı zamanda diğerlerinden de bir şeyler öğrenecektir (Stenlev, 2003: 36).

Olumlu bağımlılık olumlu ürün bağımlılığı ve olumlu araç bağımlılığı ile elde edilebilir. Olumlu ürün bağımlılığı grup üyelerinin birlikte çalıştıkları takdirde başarabileceklerine inanması anlamındaki amaç bağımlılığını ve ortak ürüne dayalı olarak verilen tek tip ödül anlamındaki ödül bağımlılığını da içerir (Açıkgöz, 1992: 10). Yapılan birçok araştırmada grup amacının, öğrencileri grup arkadaşlarının öğrenmelerini sağlamak üzere açıklama yapmaya, onlara öğrenme stratejilerini öğretmeye, konu odaklı olarak etkileşimde bulunmaya teşvik etmesinin yanında, düşük düzeyli öğrencileri de yardım istemeye özendirdiği gözlenmiştir (Senemoğlu, 2002: 502). Grup amacı olmadığı durumda ise öğrenciler birbirlerinden yardım isteme veya birbirlerine yardım teklif etme konusunda utangaç davranabilirler (Slavin, 1987a: 9; Slavin, 1988: 31-32).

Olumlu araç bağımlılığı, grubun her üyesine görevin tamamlanabilmesi için gerekli kaynakların, bilginin veya materyallerin sadece bir kısmı verildiğinde ortaya çıkar. Grubun amaçlarına ulaşabilmesi için bu kaynakların bir araya getirilmesi gerekir (Açıkgöz, 1992: 10; Johnson ve Johnson, 1994).

2.1.2.2 Bireysel Değerlendirilebilirlik

Bireysel değerlendirilebilirlik işbirlikli öğrenme kuramcılarının özel bir önem verdikleri bir koşuldur. Bu da grup başarısının tek tek bireylerin öğrenmesine bağlı olması durumudur. Örneğin grup başarısı grup üyelerinin quiz sonuçlarının toplamına veya her bir grup üyesinin kendi bölümünü hazırlamakla sorumlu oldukları bir rapora verilecek nota bağlı olabilir (Açıkgöz, 1992: 11; Slavin, 1987a: 9-10; Slavin, 1989: 52-53; Slavin, 1991: 73). Bu koşul, grup ödülü, her bir grup üyesinin ortalama izleme puanlarına göre verildiğinde sağlanabilir. Bu durumda da her bir üyenin ortalama

puanının yüksek olması gerekir. Aksi, takdirde gruptaki en iyi bir veya iki öğrenci tüm sorumluluğu üstlenip işi yapabilir ve gruptaki daha az başarılı öğrencilerin öğrenmesi, soru sorması veya katkıda bulunması göz ardı edilebilir (Senemoğlu, 2002: 502; Slavin, 1988: 32). Ayrıca grup üyelerinin “başkalarının sırtından geçinemeyeceğinin” farkında olması gerekir. Grup üyelerinin katkısını belirlemek zor olduğunda, üyelerin katkısı anlamsız görüldüğünde, grup bağlılığı olmadığı ve üyelerin üründen sorumlu olmadıkları durumlarda öğrenciler başkalarının sırtından geçinme ve grubun amacına ulaşması konusunda katkılarını azaltma eğiliminde olabilirler (Ekinci, 2010: 97; Johnson ve Johnson, 2008: 23).

Öğrenciler yapılacak bir quiz veya herhangi bir değerlendirme sınavında grup arkadaşlarının yardımı olmadan bireysel olarak başarılı olmaları gerektiğini ve bunun da grup başarısı için önemli olduğunu bildiklerinde konuyu birbirlerine anlatarak grup arkadaşlarının yapılacak olan sınava hazır olmasını sağlamaya çalışacaklardır (Slavin, 1991: 73). Bu yüzden bireysel değerlendirilebilirliğin işbirlikli öğrenmede en fazla motivasyon sağlayıcı faktörlerden birisi olduğunu söylemek mümkündür (Stenlev, 2003: 36).

Johnson ve Johnson (1994)'a göre bireysel değerlendirilebilirliği yapılandırmada aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır:

- Gruptaki üye sayısı az olmalıdır. Grup ne kadar küçük olursa, bireysel değerlendirilebilirlik o kadar fazla olur.
- Her öğrenciye bireysel sınav uygulanmalıdır.
- Gruptaki öğrencilerden tesadüfen seçilecek bir öğrenciye grubun çalışmasını sınıfa sunması istenebilir. Sunum sonucunda öğrencilere sözlü sınav notu verilir.
- Gruplardaki üyelerin tek tek grup çalışmasına katkıları gözlemlenerek not edilir.
- Her gruptan bir öğrenciye denetçi görevi verilir. Bu öğrenci grubundaki diğer öğrencilerden verdikleri cevapların sebeplerini açıklamalarını ister.
- Öğrencilerden öğrendiklerini gruplarındaki diğer öğrencilere öğretmeleri istenir.

2.1.2.3 Yüz yüze Destekleyici Etkileşim

Grup üyelerinin birbirinin çabasını özendirilmesi ve kolaylaştırmasıdır. Öğrenciler bunu yardım etme, dönüt verme, güvenme, yapılanları tartışma vb.

davranışlarla gerçekleştirirler (Açıkgöz, 1992: 12; Ekinci, 2010: 96). Öğrenciler problemlerin nasıl çözüleceğini, öğrenmekte oldukları kavram ve stratejilerin doğasını birbirlerine açıklayarak, bildiklerini birbirlerine öğreterek, yeni ve eski öğrenilen konular arasındaki ilişkileri birbirlerine açıklayarak birbirlerinin öğrenmelerini üst düzeye çıkarırlar (Johnson ve diğerleri, 1991: 7). Destekleyici etkileşimde ihtiyaç duyulan kaynaklar karşılıklı olarak değiştirilir ve öğrenciler birbirlerine etkin ve etkili yardım sağlarlar (Ekinci, 2010: 96-97; Johnson ve Johnson, 1994).

Grup üyeleri arasında yüz yüze etkileşimin artması, üyelerin birbirine karşı sorumluluk duygusunun, akıl yürütme ve sonuç çıkarma yetilerinin gelişmesini ve sosyal dayanışmanın artmasını beraberinde getirir. Yüz yüze etkileşim sayesinde sözel olmayan iletişimin yararları da öğrenme ortamına taşınmış olur (Yılmaz, 2001).

2.1.2.4 Sosyal Beceriler

İnsanlar birbirleri ile nasıl etkili iletişim kuracaklarını içgüdüsel olarak bilmezler. Sosyal beceriler ihtiyaç duyulduğunda sihirli bir şekilde ortaya da çıkmazlar. Bu yüzden öğrencilere kişilerarası ilişkilerin nasıl olması gerektiği öğretilmeli ve bütün öğrencilerin bunları kullanmaları özendirilmelidir (Açıkgöz, 1992: 12; Johnson ve Johnson, 1989: 30).

Eğer grup üyeleri liderlik, karar verme, güven oluşturma, iletişim kurma ve çatışmaları yönetmede gerekli olan sosyal becerilerden yoksunlarsa işbirlikli çalışma gruplarının üretici olması ve etkili çalışması mümkün değildir (Johnson ve Johnson, 1989: 30; Johnson ve diğerleri, 1991: 7). Bu nedenle öğretmenler, sadece ders konularının öğrenilmesinden değil liderlik, başkalarına güven, empatik yaklaşım, uzlaşma ve etkili iletişim becerilerini kazandırmakla da kendisini sorumlu hissetmelidir (Yılmaz, 2001).

Müşterek amaçlara ulaşma çabalarını koordine etmek için öğrencilerin (Ekinci, 2010: 97; Johnson ve Johnson 2008: 24);

1. Birbirlerini tanımaları ve birbirlerine güvenmeleri,
2. Doğru ve açık bir şekilde iletişim kurmaları,
3. Birbirlerini kabul etmeleri ve desteklemeleri,
4. Çatışmaları yapıcı bir şekilde çözümlenmeleri gerekmektedir.

Sosyal beceriler öğrencilere grup çalışmaları sırasında birer rol olarak verilebilir. Örneğin öğretmen okuyucu, teşvik edici, özetleyici ve ayrıntıları arayıcı gibi rolleri öğrencilere vererek öğrencilerin çeşitli sosyal becerileri kazanmasını sağlayabilir (Johnson ve Johnson, 1989: 30). Sosyal beceriler daha yüksek başarı sağlamanın yanında, grup üyelerinin daha olumlu ilişkiler kurmasına da katkıda bulunur (Johnson ve Johnson, 2008: 25).

2.1.2.5 Grup Sürecinin Değerlendirilmesi

Grup sürecinin değerlendirilmesi grup etkinliğinin sonunda, grup üyelerinin hangi davranışlarının katkı getirip getirmediğinin, hangi davranışların sürmesi hangilerinin değişmesi gerektiğinin saptanmasıdır (Açıkgöz, 1992: 12; Felder ve Brent, 2007: 35; Johnson ve diğerleri, 1991: 40). Grup üyelerinin etkinlik bittiğinde grup olarak işbirliğini ne seviyede gerçekleştirdiklerini ve sonraki işbirlikli çalışmalarını daha iyi nasıl yapabileceklerini düşünmeleri gerekmektedir (Wichadee, 2005). Böyle bir değerlendirme grup üyelerinin öğrenme etkinliğinden maksimum verimi elde etmelerini sağlayacağı gibi, grup bilincini ve birlikte çalışma alışkanlığını da kazandırır (Yılmaz, 2001).

Yeterince zaman vermek, grup sürecini yapılandırmak, olumlu dönütleri vurgulamak, sürece ya da işleyişe öğrenci katılımını sağlamak, öğrencilere çalışırken işbirlikli becerileri kullanmalarını hatırlatmak, işleyişin amacını belirlemek, başarılı grup işleyişini sağlayan öğeler arasındadır (Ekinci, 2010: 98; Wichadee, 2005).

2.1.2.6 Eşit Katılım

Öğrencilerin gruplarına kendi edimlerini geliştirerek katkıda bulunmasıdır. Öğrencilerin başarı durumuna bakılmaksızın eşit derecede gayret etmeleri ve her öğrencinin katkısının değerlendirilmesi demektir (Açıkgöz, 1992: 12). Takımdaki her üye, kendilerinin geçmişteki performanslarını geliştirerek takımın başarısına katkıda bulunma şansına sahip olduğunda, öğrencilerin tümü yapabildiğinin en iyisini yapmak için güdülenmektedir (Senemoğlu, 2002: 502).

2.1.2.7 Grup Ödülü

Her bir grup üyesinin bireysel başarısına dayalı olarak verilen grup ödülleri gruptaki başarılı öğrencilerin sadece grup projesini veya çalışma kâğıdını tamamlamalarını değil, grup arkadaşlarının konuyu öğrenmeleri için onlara yardım etmelerini sağlayacaktır. Ayrıca, bu ödüller sayesinde az başarılı öğrenciler, daha sonra grup arkadaşlarını hayal kırıklığına uğratmamak için, anlamadıkları konularda arkadaşlarından yardım isteme hakkını kendilerinde bulacaklardır (Graves, 1991: 78).

Başarıya ulaşmak için bireysel öğrenmenin yanında grup ödülünün olması grup üyelerini de teşvik etmektedir (Kocabaş, 1995: 17). Slavin (1983, akt. Açıköz, 1992: 10) işbirlikli öğrenme gruplarında başarıya ancak işbirlikli ödül yapısı ve işbirlikli iş yapısı ile ulaşılabileceğini savunmaktadır. İşbirliğini sağlamada ve etkili kılmada esas olan grup ödülünün verilmesi, bir anlamda olumlu ödül bağımlılığıdır.

2.1.3 İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

Birbirinden farklı birçok işbirlikli öğrenme tekniği bulunmaktadır. Bunların bazıları çok somut ve kurallı iken, bazıları ise daha kavramsal ve esnektir. İşbirlikli öğrenme aslında sınıf eğitimini organize etme ve yönetmede kullanılan çeşitli tekniklere verilen genel bir addır. Bu yüzden hemen hemen her öğretmenin kendi felsefesine ve uygulamalarına uygun olan bir işbirlikli öğretme tekniği bulması mümkündür (Johnson ve diğerleri, 2000). Tüm işbirlikli öğrenme teknikleri, öğrencilerin öğrenme için birlikte çalışacağı ve kendi öğrenmeleri yanında takım arkadaşlarının öğrenmelerinden sorumlu olacakları düşüncesine dayanır (Ekinci, 2010: 101; Slavin, 1991: 71). İşbirlikli öğrenme tekniklerinde genellikle öğretmen tarafından anlatılan konu üzerinde öğrencilere tartışma veya pratik yapma şansı verilirken bazen de öğrencilerin bilgiyi kendi başlarına bulmaları gerekir (Slavin, 1991: 72). Yaygın olarak kullanılan işbirlikli öğrenme tekniklerinden bazılarının geliştirildikleri tarih ve tekniği geliştiren araştırmacılar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Yaygın Olarak Kullanılan İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

Tekniği geliştiren	Tarih	Yöntem
Johnson ve Johnson	1960'ların ortaları	Birlikte Öğrenme
De Vries ve Edwards	1970'lerin başı	Takım-Oyun-Turnuva
Sharan ve Sharan	1970'lerin ortaları	Grup Araştırması
Johnson ve Johnson	1970'lerin ortaları	Akademik Çelişki
Aronson ve arkadaşları	1970'lerin sonu	Birleştirme
Slavin ve arkadaşları	1970'lerin sonu	Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri
Cohen	1980'lerin başı	Buluş
Slavin ve arkadaşları	1980'lerin başı	Hızlandırılmış Takım Öğretimi
Kagan	1980'lerin ortaları	İşbirliği-İşbirliği
Stevens, Slavin ve arkadaşları	1980'lerin sonu	Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon

(Johnson, Johnson ve Stanne, 2000).

2.1.3.1 Birlikte Öğrenme

Johnson ve Johnson tarafından Minnesota Üniversitesinde geliştirilmiştir. Bu teknikte dört veya beş öğrenciden oluşan heterojen gruplara çalışma kâğıtları verilir ve öğrencilerin kendilerine verilen konular üzerinde birlikte çalışmalarını istenir. Çalışma sonucunda ortaya çıkan ürüne ödül verilir (Slavin, 1991: 75).

İlk şekliyle en önemli özelliği grup amacının olması, düşünce ve malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülüdür. Birlikte öğrenme tekniğinin son şekli ile uygulaması sırasında yer alması gereken işlemler; öğretimsel hedeflerin belirlenmesi, grup büyüklüğüne karar verme, öğrencilerin gruplara ayrılması, sınıfın düzenlenmesi, öğretim malzemelerinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması, bağımlılığı sağlamak için grup üyelerine roller verme, akademik işin açıklanması, olumlu amaç bağımlılığının yaratılması, bireysel değerlendirme, gruplar arasında işbirliğinin sağlanması, başarı için gerekli ölçütlerin açıklanması, istedik davranışların belirlenmesi, öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi, grup çalışmasına yardımcı olma, işbirliği becerilerini öğretebilmek için araya girme, dersi sona erdirme, öğrenci öğrenmesini nitel ve nicel olarak değerlendirme, grubun ne kadar iyi çalıştığını değerlendirme, akademik çelişkiler oluşturmaktır (Açıkgöz, 1992: 16; Kocabaş, 1995: 20-21).

2.1.3.2 Akademik Çelişki

Akademik çelişki tekniği en güçlü, dinamik, heyecan verici, katılım sağlayıcı ancak en az kullanılan öğrenme tekniklerinden biridir. Bunun nedenleri; a) çelişkinin bir öğretim stratejisi olarak nasıl uygulanması gerektiğinin daha önce tanımlanmamış olması, b) buna bağlı olarak öğretmenlerin akademik çelişki öğretim stratejilerinin nasıl uygulanacağı konusunda yetiştirilmemiş olmaları, c) genel olarak insanların çelişkiden, çatışmadan korkmalarıdır (Açıkgöz, 1992: 21).

Akademik çelişki tekniğinde öğrenciler öncelikle dörtlü gruplara ayrılırlar, daha sonra ise bu gruplar da kendi içinde ikişerli gruplara bölünür ve öğrencilerden birbirine karşıt görüşlerde olmaları istenir. İkili gruplar daha sonra a) Kendi durumlarına en uygun görüşü hazırlarlar, b) Hazırladıkları görüşü karşılarındaki gruba sunarlar ve karşıt grubun görüşünü dinlerler, c) Karşı tarafın görüşlerini çürütmeye çalışırken aynı zamanda kendi görüşlerini savunurlar, d) Rollerini değiştirerek karşıt görüşü temsil etmeye çalışırlar, e) Kendi görüşlerini savunmaktan vazgeçip, her iki görüşü de hesaba katarak, bütün öğrencilerin üzerinde anlaşacakları bir senteze ulaşmaya çalışırlar (Johnson ve Johnson, 2009: 37).

Yukarıda görüldüğü üzere münazara adıyla bilinen teknik ile akademik çelişki farklıdır. Münazarada iki taraf birbirine karşıt olan görüşleri savunur ve sonunda görüşlerin sunumu değerlendirilerek bir kazanan seçilir. Akademik çelişkide bu yapılmaz. İşbirliği ve yarışma süreçleri birlikte yer alsaydı bile sonunda kazanan ya da kaybedenin belirlenmesi değil öğrenmenin gerçekleşmesi amaçlanmaktadır (Açıkgöz, 1992: 24). Johnson ve Johnson (2002: 101; 2009: 38) yapıcı tartışmanın, bir kişinin düşüncelerinin, bilgilerinin, hükümlerinin ve teorilerinin başka birininkilerle uyuşmadığı ve ikisinin bir anlaşmaya varmaya çalıştıkları durumlarda ortaya çıktığını belirtmektedirler.

Akademik çelişki, karmaşık bir problemi anlamaya çalışırken tartışmaların ve çelişkilerin iyi bir başlangıç noktası oluşturacağı fikrine dayanmaktadır. Öğrenciler bu sayede yapıcı ve yenilikçi şekilde düşünme becerileri geliştirirler ve karmaşık problemlere çözüm bulurlar (Daniels ve Cajender, 2010: 73).

Johnson ve Johnson (2009: 37)'a göre akademik çelişki derste uygulandığı takdirde;

1. Öğrencilerin dikkati öğrenilecek materyale ve öğretimsel görevlere odaklanır.
2. Öğrencileri öğretimsel görevleri tamamlamak, yeni bilgiyi araştırmak, daha sıkı ve daha uzun süre çalışmak için harekete geçirir.
3. Öğrencileri ders bittikten sonra bile yeni konuyu öğrenmeye devam etmeye güdüler.
4. Öğretimsel görevleri tamamlamada daha yüksek bilişsel muhakeme sağlar.
5. Doğruluğu ve görüş alma sıklığını artırır.
6. Üzerinde çalışılan konuda daha yüksek seviyede başarı ve kalıcılık sağlar.
7. Daha yüksek seviyede yaratıcılık ve farklı düşünme sağlar.
8. Öğrencilerin kendilerine olan güvenini artırır.

Akademik çelişkinin diğer faydaları ise alternatif çözümlerin sunulması, yeterli derecede değerlendirilmesi, süreç içerisinde öne sürülen farklı görüşleri dikkate alarak tatmin edici bir çözüme ulaşılması hususunda çaba gösterilmesidir (Daniels ve Cajender, 2010: 74).

2.1.3.3 Öğrenci Takımları

Öğrenci Takımları teknikleri John Hopkins üniversitesinde araştırılmış ve geliştirilmiş işbirlikli öğrenme teknikleridir (Açıkgöz, 1992; 25; Ekinci, 2010: 101; Slavin, 1977: 1). Öğrenci takımları tekniklerinde öğrencilerin birlikte çalışmaları ve kendilerinin olduğu kadar birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olmasına ek olarak takım hedefleri ve takım başarısı vurgulanmaktadır (Slavin, 1991: 73). Takımların başarıları daha önceden belirlenmiş başarı kriterlerini karşıladığı takdirde öğrenciler ödül olarak çeşitli sertifikalar kazanırlar (Slavin, 1987a: 8). Öğrenci Takımları Tekniklerinin temelinde üç kavram yer almaktadır (Ekinci, 2010: 101):

- Takım ödülleri
- Bireysel değerlendirilebilirlik
- Başarı için eşit fırsatlar

2.1.3.3.1 Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTBB)

Bu tekniğin beş ögesi vardır (Açıköz, 1992: 25-26; Senemoğlu, 2002: 505-506; Slavin, 1987a: 8-9):

Sunum: İlk olarak öğrenme malzemesi sınıfa sunulur. Sunum genellikle öğretmen tarafından yürütülen dolaysız öğretim ya da düz anlatım-tartışma biçiminde yapılır. Görsel-işitsel araçlardan da yararlanılabilir.

Takımlar: Öğrenciler akademik başarı, cinsiyet, ırk ya da etnik köken açısından sınıfı temsil edecek biçimde dörder kişilik gruplara ayrılırlar. Her bir takımı oluşturan öğrenciler, birlikte takım masalarına yerleşirler ve kendilerine bir takım adı seçerler. Takımın ana işlevi grup üyelerini sınavlarda başarılı olacak biçimde hazırlamaktır. Öğretmen sunumu yaptıktan sonra takımlar çalışma yaprakları vb. malzemeler üzerinde çalışırlar. Çalışma yapraklarındaki işlemler, derste öğretilen kavramların, ilkelerin ya da kuralların doğrudan uygulamalarını gerektirecek nitelikte olmalıdır. Önemli olan nokta, çalışma yapraklarının doldurulup teslim edilmesi değil, çalışma yapraklarındaki konular üzerinde çalışılarak anlaşılmasının sağlanmasıdır (Senemoğlu, 2002: 505). Bu yüzden çalışma yapraklarındaki soruların cevapları da verilir ve öğrencilerden birbirlerine soruların cevaplarını vermekten ziyade konuları birbirlerine açıklamaları istenir (Senemoğlu, 2002: 505; Slavin, 1987a: 9).

Sınavlar: Takım çalışması tamamlandıktan sonra, öğrencilerin konuyu ne derece anladıklarını belirlemek üzere izleme testi verilir (Senemoğlu, 2002: 505; Slavin, 1991: 73). Öğrenciler izleme testini bireysel olarak alırlar ve diğer testlerde olduğu gibi bireysel olarak puanlanır. İzleme testi, çalışma yaprağına paralel olarak hazırlanır (Senemoğlu, 2002: 505).

Bireysel İlerleme Puanları: Bu bileşenin altında yatan düşünce her öğrenci için ulaşabileceği bir amaç saptanmasıdır. Öğrenci eğer öncekine göre daha iyi başarı gösterirse puan alabilir. Her öğrenci, grubuna eşit derecede katkıda bulunma hakkına sahiptir, ancak bunu önceki durumuna göre gelişme göstermezse yapamaz. Her öğrencinin önceki sınavlardan elde ettiği puanlara dayalı olarak elde edilen bir temel notu vardır. Öğrenci bu notu aştığı oranda grup puanına katkıda bulunabilir.

Slavin (1990, akt. Senemoğlu, 2002: 506) ilerleme puanını belirlemede Tablo 2'de verilen ölçütleri önermiştir. Ancak her öğretmen kendi sınıfı için farklı ölçütler belirleyebilir.

Tablo 2. İlerleme Puanını Belirleme Ölçütleri

İzleme Testi Puanı-Temel Puan	İlerleme Puanları
İzleme testi puanı, öğrencinin temel puanından 10 ve daha yukarı olduğunda	30
İzleme testi puanı, öğrencinin temel puanından 5-9 puan yukarı olduğunda	20
İzleme testi puanı, öğrencinin temel puanından ± 4 puan farklı olduğunda	10
İzleme testi puanı, öğrencinin temel puanından 5 puan ve daha aşağıda ise	0

Slavin (1990, akt. Senemoğlu, 2002: 506)

Takım Ödülü: Takım puanları, takımdaki her üyenin ilerleme puanlarının ortalaması alınarak belirlenmekte ve sonuca göre takımlara çeşitli ödüller verilmektedir.

Sonuç olarak, ÖTBB tekniğinde, takım ödülüne esas olarak ilerleme puanlarının kullanılması tüm öğrencileri, kendi kendilerini aşmaları yönünde güdülemektedir. Bu durum da, öğrencilerin birbirleriyle yarışmasını değil, kendi kendileriyle yarışmasını ve birbirlerine yardım etmesini gerektirmektedir (Senemoğlu, 2002: 507).

Slavin (1991: 73) ÖTBB tekniğinin matematiksel hesaplamalar ve uygulamalar, dil öğrenimi, coğrafya ve harita bilgileri, bilimsel kavramlar ve gerçekler gibi tek doğru cevaplı konuların öğretiminde en uygun teknik olduğunu belirtmektedir.

2.1.3.3.2 Takım-Oyun-Turnuva

DeVries ve Slavin tarafından 1970'lerde geliştirilen bu teknik John Hopkins Üniversitesi işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin ilkidir (Ekinci, 2010: 102). Bu teknikte de ÖTBB tekniğinde olduğu gibi öğretmen sunumları ve takım çalışmaları yer almaktadır ancak kısa sınavların yerini haftalık turnuvalar almıştır (Slavin, 1991: 73).

Takımların başarı, cinsiyet, ırk gibi özellikler bakımından ÖTBB tekniğinde olduğu gibi heterojen olmasına dikkat edilir. Takımların birinci görevi üyelerini turnuvalarda başarılı olacak şekilde hazırlamaktır. Öğretmen tarafından yapılan konu anlatımından sonra öğrencilere turnuvada sorulacak sorulara benzer sorular içeren

çalışma kâğıtları verilir. Öğrenciler bütün takım arkadaşlarının konuyu anladığından emin olana kadar çalışırlar (Slavin, 1980: 319).

Takımların çalışmalarından sonra takım üyelerinin genellikle haftada bir defa yapılan turnuvalarda öğrendiklerini göstermeleri gerekmektedir. Turnuvalar için öğrenciler üçlü turnuva masalarına geçerler. (Slavin, 1980: 319). Bu masalarda öğrenciler kendi takım puanlarına katkıda bulunmak amacıyla diğer takımların üyeleri ile birlikte akademik oyunlar oynarlar. Düşük başarılılar diğer düşük başarılılarla oynayarak, yüksek başarılılar diğer yüksek başarılılarla oynayarak başarı için eşit fırsata sahip olurlar (Ekinci, 2010: 102). Her turnuva masasının kazananı kendi takımına aynı puanı kazandırır. ÖTTB’de olduğu gibi en yüksek puana sahip olan takımlar çeşitli sertifikalar veya ödüller kazanırlar (Slavin, 1991: 74).

2.1.3.3.3 Takım Destekli Bireyselleştirme

Takım destekli bireyselleştirme, işbirlikli öğrenme takımlarında, takım üyelerinin bireysel olarak kendi ödevlerini yaparken, diğer takım üyelerinin ödevlerini yapmalarında da birbirlerine yardımcı olmaları esası üzerine kuruludur (Salend ve Washin, 1988: 174). Slavin, Leavey ve Madden tarafından geliştirilmiş olan bu teknik ilk iki teknikte olduğu gibi dört üyeli, farklı yeteneklere sahip öğrenme takımı ve yüksek performans gösteren takımı ödüllendirme gibi özelliklere sahiptir. Bunun yanında bu teknik işbirliğine dayalı öğrenmeyi bireyselleştirilmiş öğretimle birleştirerek farklılaşmaktadır. İlk iki teknik tüm sınıflara ve konulara uygulanabilirken, bu teknik özellikle 3-6. sınıf öğrencilerine matematik dersinin öğretimi için geliştirilmiştir (Ekinci, 2010: 102; Slavin, 1987a: 10; Slavin, 1991: 74).

Takım Destekli Bireyselleştirme tekniğinin temel unsurları şöyle sıralanabilir (Slavin, Madden ve Leavey, 1984: 436; Slavin, 1987b: 15):

Takımlar: Öğrenciler dört veya beş öğrenciden oluşan, başarı, cinsiyet ve etnik kökenler bakımından heterojen takımlara yerleştirilirler. Dört haftada bir takımlar yeniden oluşturulur.

Yerleştirme testleri: Öğrencilere programın başında matematik uygulamaları üzerine bir ön-test uygulanır. Bu testteki performanslarına göre öğrenciler bireyselleştirilmiş programda uygun bir başlangıç noktasına yerleştirilirler.

Program malzemeleri: Öğrenciler toplama, çıkarma, çarpma, bölme, kesirler, cebir gibi bireyselleştirilmiş program malzemeleri üzerinde çalışırlar. Üniteler kitaplar ve kitapçıklar halinde öğrencilere verilir. Her üniteye aşağıdaki alt bölümler bulunur:

- Öğrencilere tekniği nasıl uygulayacaklarını açıklayan bir yönerge,
- Her birinde 20 adet problem bulunan çalışma yaprakları,
- Her birinde 10 adet problem bulunan birbirine paralel iki adet testten oluşan izleme testi,
- Final testi
- Çalışma yaprakları, izleme testi ve final testinin cevap kâğıtları

Takım çalışması: Yerleştirme testinden sonra her öğrenci için seviyesine uygun bir başlangıç noktası verilir ve öğrenciler kendi takımları içerisinde bireysel olarak çalışır. Takım çalışması şu şekilde yapılır:

1. Öğrenciler kendi takımları içerisinde ikili veya üçlü gruplar oluştururlar.
2. Her öğrenci kendi çalışma kâğıdında bulunan ilk dört problemi çözer ve arkadaşından cevap kâğıdına bakarak kontrol etmesini ister.
3. Eğer dört cevabı da doğru ise başka bir çalışma kâğıdına geçebilir. Eğer yanlışı var ise diğer dört soruya geçer. Bu aşamada öğrenciler zorlukla karşılaşırlarsa öğretmenlerinden yardım istemeden önce takım arkadaşlarından yardım isterler.
4. En son çalışma kâğıdında da dörtlü soru grubunu doğru çözen öğrenci izleme testine geçebilir. İzleme testini öğrenciler bireysel olarak çözerler. Test bitince takım arkadaşlarından biri testi cevap anahtarına göre puanlar. Eğer öğrenci 10 sorudan sekiz tanesini doğru olarak çözmüş ise takım arkadaşı izleme testini imzalar ve öğrenci final testine geçmeye hak kazanır. Eğer öğrencinin sekiz adet doğru cevabı yoksa öğretmen öğrencinin yaşadığı güçlükleri çözmek üzere yardıma çağırılır ve daha sonra kendisine aynı içerikli ve aynı güçlükte başka bir izleme testi uygulanır.
5. İzleme testinde başarılı olan öğrenci takım arkadaşı tarafından imzalanarak onaylanan izleme testini başka bir gruptan gözlemci olarak görevlendirilmiş bir arkadaşına götürür ve final testini alır. Öğrenci final

testini tek başına cevaplar ve gözlemciye puanlamak üzere teslim eder. Her gün iki veya üç farklı öğrenci gözlemci olarak görev yapar.

Takım puanı: Öğretmen, her haftanın sonunda tamamlanan ünite sayısına ve final testlerindeki doğru sayısına dayalı olarak takımların aldıkları puanı hesaplar. Takımlara aldıkları puanlara göre “Süper Takım”, “Harika Takım” ve “İyi Takım” sertifikaları verilir.

Öğretim Grupları: Öğretmen her gün farklı takımlardan aynı düzeyde olan öğrencilerden oluşturduğu küçük gruplarla 10-15 dakika çalışarak konuyla ilgili çeşitli kavramları öğretir. Öğretmen küçük gruplarla çalışırken, diğer öğrenciler kendi takımlarında kendi bireysel üniteleri üzerinde çalışmaya devam ederler.

Olgu testleri: Haftada iki defa üçer dakikalık olgu testleri (genellikle çarpma veya bölme ile ilgili olgular) uygulanır. Öğrencilere bu testlere evde hazırlanmaları amacıyla çalışma kâğıtları verilir.

Bütün sınıf üniteleri: Üç haftada bir öğretmen bireyselleştirilmiş öğretime ara vererek, bir hafta süreyle geometri, ölçme, kümeler ve problem çözme stratejileri üzerine bütün sınıf öğretimi yapar.

Yukarıda görüldüğü üzere bu teknikte bir takım diğerine karşı yarışmaz, takım sadece önceden belirlenen takım standardını aşmaya çalışır. Ayrıca öğretmen testleri puanlama ve kaydetme işiyle ilgilenmez. Öğretmen bu işe ayıracağı zamanı gerektiğinde öğrencilere bire bir yardım etmek ve grup olarak açıklamalarda bulunmak üzere kullanır (Senemoğlu, 2002: 509).

2.1.3.3.4 Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon

Madden, Slavin ve Stevens (1986) tarafından geliştirilen bu teknik ilkokulun üst sınıflarında okuma, yazma öğretimi için uygulanan kapsamlı bir programdır (Açıkgöz, 1992: 48; Ekinci, 2010: 102). Geleneksel olarak kullanılan yetenek-temelli okuma grupları yaklaşımını desteklemek üzere geliştirilmiştir (Senemoğlu, 2002: 508).

Bu teknikte farklı iki okuma grubundan ikişer kişilik takımlar oluşturulur. Öğretmen bir okuma grubu ile çalışırken diğer gruplardaki öğrenciler ikişer kişilik çalışma takımları halinde birbirlerine yüksek sesle okuma, okudukları hikâyenin sonucu

ile ilgili tahminde bulunma, hikâyeleri birbirlerine özetleme, çözümlenme ve kelime çalışmaları yaparlar (Slavin, 1987a: 12; Slavin, 1991: 74).

Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon çalışmalarının amacı yazma süreci yaklaşımına dayalı bir program geliştirmektir. Takım üyeleri yazma süreci (planlama, yazma, gözden geçirme ve düzeltme) sırasında birbirlerine yardım ederler. Yazma ve okuma becerileri birleştirilerek öğretilir (Açıkgöz, 1992: 49). Takımlar, okuma ve yazma ödevlerinin tümünde, üyelerin gösterdiği performans ortalamasına göre ödüllendirilirler. Böylece, işbirliğine dayalı öğrenmenin temel özellikleri olan başarı için eşit şans, öğrenme için grup desteği ve en son ortaya konan performansta, bireysel sorumluluk gerçekleştirilmiş olur (Senemoğlu, 2002: 508).

Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyonun başlıca bileşenleri şunlardır (Açıkgöz, 1992: 50-51; Uysal, 2010: 28):

- a) Okuma grupları
- b) Takımlar
- c) Temel etkinlikler
- d) Arkadaş kontrolü
- e) Sınavlar
- f) Okuduğunu anlamada dolaysız öğretim
- g) Birleştirilmiş dil becerileri ve yazma
- h) Bağımsız okuma ve kitap raporu

Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon tekniğindeki etkinlikler sırasıyla öğretmenin konuyu anlatımı, takım uygulaması, takım ön değerlendirmesi ve kısa sınavlardır. Öğrenciler takım arkadaşları hazır olduklarına karar vermeden kısa sınavlara giremezler. Takım üyelerinin sınavlardaki ortalama başarılarına ve bütün okuma ve yazma etkinliklerindeki performanslarına dayanarak öğrencilere çeşitli sertifikalar verilir (Ekinci, 2010: 102; Slavin, 1987a: 12; Slavin, 1991: 75).

2.1.3.4 Grup Araştırması

John Dewey tarafından temelleri atılan bu işbirlikli öğrenme tekniği Sharan ve Sharan (1976) tarafından geliştirilmiştir (Marr, 1997: 13). Bu teknikte öğrenme işbirlikli

grup araştırması, tartışma ve verilerin öğrenciler tarafından toplanması yollarıyla gerçekleşir (Slavin, 1980: 321; Slavin, 1991: 75). Grup araştırmasında öğrenciler neye ve nasıl çalışacaklarının planlamasında aktif rol alırlar. Bir konu içinde ortak olarak ilgi duydukları alt konuya göre işbirlikli öğrenme grupları kurarlar ve konularını nasıl araştıracaklarını belirleyen bir plan yaparlar. Daha sonra ise yapılacak işleri kendi aralarında paylaşırlar ve grubun her üyesi araştırmanın kendisine ait olan kısmını sürdürür. Son olarak da grup, çalışmasını sentezler, özetler ve bu bulguları sınıfa sunar. (Açıkgöz, 1992: 52; Marr, 1997: 13; Sharan ve Sharan, 1989-1990: 17). Grupların yaptıkları bu sunumlar öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından değerlendirilir (Slavin, 1980: 321).

Grup araştırması tekniğinin uygulanması altı aşamalı bir süreçtir. Bu aşamaları şöyle sıralayabiliriz (Açıkgöz, 1992: 52-53; Sharan, 1980: 250; Sharan ve Sharan, 1989-1990: 17-20):

1. Araştırılacak konunun belirlenmesi ve öğrencilerin araştırma gruplarına atanması: Öğretmen tarafından tasvir edilen genel bir sorunla ilgili olarak öğrenciler belirli alt konuları seçerler. Öğretmen burada kendi görüşünü öğrencilere kabul ettirmeye çalışmamalıdır. Öğrenciler daha sonra iki ila altışar kişilik küçük gruplar kurarlar. Grupların yetenek, cinsiyet ve etnik bakımlardan heterojen olmasına dikkat edilir.
2. Araştırmanın planlanması: Öğrenciler kendi gruplarına katıldıktan sonra seçtikleri alt konuyla ilgili olarak bir eylem planı hazırlarlar. Grup üyeleri alt-konunun hangi yönünü tek başlarına veya ikili gruplar halinde araştıracaklarına karar verirler. Grup üyelerinin ayrıca sürecin nasıl ilerleyeceğine ve araştırmaları için hangi kaynaklardan yararlanacaklarına karar vermeleri gerekmektedir. İş bölümü özellikle olumlu bağımlılık ve bireysel değerlendirilebilirlik için gereklidir.
3. Araştırmanın yapılması: Grup üyeleri çeşitli kaynaklardan bilgi toplar, verileri analiz eder ve değerlendirir, sonuçlara ulaşır ve yeni bilgilerini grubun araştırma konusunun çözümünde kullanır. Bu basamak en uzun süren basamak olabilir. Öğrencilere çalışmalarını bitirebilmeleri için gerekli zaman tanınır. Öğretmen her grubun ilerlemesini yakından takip eder ve gerektiğinde yardım teklif eder.

4. Sonuç raporunun hazırlanması: Bu aşama veri toplama aşamasından araştırmacının en önemli sonuçlarını sunma aşamasına geçiş aşamasıdır. Bu aşamada grup projesinin ana fikrinin özetlenmesi, parçaların bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirilmesi ve hem öğretici hem de diğer öğrencilerin dikkatini çekecek bir sunumun planlanması gibi etkinlikler yapılır.
5. Sonuç raporunun sunulması: Bu aşamada araştırma raporu sınıfa sunulur. Sınıftaki grupların bazıları ya da tamamı sınıf arkadaşlarının kendi çalışmalarından haberdar olmalarını ve konu hakkında geniş bir perspektif elde etmelerini sağlamak için çalıştıkları konunun ilgi çekici bir sunumunu yaparlar. Grup sunumları öğretmen tarafından koordine edilir.
6. Değerlendirme: Grup araştırmasında öğrenciler hem grup arkadaşları hem de öğretmen tarafından sürekli olarak değerlendirilirler. Ayrıca öğrenciler diğer grupların sunumları ile ilgili dönüt vererek değerlendirme sürecine katılırlar. Öğretmenin değerlendirmesi öğrencilerin edindikleri bilgiyi yeni problemlere uygulaması ve çıkarılan sonuçların kullanımına dayalıdır. Ayrıca öğretmen araştırma sürecinin kendisini de değerlendirir. Sınavlarda grupların kendi raporlarına dayalı olarak hazırladıkları sorulardan yararlanır. Öğrenciler de sınavlara çalışırken bu soruları temel alırlar. Hazırlanma aşamasında yanıtlarını diğer gruplarla tartışarak geliştirirler.

Açıkgöz'e (1992: 52) göre bireylerarası diyaloga dayalı olan bu teknikte sınıftaki öğrenmenin duyuşsal ve sosyal yönlerine önem verilmektedir. Öğretmen öğrencilerine öğrendikleri konuyla ilgili ne düşündükleri ve araştırmacılar olarak daha etkin çalışabilmek için neler yapmaları gerektiğiyle ilgili kısa bir özet yazmalarını isteyebilir (Sharan ve Sharan, 1989-1990: 20).

2.1.3.5 İşbirliği-İşbirliği

İşbirliği-İşbirliği tekniğinin çalışmalarına ilk olarak 1973 yılında Spencer Kagan tarafından California-Riverside Üniversitesinde Psikoloji derslerinde başlanmıştır (Kagan ve Kagan, 2009: 4.13). Analiz ve sentez gibi yüksek seviyeli düşünme becerilerini içeren bu teknikte takımlardaki her öğrenci ana konunun alt

konularını (mini konularını) paylaşır ve hazırlar, her takım sınıfın konusuna farklı katkılarda bulunur (Kagan, 1989-1990: 13).

İşbirliği-İşbirliği tekniği, bir kişinin ilgi duyduğu şeylerin peşinden gitmesinin, kişinin kendisiyle ve dünyayla ilgili algılamalarını değiştiren yeni deneyimler yaşamasının, bu deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşmasının doğal olarak tatmin edici olduğu ve öğrencileri yapılan etkinliklere katılmak için motive edecek dış ödüllere gerek olmadığı varsayımına dayalıdır (Kagan ve Kagan, 2009: 17.9).

İşbirliği-İşbirliği tekniği bir takımında çalışan öğrencilerin diğer takımlardaki öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak projeler üretmesine dayalı 10 aşamalı bir yapıdır (Kagan, 1989-1990: 13). Bu aşamalar şunlardır (Açıkgöz, 1992: 55-58; Kagan ve Kagan, 2009: 17.10-17.13):

1. Öğrenci Merkezli Sınıf Tartışması: İşbirliği-İşbirliği yönteminin kullanılacağı ünitenin başında, öğrenciler işlenen konuya duydukları ilgiyi keşfetmek ve açıklamak üzere teşvik edilirler. Sınıf tartışmasının amacı, o konuyla ilgili öğrencilerin öğrenmek istediklerini ortaya koymaktır. İşbirliği-İşbirliği tekniğinde öğrenme, öğretmenin daha önceden belirlediği bir amaca doğru ilerlemek olarak görülmez, aksine öğrencilerin ilgi duydukları konulara doğru ilerleyen bir süreç olarak görülür.
2. Öğrenci Takımlarının Seçimi: Öğrenciler sınıfın amacına göre öğretmen tarafından takımlara atanırlar veya kendi takımlarını kendileri seçerler.
3. Takım Oluşturma ve İşbirlikli Becerilerin Geliştirilmesi: Eğer öğrenciler daha önce birlikte çalışmamışlarsa, takım oluşturma ve işbirliğini geliştirme etkinlikleri öğrencilerin birbirlerine takım olarak bağlanmaları ve karşılıklı güven duygusu kazanmaları için gereklidir. Bu etkinlikler sadece bir defaya mahsus olarak değil süreç içerisinde ihtiyaç duyuldukça yapılabilir.
4. Takım Konusunun Seçimi: Takım konusunun seçimi daha önceki sınıf tartışması sırasında bütün sınıfın ilgisine göre oluşturulmuş olan konu listesine bakılarak yapılır. Takımlardaki öğrenciler çeşitli konular arasından sınıfın ve kendilerinin ilgilerine en uygun olan konuyu birbirleriyle tartışarak seçmeleri konusunda teşvik edilirler. Bu aşamada öğretmen

öğrenciler arasında dolaşarak yaşanılacak sorunların çözümüne yardımcı olur.

5. Mini Konuların Seçimi: Takım içinde işbirliğini sağlayabilmek amacıyla takımın aldığı konu daha alt konulara (mini konulara) ayrılır ve takımdaki her öğrenci mini konulardan birini hazırlamayı üstlenir. Bazı konular konunun verildiği öğrencinin seviyesine göre kolay veya zor olabilir veya verilen konuyla ilgili olarak yeterli kaynak bulmak mümkün olmayabilir, bu yüzden öğrenciler mini konuyu seçerlerken öğretmenin bu aşamada yardımcı olması gerekebilir.
6. Mini Konuların Hazırlanması: Öğrenciler kendi mini konularını hazırlarken bireysel olarak çalışırlar. Öğrenciler takım çalışmasının önemli bir kısmının kendi çabalarına bağlı olduğunu bilerek sorumluluk bilinci içerisinde kütüphane çalışması, veri toplama, proje hazırlama, uzmanlarla görüşme vb. etkinliklerde bulunurlar.
7. Mini Konuların Sunumu: İşbirliği-İşbirliği için son derece önemli olan bu aşamada takım içerisindeki sunum ve tartışma takım üyelerinin konu hakkında onunla ilgili tartışmaları sürdürebilecek düzeyde bilgilenmesini amaçlar. Takımlardaki öğrenciler sınıf önünde başarılı bir sunum yapabilmek için mini konuların bir yapbozun parçaları gibi bir bütün oluşturacak şekilde birleştirilmesi gerektiğinin bilincindedirler.
8. Takımların Sunum için Hazırlanması: Sunumun şekli sunulacak olan materyalin içeriğine göre belirlenmelidir. Örneğin eğer bir grup konu üzerinde bir fikir birliğine ulaşamazsa, tartışma şeklinde yapılacak bir sunum en uygun sunum olabilir. Tartışmalar, video gösterimleri, Power-Point sunumları, sergiler, gösteriler, öğrenme merkezleri ve parodiler teşvik edilir. Sınıf tahtası, tepegöz, görsel-işitsel medya, broşürler kullanılabilir. Öğrenciler sunumlarının daha ilgi çekici ve bilgi verici olması için sınıf yerleşiminde istedikleri değişiklikleri yapabilirler.
9. Takım Sunumları: Sunum sırasında sınıfın kontrolü öğrencilerdedir. Zamanın, sınıfın ve sınıftaki kaynakların nasıl kullanıldığından kendileri sorumludur. Takımların sürelerini aşmamaları için sınıftan bir öğrenci

zamanı kontrol etmekle görevlendirilir. Takımlar sunum sonrasında sınıftan gelecek sorular için biraz zaman bırakabilir.

10. Değerlendirme: Sunumlar ve bireysel katkılar öğrenciler ve öğretmen tarafından değerlendirilir. Değerlendirme sırasında içerik ve sunumun en güçlü ve en güçsüz yönleri saptanır. Ayrıca, mini konulara ya da bireysel projelere bakarak bireysel notlar da verilebilir. Böylece hazıra konma etkisi önlenmiş olur.

İşbirliği-İşbirliği tekniğinin ilk uygulamalarında öğrencilerin notları takım sunumlarının niteliğine göre verilmiş, teknik iyi işlemesine rağmen hemen hemen aynı seviyede performans gösteren farklı takımlardaki öğrencilerin takım arkadaşlarının performanslarına dayalı olarak farklı notlar almaları nedeniyle takım notlarının adil olmamasından rahatsızlık duyulmuştur. Takım notlarındaki bu adaletsizliği önlemek amacıyla İşbirliği-İşbirliği tekniğinde değişiklik yapılmış ve takım sunumlarına not vermek yerine geribildirim verilmiş öğrencilerin ders notları sadece bireysel performanslarına göre verilmiştir (Kagan ve Kagan, 2009: 4.13).

2.1.3.6 Birleştirme

Aronson ve arkadaşları (1976) tarafından geliştirilmiş olan bu teknik “saf” işbirlikli öğrenme tekniklerinden biridir (Açıkgöz, 1992: 58-59). Sharan’a (1980: 243) göre Aronson ve arkadaşları bu işbirlikli öğrenme tekniği yoluyla, öğrenilecek olan konuyu takımdaki öğrenciler arasında paylaştırarak aralarında dayanışma ve işbirliğini teşvik etmeyi ve öğrencilerin konuyu birbirlerine anlatmalarını sağlamayı amaçlamışlardır.

Birleştirme tekniğinde öğrenciler aynı TOT ve ÖTBB tekniklerinde olduğu gibi beş veya altı kişiden oluşan heterojen takımlara ayrılırlar (Senemoğlu, 2002: 510; Slavin: 1980: 320). Daha sonra öğrenilecek olan konu takımlardaki öğrenci sayılarına göre bölümlere ayrılır (Açıkgöz, 1992: 59). Örneğin bir ülkeyi ele alan bir ünite ülkenin tarihi, coğrafyası, ekonomisi, kültürü gibi alt bölümlere ayrılabilir (Ekinci, 2010: 103). Her gruptaki bir üye konunun belli bir bölümünü öğrenmek üzere seçer. Her üye kendi konusunu okur. Öğrenciler kendi takımlarından ayrılarak diğer takımlardaki aynı konuyu hazırlamakla görevli öğrencilerle yeni uzmanlık grupları oluştururlar ve konuyu açıklığa kavuşturmaya çalışırlar. Uzmanlık gruplarındaki öğrenciler, konularını tam

olarak öğrendikten sonra kendi takımlarına dönerler ve konularını takım arkadaşlarına öğretmeye çalışırlar. Öğrenciler takım içerisinde ünitenin tüm bölümlerini birbirlerine öğrettikten sonra ünitenin tamamını kapsayan bir izleme testi alırlar. İzleme testinden elde edilen puanlar TOT ve ÖTBB’de olduğu gibi takım skoru olarak değil bireysel olarak değerlendirilir (Senemoğlu, 2002: 510; Slavin, 1980: 320; Slavin, 1991: 75). Bu bağlamda bireysel performansların direk olarak grup amacına katkıda bulunmamasından dolayı Birleştirme tekniğinde görev bağımlılığının yüksek, ödül bağımlılığının ise düşük olduğunu söylemek mümkündür. (Slavin, 1980: 320).

Görüldüğü gibi her öğrenci hem öğrenen hem de öğreten durumundadır. Dolayısıyla bazı öğrencilerin dominant olabileceği bir durum yoktur. Tersine herkesin katkısı değerlidir. Birbirinden öğrenmek zorunda olmak, öğrencilerin öne geçmek, herkesten üstün olmak için uğraşma eğilimlerini azaltmaktadır (Açıkgöz, 1992: 60).

2.1.3.7 Birleştirme II

Birleştirme II tekniği, Slavin tarafından, Aronson ve arkadaşlarının geliştirdiği Birleştirme tekniğinde değişiklikler yapılarak geliştirilmiştir (Açıkgöz, 1992: 61; Avcı ve Fer, 2004: 63; Senemoğlu, 2002: 510; Slavin, 1980: 320; Slavin, 1991: 75). Bu işbirliği öğrenme tekniğinde öğrenciler TOT ve ÖTBB tekniklerinde olduğu gibi dört veya beş kişilik takımlar oluştururlar. Öğrenciler hemen başlangıçta ünitenin belli bir konusunu seçmek yerine ünitenin tüm konularını okur, daha sonra uzmanlaşacakları konuyu seçerler (Senemoğlu, 2002: 510).

Aynı konuları seçen öğrenciler orijinal Birleştirme tekniğinde olduğu gibi uzmanlık gruplarında kelimelerin anlamları, konuyu açıklayıcı örnekler, anlaşılmayan kısımlar üzerinde tartışırlar, konunun nasıl anlatılacağı üzerinde çalışırlar. Daha sonra kendi takımlarına dönerek öğrendiklerini takım arkadaşlarına anlatırlar. Öğrenciler konuyu takımlarında çalıştıktan sonra tüm üniteyi kapsayan izleme testini bireysel olarak alırlar. Birleştirme II tekniğinde öğrencilerin izleme testlerinden aldıkları notlar öğrencilerin bireysel gelişimini hesaplamak için kullanılır. Aynı ÖTBB tekniğinde olduğu gibi takıma katkı yapan puanlar öğrencilerin bireysel gelişimine bakılarak elde edilir. Daha önceden belirlenen standartlara ulaşan takımlar çeşitli sertifikalar alırlar. Böylelikle Aronson ve arkadaşları tarafından geliştirilen Birleştirme tekniğine kıyasla Birleştirme II tekniğinde daha az görev bağımlılığı daha fazla ödül bağımlılığı

sağlanmış olur (Açıkgöz, 1992: 62; Avcı ve Fer, 2004: 63; Kagan ve Kagan, 2009: 17.2; Senemoğlu, 2002: 510; Slavin, 1980: 320-321; Slavin, 1991: 75).

2.1.3.8 Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

Açıkgöz (1990) tarafından geliştirilen bu teknik öncelikle işbirlikli öğrenmeyi uygulamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle tekniğin araştırma amacıyla uygulanması sırasında hazıra konma etkisini ortadan kaldırmaya, yani olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, grup ürünü ve ödülü ile yüz yüze etkileşim ilkelerine özel bir önem verilmiştir. Daha sonra bu tekniğe grup sürecinin değerlendirilmesinin eklenmesi gerekli görülmüştür (Açıkgöz, 1992: 65; Şenol, Bal ve Yıldırım, 2007: 212).

BSBÖ tekniğinin uygulanması sırasında şu basamaklar yer almaktadır; grupların oluşturulması, okuma, öğrenci sorularının hazırlanması, grup sorusunun hazırlanması, grup sorularının gönderilmesi, grup sorularının yanıtlanması, yanıtların sınıfa sunulması, grup sunumunun değerlendirilmesi, grup sürecinin değerlendirilmesi, bütün sınıf tartışması ve sınamadır. Bu etkinliklerin gerçekleşmesi için okuma parçaları, soru-yanıt kartları, temalar yaprağı, grup sunumu değerlendirme formu ve sınav kullanılır (Sucuoğlu, 2003: 16).

Açıkgöz (1992: 74) BSBÖ tekniğinin her düzeyde ve her konu alanında uygulanabilecek esnek bir işbirlikli öğrenme tekniği olduğunu ve gerekli durumlarda öğretmenlerin kendi oluşturdukları stratejileri de kullanarak uygulayabileceklerini belirtmektedir.

2.1.4 İşbirlikli Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Geleneksel sınıflarda öğretimde bilgi verici olarak öğretmen baskındır. Öğretmenlerden öğrenciye tek yönlü bir bilgi akışı vardır (Sucuoğlu, 2003: 13). İşbirlikli öğrenme yöntemi ise öğretmene çok farklı roller yüklemektedir. Öğretmen artık sınıfta yalnızca bilgi aktaran bir kaynak değildir. Kimi zaman kaynak kişi, kimi zaman gözlemleyen kişi, kimi zaman uzman, kimi zaman da işleri kolaylaştıran kişidir (Aydoğu, 2006: 53-54; Bayat, 2004: 21). Öğretmenin rolü, öğrencileri yönlendirme, gruplar arasındaki ilişkileri düzenleme ve grup içindeki etkileşime ve işbirliğine rehberlik etmektir (Demirel, 1999: 205).

Geleneksel sınıflarda doğrudan denetim uygulayan öğretmen ile işbirlikli öğrenme sınıfında destekleyici denetim uygulayan öğretmenin davranışlarının karşılaştırılması Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Doğrudan ve Destekli Denetim Uygulayan Öğretmenlerin Davranışlarının Karşılaştırılması

Doğrudan Denetim	Destekleyici Denetim
Düz anlatım ve açıklama	Dönüt verme
İşin nasıl yapılacağını anlatma	Grubu sorularla yeniden yönlendirme
Disiplin sağlama	Grubu kendi sorunlarını kendi çözecek biçimde yönlendirme
Bir grupla çalışma	Etkinlikleri çeşitlendirme
Soru-Yanıt	Düşünmeyi özendirme
Alıştırma çalışmasını yönetme	Öğrencileri gözleme
Tartışmalarda liderlik etme	Kaynakları sağlama

(Açıkgöz, 1992: 130)

Tablo 3’de görüldüğü üzere işbirlikli öğrenme uygulayan öğretmenin destekleyici, yönlendirici, kaynak kişi konumunda bulunduğu anlaşılmaktadır. Zaten, çağdaş eğitim alan yazınında da öğretmene yüklenen rol budur (Açıkgöz, 1992: 129).

Geleneksel bütün sınıf öğretiminde öğretmen konuyu anlatır, yönergeler verir, kısa cevaplı sorular sorar, disiplini sağlar ve genel övgülerde bulunur. İşbirlikli öğrenme yönteminde ise öğrencileri teşvik eder, öğrenmelerine yardımcı olur, öğrenciler arasındaki iletişimi kolaylaştırır, öğrencilerin yerine getirdikleri görevlerdeki performansları ile ilgili geri bildirim sağlar ve bireysel çabalarını över (Gillies, 2008: 241)

Sharan ve Sharan (1987: 21)’a göre işbirlikli öğrenmede öğretmenler belli yönergeleri öğrencilere dikte ettirmezler, daha çok öğrencileri öğrenme faaliyetlerinde amaçlarına ulaştıracak çeşitli seçenekleri belirlemede özgür bırakırlar ve böylece de öğrenciler bilgiyi edinme sürecinin aktif katılımcıları haline gelirler. İşbirlikli öğrenme yöntemi öğretmenlerin daha öğrenci merkezli sınıflar oluşturmalarına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanmalarına olanak tanımaktadır (Bayat, 2004: 20).

İşbirlikli öğrenme yöntemini uygulayan öğretmenlerin, öğrenme etkinliklerini seçmek ve uygulamak, sınıfı yönetmek, kurallar koymak, konu alanı uzmanlığı, model

olma vb. birçok rolünde bir değişiklik olmaz. Öğretmen yine öğrenme çevresini düzenleyen, öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu olan kişidir. Farklı olan, öğretmenin bu işlevini, yetki ve sorumluluklarını öğrencilerle paylaşarak yerine getirmesidir (Açıkgöz, 1992: 128).

Öğretmenlerin işbirlikli öğrenme çalışmalarında yapmaları gerekenleri şöyle sıralayabiliriz (Johnson ve Johnson, 2002: 99; Johnson ve Johnson, 2008: 26-29; Sachs ve diğerleri, 2003: 346-348):

1. Öğretim öncesi bazı kararlar vermek: Öğretmen dersin akademik ve sosyal becerilerle ilgili hedeflerini belirlemelidir, grup büyüklüğüne, öğrencilerin gruplara nasıl atanacağına, öğrencilere verilecek rollere, derste gereken malzemelere ve sınıfın nasıl düzenleneceğine karar vermelidir. Gruplar oluşturulurken her grubun heterojen olmasına dikkat etmeli, her gruptan birer öğrenciye okuyucu, kaydedici, katılımı destekleyici ve anlamayı kontrol edici görevleri vermelidir. Ders malzemelerini öğrencilerin “birlikte yüzecekleri ya da birlikte batacakları” mesajını verecek şekilde hazırlamalı, gruba sadece bir çalışma kâğıdı vermeli veya grubun her üyesine öğrenilecek konunun bir kısmını vermelidir.
2. Yapılacak çalışmayı ve olumlu bağımlılığı açıklamak: Öğretmen ödevi açık bir şekilde tanımlamalı, gerekli kavramları ve stratejileri öğretmeli, olumlu bağımlılığı ve bireysel değerlendirilebilirliği ayrıntıları ile açıklamalı, başarı için kriterleri belirtmeli ve öğrencilerin kullanması hedeflenen sosyal becerileri açıklamalıdır. Olumlu bağımlılığı sağlamak için öğrencileri ya birlikte yüzeceklerine ya da birlikte batacaklarına inandırmalıdır.
3. Öğrencilerin öğrenmelerini gözlemlemek ve kişilerarası ve grup becerilerini artırmak veya görevleriyle ilgili yardımda bulunmak amacıyla gruplara müdahale etmek: Öğretmen her grubun çalışmasını sistematik olarak gözlemlemeli ve veri toplamalıdır. Öğrencilerin çalışmalarının gözlenmesi bireysel değerlendirilebilirlik için önemlidir. Gerekli olan durumlarda, öğretmen öğrencilerin görevlerini doğru bir şekilde tamamlamaları ve etkili bir şekilde çalışmalarını sağlamak için grup çalışmalarına müdahalede bulunmalıdır.

4. Öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek ve gruplarının süreçte ne kadar iyi çalıştığını değerlendirmelerine yardımcı olmak: Öğretmen öğrencilerin öğrenmelerini ve performanslarını dikkatli bir şekilde değerlendirmelidir. Daha sonra öğrenme gruplarının üyelerine birlikte ne kadar etkili çalıştıklarının değerlendirmesini ve daha başarılı olabilmek için neler yapmaları gerektiğinin planlamasını yaptırmalıdır.

Öğretmen öğrencilerden beklenen sosyal ve iletişim becerileri için bir model rolü de üstlenmelidir. (Sharan and Sharan, 1987: 21). Öğretmen, ayrıca grup çalışmalarıyla gelişmesini hedeflediği sosyal becerilerin (yardımlaşma, birbirine söz hakkı tanıma, vs.) yeterince anlaşılıp anlaşılmadığını tespit etmek amacıyla her bir gruba yapacakları çalışma sırasında nasıl yardımlaşabilecekleri konusunda sorular yöneltebilir. Böylece öğretmen grup çalışmaları sırasında en fazla sıkıntı duyulan nokta olan birbirinin düşüncesine değer verme ve saygı duyma becerisi konusunda öğrencilerin ne derece ilerleme kaydettiklerini tespit etme fırsatını yakalamış olur (Aydoğu, 2006: 54).

2.1.5 İşbirlikli Öğrenmede Öğrencinin Rolü

İşbirlikli öğrenme sınıflarında öğrencilerin rolü geleneksel öğretmen merkezli sınıflardan belirgin bir şekilde farklıdır. İşbirlikli öğrenme sınıflarında öğrenciler aktif bir şekilde öğrenmeyle meşguldürler. Öğrencinin birinci rolü grubundaki diğer öğrencilerle birlikte işbirliği içerisinde çalışarak grubun görevini tamamlamaya katkıda bulunmaktır. Grup çalışmalarını sürdürmek için çalışmalarını nasıl organize edecekleri, kendi öğrenme süreçlerini nasıl gözlemleyip değerlendirecekleri daha önce kendilerine öğretilmediğinden, kendi öğrenmelerinin yöneticisi konumunda olurlar (Bayat, 2004: 23). Geleneksel sınıflarda öğrenci yaşantılarının çoğu dinleme ve not almayla sınırlı iken işbirlikli sınıflarda öğrenciler dinler, yazar, anlatır, inceler, okur, şekille anlatır, resimlendirir, tekrarlar ve etkileşir (Ekinci, 2010: 99).

Açıkgöz'e (1992: 132) göre işbirlikli öğrenmede öğrenci artık geleneksel sınıfta olduğu gibi öğretmenin sunduklarını edilgen bir biçimde alan, arkadaşlarını geçmeye çalışan öğrenci değildir. Tersine kendinin ve arkadaşlarının öğrenme sorumluluğunu taşıyan, öğrenme etkinlikleri sırasında bazen öğrenci, bazen öğretici olan etkin bir öğrencidir.

2.1.6 İşbirlikli Öğrenmenin Yararları

İşbirlikli öğrenimin yarışmacı ya da bireysel çalışmalara göre daha fazla başarı, öğrenciler arasında daha olumlu ilişkiler, öğrenilen konuya yönelik olumlu tutum ve daha sağlıklı uyum ürettiğini araştırmalar göstermiştir (Du, Yu ve Olinzock, 2011: 30; Johnson ve diğerleri, 1991: 5; Marr, 1997: 10; Sachs ve diğerleri, 2003: 340; Slavin, 1987a: 7; Slavin, 1988: 32; Slavin, 1991: 80; Zhang, 2010: 81). Birçok işbirlikli öğrenme tekniğinin sınındığı bu araştırmaların çoğunda yukarıda belirtilenlere ek olarak benlik saygısı, etnik ilişkiler, transfer, öğrenci katılmanlığı, kaygı, denetim odağı, güdü gibi duyuşsal çıktılar üzerinde de olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla eğitimde ihmal edilmiş olan ve başka yöntemlerle gerçekleştirilmesi çok güç ya da olanaksız olan duyuşsal özelliklerin öğretilmesi sorununa çözüm getirmektedir (Açıkgöz, 1992: 115; Aydın, 2009: 30; Gömleksiz, 1993: 53; Slavin, 1991: 80).

Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak işbirlikli öğrenme yönteminin yararları çeşitli araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Açıkgöz'e (1992: 115-116) göre işbirlikli öğrenmenin yararları şunlardır:

- a) İşbirlikli öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde başka yöntemlere göre daha olumlu etkileri bulunmaktadır.
- b) Öğrenciler, işbirlikli öğrenme gruplarında geçirdikleri yaşantılar sayesinde grup içinde çalışma vb. becerileri kazanarak, gelecekteki iş ve aile yaşamına hazırlanmaktadır.
- c) İşbirlikli öğrenme öğrencilerin derse katılımını artırarak, dolayısıyla sınıftaki disiplin sorunlarını azaltarak, ödev, alıştırma vb. düzeltmelerin öğrenciler tarafından yapılmasını olanaklı kılarak, sınıfta hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilerle baş etmeyi kolaylaştırarak, öğretmenin yükünü hafifletmektedir.
- d) Öğretmen, öğrencilerin takıldıkları noktalarda yardımcı olmakta, yani yardıma gereksinim duyan öğrencilerle ilgilenebilmekte, dolayısıyla öğrenme güçlüklerini ve eksikliklerini anında giderme fırsatını bulabilmektedir.
- e) Grup çalışması sırasında her bir üyenin öğrenmesi sağlanmaya çalışıldığından bir anlamda öğretim bireyselleştirilmiş olmaktadır.

- f) İşbirlikli öğrenme kullanışlı bir yöntemdir. Tam öğrenme, bilgisayarlı öğretim vb. stratejilerde olduğu gibi ek zaman, ek görevli, ders saatlerinin değiştirilmesi vb. düzenlemeler gerektirmez. İstenirse geleneksel sınıflarda, eldeki ders kitapları, alıştırma kitapları vb. kullanılarak bile uygulanabilir.
- g) İşbirlikli öğrenmenin bilgisayarlı öğretimin sosyal davranışları azaltmasında olduğu gibi istenmedik yan ürünü saptanamamıştır.
- h) İşbirlikli öğrenmenin maliyeti düşüktür. Bazı işbirlikli öğrenme teknikleri çalışma yaprağı vb. malzemeler gerektirse bile bunlar geleneksel öğretimde de kullanılan ya da kullanılması gereken malzemelerdir.

Senemoğlu (2002: 500-501) ise işbirlikli öğrenmenin yararlarını şu şekilde sıralamıştır:

- a) İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerine ve dikkatlerini sürdürmelerine yardım etmektedir.
- b) Özellikle, düşük yetenekli öğrencilere, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkili olmaktadır.
- c) Bireyin, dünyayı diğer insanların bakış açısından görme yetisini kazandırmaktadır. Böylece öğrencilerde empati kurma becerileri artmakta, özel eğitime muhtaç çocukları daha kolay kabul ederek onların gelişimleri için rehberlik etmektedirler.
- d) Öğrenciler, başkalarının fikirlerine saygılı olmayı, hoşgörülü olmayı, tartışmayı öğrenmektedirler. Kısaca, demokratik yaşama alışkanlığını kazanmaktadırlar.
- e) Öğrenme sırasında öğrencinin akranlarıyla etkileşimde bulunması, ona zevk vermekte, öğrenme-öğretme ortamı öğrenciler için eğlenceli hale gelmektedir.
- f) İşbirlikli öğrenme, gruptaki her bireyin katkısını gerektirdiğinden öğrencilerin öz saygı ve öz yeterlik duygularını geliştirmelerine yardım etmektedir.
- g) Öğrencilerin hata yapma korkusu ve kaygı düzeyini en aza indirerek öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlamaktadır.
- h) Öğrencilerin “ait olma” gereksinimlerini karşılamalarına yardım etmektedir.

Slavin (1987a: 9; 1991: 79-80; 2006: 262) işbirlikli öğrenmenin başarı, olumlu grup içi ilişkiler, özel eğitime muhtaç öğrencilerin daha fazla kabulü ve öz-saygı gibi

yararlarının yanında okulu ve arkadaşlarını daha fazla sevmeye, akademik olarak başarılı olabilmek için arkadaşlık ilişkilerini geliştirme, daha fedakâr olma ve okulda kendi kaderinin kontrolünün kendi ellerinde olduğunu hissetme gibi önemli eğitimsel çıktılarının da olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, işbirlikli öğrenmenin öğrencileri ellerinden gelenin en iyisini yapmaya motive etmenin yanında birbirlerinin öğrenmesine yardım etmeye de motive ettiği, konuyu birbirlerine açıklamaya çalışan öğrencilerin aynı zamanda kendilerinin de öğrendiklerini ifade etmiştir.

Marr'a (1997: 10-11) göre işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrenciler yarışmacı ve bireysel öğrenme sınıflarındaki öğrencilere oranla daha yüksek nitelikte sorgulama yapabilmekte, kavramlara ve problemlerin çözümüne daha hızlı odaklanabilmektedirler. Ayrıca işbirlikli öğrenen öğrenciler detaylandırma ve üstbilgi stratejilerini daha sık kullanmaktadırlar. İşbirlikli öğrenme yoluyla öğrenciler daha üretken olmakta ve alternatif perspektifler geliştirmekte, daha yüksek seviyede düşünme becerilerine sahip olmakta, bilgiyi daha iyi akılda tutmakta ve ortaklaşa olarak yeni fikirler ve çözümler üretmektedirler.

2.1.7 Yabancı Dil Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme

Genellikle öğrenciler tüm sınıfa karşı konuşma yapmak için hazır değilken, grup arkadaşları ile konuşurken kendilerini daha rahat hissederler. Tüm sınıfın önünde konuşmak çoğu öğrenci için ürkütücüdür. Yabancı dil derslerinde, sınıftaki sessizliğin sebebi öğrencilerin derse gelirken beraberlerinde getirdikleri kaygıdır. Huzursuzluk ve endişe duyguları yabancı dili yanlış kullanma korkusuyla daha da şiddetlenmekte ve öğrencilerin sınıfta konuşmalarını engellemektedir (Liang, 2002: 25).

İşbirlikli yabancı dil öğretimi, öğrenciler dilin anlamını ve fonksiyonunu aynı zamanda öğrendiklerinde daha etkili olmaktadır. Grup üyeleri arasındaki etkinlikler ve etkileşim öğrencilere yeni öğrendikleri dili farklı durumlarda kullanarak uygulama imkânı sunmakta ve iletişimsel becerileri artırmaktadır. İşbirlikli dil öğretimi öğrencilerin grup amacına ulaşmak için birbirlerine yardım etmelerini sağladığı gibi, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları fırsatını ve yabancı dil öğrenenler için anlamlı olan destekleyici ortamı da sunmaktadır. İşbirlikli öğrenme etkinlikleri etkin katılımı, duygusal desteği ve öğrenciler arasında daha fazla sosyal etkileşimi sağladığı için yabancı dil öğretiminde kullanılmaktadır. Böyle bir öğrenme ortamı yarışmacılığı ve

bireyselliği azaltır, bilginin öğrenciler arasında etkin bir şekilde yapılandırılması fırsatını sağlar. Öğretmen merkezli yaklaşımlar dil öğrenimini yeterli düzeyde sağlayamadığından, öğrenci merkezli bir yaklaşım olan işbirlikli öğrenmede grup üyeleri arasındaki etkileşimin öğrencilere yabancı dil becerilerini farklı durumlarda uygulama imkânı sunduğu düşünülmektedir (Wichadee ve Orawiwatnakul, 2012: 94).

Yapılan çalışmalarda iletişimsel dil öğretimine verdiği önemden dolayı işbirlikli öğrenmenin yabancı dil sınıfında çeşitli avantajlarının olduğu belirtilmektedir. Örneğin, Gillies (2007, akt. Çelik, Aytın ve Bayram, 2013: 1854) gruplar içerisinde konuşma pratikleri yapmanın, öğrencilerin yeni düşünce şablonları geliştirmelerini sağlayarak dilin çeşitli yapılarını keşfetmelerine yardımcı olduğunu öne sürmüştür. Aynı şekilde Crandall (1999, akt. Çelik ve diğerleri, 2013: 1854) işbirlikli öğrenmenin öğrencinin kaygısını azaltmada, dil öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamada ve özsaygı geliştirmelerinde etkili olduğuna işaret etmektedir.

Kagan (1995, akt. Liang, 2002: 25-26) işbirlikli öğrenme ile iletişimsel dil öğretiminin doğal olarak birbirleriyle eşleştiklerini belirtmiştir. İşbirlikli öğrenme özellikle yabancı dil öğretiminde gelişimsel olarak uygun yollarla, destekleyici ve motive edici bir ortamda anlaşılabilir girdi sağlayarak dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır (Yahya ve Huie, 2002). Ghaith'e (2002: 265; 2003: 451-452) göre de işbirlikli öğrenme yabancı dil öğrenenlerin motivasyonlarını ve psikososyal uyumlarını, destekleyici, motive edici ve stresi azaltıcı bir sınıf ortamında hedef dilde daha sık ve daha fazla etkileşim sağlamaya imkân tanınması nedeniyle bilişsel ve dilbilimsel gelişimlerini artırmaktadır. Aynı şekilde işbirlikli öğrenme, öğretimin çeşitli esnek yollarla organize edilmesini sağlaması ve dil öğrenimini çeşitli öğretimsel durumlarla birleştirmesi bakımından özellikle yabancı dil öğrenenler için çok faydalı olabilir. Yine Ghaith'e (2003: 454) göre yabancı dil öğretiminde İşbirlikli Öğrenme, öğrenciler arasında olumlu tutumlar geliştirilmesini, tatmini, grup amaçlarının etkin bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışılmasını ve özgüveni sağlamakta ve kaygıyı azaltmaktadır.

Olsen ve Kagan (1992: 5, akt. Şahan, 2005: 257) yaptıkları çalışmada işbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğrenimindeki yararlarına dikkat çekmişlerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin geleneksel yöntemle ders işledikleri sınıflarda kendileri daha fazla konuşarak, öğrencilere çok az konuşma süresi tanıdıklarını ve düşük başarılı öğrencilerin derse katılma fırsatlarının çok az olduğunu, geleneksel öğretimin aksine,

işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıflarda ders süresinin % 80'ine yakın bir kısmının etkinliklere ayrıldığını belirtmişlerdir. Bunun sonucunda da öğrencilere daha aktif iletişim imkânı doğmaktadır. İşbirlikli öğrenme yönteminin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının diğer yararlarından bazılarını ise yabancı dilde daha fazla etkileşim fırsatı sağlaması, yabancı dil yeterliğinde artış ve yabancı dil becerilerinin gelişimi olarak sıralamışlardır.

Geleneksel yöntemlerle ders işlenen sınıflarda İngilizce yeterlikleri sınırlı olan öğrenciler öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla daha az iletişimde bulunmakta ve bu iletişim de daha düşük dilbilimsel ve bilişsel seviyede olmaktadır. İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıflarda yapılan araştırmalarda ise işbirlikli öğrenmenin öğrencilere grup arkadaşlarıyla iletişimde bulunurken dili daha fazla ve daha karmaşık şekilde kullanma fırsatı verdiği belirlenmiştir. Grup etkinlikleri ayrıca öğrencilere bilişsel olarak daha karmaşık olan fikirlere maruz kalma fırsatı da vermektedir. Böylece daha yüksek seviyede bilişsel gelişim sağlanır. Araştırmalar işbirlikli öğrenme etkinlikleri bakımından zengin ve bu konuda bilgili bir öğretmenin olduğu öğrenme ortamlarında öğrencilerin dil ve bilişsel gelişimlerinin büyük oranda arttığını göstermiştir (Sachs ve diğerleri, 2003: 340-341).

Geleneksel bütün sınıf öğretiminde dersin kontrolü dilbilgisi konusunu anlatan, dersin işleniş hızını belirleyen, alıştırmaya çalışmaları yaptıran, soruyu tüm sınıfa soran öğretmenin elindedir. Dersler bu şekilde işlendiğinde herhangi bir dersin öğretmeni ders süresinin en az yarısını ve sıklıkla dersin üçte ikisini kendisi konuşarak geçirmektedir. Yabancı dil öğretiminde dersin geleneksel yöntemle işlenmesi aslında öğrenilen dilde yoğun bir şekilde pratik yapmaya ve konuşmaya ihtiyacı olan öğrencileri bundan alıkoymaktadır. Birçok yabancı dil öğrencisinin düşük başarı sergilemesinin başlıca nedeni öğrencilerin yeni öğrendikleri dili sınıf ortamında kullanacak yeterli zaman bulamayışlarıdır. Bu nedenle, daha etkili dil öğrenme ortamı oluşturabilmek ve bu istenmeyen durumun önüne geçmek için işbirlikli öğrenme alternatif bir yöntem olarak denenebilir (Şahan, 2005: 255-256).

2.2 İlgili Araştırmalar

İşbirlikli öğrenme yöntemiyle ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çeşitli çalışmalara rastlanmıştır.

2.2.1 Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Yılmaz (2013) çalışmasında işbirlikli öğrenmenin, heterojen bir dil grubundaki ortaokul İngilizce öğrencilerinin dil öğrenmelerine, İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenme güdülerine ve akademik başarılarına olan etkilerini incelemiştir. Çalışma karma araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüş, Erzincan Nusret Yılmaz Ortaokulu'ndaki altıncı ve yedinci sınıf seviyesindeki dört sınıftan oluşan toplamda 100 öğrenci çalışmanın katılımcıları olmuştur. Deney grubu iki ay boyunca, işbirlikli öğrenmenin Üç-Aşamalı-Görüşme, Birlikte Öğrenme, İkili Konuşma, İç-Dış Daire ve Öğrenci-Takım-Başarı Ayrımı gibi yöntemleriyle öğretilmiştir. Kontrol grubu ise geleneksel yöntemlerden Dilbilgisi-Çeviri ve biraz da Dinle-Konuş yaklaşımıyla öğretilmiştir.

Çalışma verileri, işbirlikli öğrenmeyle ilgili tutum ve motivasyon anketleri, yarı yapılandırılmış mülakatlar ve öğrencilerin aylık başarı sınavlarındaki dil puanları yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubu motivasyon ve sözlü iletişim becerisinde kontrol grubuna göre önemli ölçüde daha iyi performans göstermiştir. Öğrencilerin aylık sınav sonuçları, deney grubunun akademik başarısının kontrol grubunkinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmadan çıkarılan sonuçlara dayanarak, işbirlikli öğrenmenin, Türkiye'deki eğitim reformunun bugünkü dalgası olan 12 yıllık zorunlu eğitim programının bir parçası olarak, ortaokul İngilizce öğretimiyle bütünleştirilmesi önerilmiştir. İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretiminde uygulanmasının olası eğitimsel sonuçları ve özellikle işbirlikli öğrenmede öğretmen gelişimi için öneriler ileri sürülmüştür.

Öztürk ve Akkaş (2013) çalışmalarında İşbirlikli öğrenme etkinliklerinin çoklu seviyeli yetişkin sınıflarında öğrencilerin güdü ve kaygı düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcıları 2005 ve 2006'da Uşak Halk Eğitim Merkezi tarafından düzenlenen genel İngilizce kurslarına devam eden öğrencilerdir. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deney deseni kullanılmıştır. 12 kişiden oluşan deney grubunda sekiz hafta boyunca birleştirme ve takım ödülü teknikleri ile öğretim yapılırken, yine 12 kişiden oluşan kontrol grubunda geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Veriler FLCAS (Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği) ve FLMQ (Yabancı Dil Güdüsü Anketi) ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları her iki değişkenin de olumlu bir eğitim içinde olmasına rağmen İşbirlikli Öğrenme etkinliklerinin çoklu

seviyeli yetişkin sınıflarında güdü ve kaygı üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermiştir.

Batdı (2013) çalışmasında İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbilgi becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada ayrıca, uygulamaya ilişkin hem öğrenci gözlemleri hem de öğretmenlerin gözlemlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Elazığ-Merkez Namık Kemal İlköğretim Okulunda deney grubu olan 5/D ve 5/E sınıfları ile kontrol grubu olan 5/F ve 5/B sınıflarına uygulanmıştır. Araştırma, bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere iki gruba gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; deney grubunda 34, kontrol grubunda da 34 öğrenci olmak üzere toplam 68 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda, işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklere dayalı uygulama yapılmış; kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Uygulamalar, beşinci sınıf İngilizce dersinde “My Favorite Activities, Farm Life, Cartoon Characters, Personal Possessions, Health Problems, Fun at the Park ve Help” ünitelerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada hem nicel hem de nitel desenler kullanılmıştır. Araştırmanın verileri başarı testi, dinleme becerisi değerlendirme testi, yazma becerisi değerlendirme testi, konuşma becerisi değerlendirme formu ile öz-yeterlik, öz-düzenleme, üstbilgi ve motivasyon ölçekleri, gözlem ve görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak yürütülmüştür. Nitel boyutta ise uygulama sonrasında deney gruplarının her birinden seçilen öğrencilerle ve uygulama öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca uygulama süresince iki gözlemci ve uygulama öğretmeni olmak üzere üç gözlemcinin gözlemlerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklere dayalı uygulamaların yürütüldüğü deney grubundaki öğrencilerin ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinin arttığı görülmüştür. Fakat deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grubun başarı testinden aldıkları erişim ve kalıcılık puanları arasında da anlamlı farklılık belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Grupların kalıcılık testi sonuçlarının

karşılaştırılmasında, deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca grupların Dinleme becerisi değerlendirme testi, konuşma becerisi değerlendirme formu ve yazma becerisinin değerlendirilmesine ilişkin üç değerlendirmenin ön test-son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Söz konusu farklılıkların her üç test sonucunda da deney grubu lehine olduğuna rastlanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu iki ana başlık altında öğrenci görüşmeleri ve gözlemci gözlemlerinden oluşan temalardan oluşmaktadır. Şarkı ve Oyun ile İngilizce öğretimi uygulamasının faydaları, oluşturulan öğrenme ortamının beğenilen yönleri ile İngilizce dersinde şarkının ve oyunun kullanılmasının bilişsel boyuta etkisi ve bu uygulamanın olumsuz yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri ve gözlemci gözlemleridir. Araştırma sonucunda elde edilen nicel ve nitel verilerin tutarlı ve birbirini desteklediği sonucu çıkarılmıştır.

Efe (2011) çalışmasında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, Öğrenci Takımları - Başarı Bölümleri ve Küme Destekli Bireyselleştirme tekniklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Matematik dersi “İstatistik ve Olasılık” ünitesindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisini araştırmıştır.

Araştırmanın örneklemini; 2010–2011 eğitim öğretim yılında Antakya ili İskenderun ilçesinde bulunan Gültepe İlköğretim Okulundaki üç yedinci sınıf şubesinde öğrenim gören toplam 65 öğrenci oluşturmaktadır. Şubelerden biri birinci Deney Grubu, biri ikinci Deney Grubu, biri de Kontrol Grubu olarak rastgele küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Birinci Deney Grubunda dersler işbirlikli öğrenme yönteminin Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniği, ikinci Deney Grubunda dersler işbirlikli öğrenme yönteminin Öğrenci Takımları -Başarı Bölümleri Tekniği, Kontrol Grubunda ise dersler Geleneksel Yöntem ile, söz konusu tekniklerde yeterli bilgiye sahip olan ve aynı zamanda söz konusu şubelerin matematik öğretmenleri olan öğretmen tarafından işlenmiştir.

Çalışma; tüm gruplarda ilköğretim yedinci sınıf Matematik dersi öğretim programında yer alan “İstatistik ve Olasılık” ünitesindeki konularda, 20 ders saati süresince gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda; Matematik dersinde uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniğine ve Geleneksel Öğretim Yöntemine göre başarıyı arttırmada daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca Matematik dersinde uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin, Geleneksel Öğretim Yöntemine göre tutum ve motivasyonu arttırmada da daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tutum ve motivasyonu arttırma açısından deney grupları kendi aralarında karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

İstemil (2011) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim dokuzuncu sınıf Coğrafya dersinin, Kubaşık Öğrenme Yöntemi yaklaşımına uygun olarak işlenmesinin öğrenci başarısını nasıl etkilediği incelenmiştir. Bu amaçla 2010–2011 Eğitim-Öğretim yılında Ş.Urfa İli Siverek İlçesi Siverek Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Okulları dokuzuncu sınıf öğrencilerinden örneklem grubu belirlenmiştir. Örneklem grubu 71 öğrenci arasından yapılan analiz sonucu benzerlik gösteren iki şube deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. Çalışma ön-test– son-test, bir deney- bir kontrol deneme modeline göre yürütülmüştür. Verilerin toplanması aşamasında dokuzuncu sınıf öğrencilerinin coğrafya dersi başarı düzeylerini incelemek amacı ile coğrafya başarı testi kullanılmıştır. Sonuç olarak Kubaşık Öğrenme Yöntemine dayalı öğretim yöntemleri uygulanarak yapılan Coğrafya öğretiminin öğrencilerin Coğrafya dersi başarılarını arttırmada etkili olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2011) çalışmasında kubaşık öğrenmenin küme destekli bireyselleştirme tekniğinin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Matematik dersi “Kümeler” konusundaki başarılarına ve tutumlarına etkisi olup olmadığını araştırmıştır.

Araştırma, 2010–2011 öğretim yılının güz döneminde, Erzurum ili Palandöken İlçesi sınırları içinde yer alan orta sosyo-ekonomik düzeydeki Alparslan İlköğretim Okulunun 56 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, bir deney ve bir kontrol grubu kullanılmıştır. Kontrol grubuna geleneksel yöntem, deney grubuna kubaşık öğrenme yönteminin küme destekli bireyselleştirme tekniği uygulanmıştır. Ölçme araçları (Matematik başarı testi- Matematik tutum ölçeği) her iki gruba da ön-test ve son-test olarak verilmiştir. Elde edilen veriler, 0,05 anlamlılık düzeyinde bağımlı örneklem ve bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgular, kubaşık öğrenme yönteminin, deney grubu öğrencilerinin matematik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumları üzerinde çok daha olumlu etkileri olduğunu göstermiştir.

Çopur (2011), çalışmasında İngilizce hazırlık sınıflarında işbirliğine dayalı öğrenme tekniği ÖTBB'nin öğrencilerin dört dil becerisine etkisi olup olmadığını araştırmıştır.

Araştırma 2010–2011 öğretim yılı güz döneminde Ankara ilinde özel bir üniversitenin Hazırlık Okulu'nda yürütülmüştür. Çalışma biri deney (23), diğeri kontrol grubu (23) olmak üzere toplam 46 öğrenciden oluşan iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışma 18 hafta sürmüştür. Deney grubunda işbirliğine dayalı öğrenme tekniği ÖTBB işe koşurken, kontrol grubunda derslere müdahale edilmemiş ve dersler olağan koşullarda gerçekleşen öğretimle işlenmiştir.

Düzyer belirleme testi, izleme testleri, öz değerlendirme formlarından elde edilen puanlar açısından deney ve kontrol grubu arasındaki fark anlamlıdır. Bu farkın deney grubu lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgulara göre işbirliğine dayalı öğrenme tekniği ÖTBB, öğrencilerin dört dil becerisi üzerinde etkili olmuştur. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular da bu sonucu destekler niteliktedir.

Uysal (2010) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin erişimi, problem çözme becerileri ve öğrenme stillerine etkisini saptamak ve işbirlikli öğrenme konusundaki öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda İzmir ili evreninden seçilen 34'ü deney ve 30'u kontrol grubunda olmak üzere toplam 64, dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde 10 hafta boyunca çalışılmıştır. Araştırmada dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Üretimden Tüketime” ve “İyi ki Var” üniteleri boyunca deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişki, kontrol grubunda 2005 sosyal bilgiler programına uygun olarak hazırlanmış ders kitabındaki etkinlikler uygulanmıştır.

Araştırmada ön-test–son-test uygulamaları için araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Başarı Testi ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Grasha-Reichmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği; deney grubundaki öğrencilerin görüşleri

ile ilgili verileri toplamak için yine araştırmacı tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış İşbirlikli Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşme Formu kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, deney grubu ve kontrol grubunun deney öncesi ve sonrası başarı testi ve problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak, işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin, uygulanmakta olan öğretim programı etkinliklerine göre, ilköğretim öğrencilerinin dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi erişileri ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin ise işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrencilerde deney grubu lehine olumlu yönde farklılık gösterdiği fakat öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde bir değişiklik yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme yönteminin etkililiğine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu da elde edilen bulgular arasında yer almaktadır.

Özkıdık (2010) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersinde “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinin sunumunda geleneksel öğretim ile işbirlikli öğretim yöntemi arasında öğrencilerin başarıları, fen ve teknoloji dersine karşı olan tutumları ve öğrenilen bilgilerin hatırdaki kalıcılığı ile ilgili fark olup olmadığı incelenmiştir.

Bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden kontrollü ön ve son test modeli kullanılmıştır. Deney grubunda, işbirlikli öğretim yönteminin Jigsaw tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yaklaşımının düz anlatım ve soru-cevap tekniği kullanılarak uygulama yapılmıştır.

Çalışma, İstanbul ili, Pendik ilçesi, Ertuğrulgazi İlköğretim Okulunda 2008–2009 eğitim- öğretim yılı II. döneminde öğrenim gören 72 ilköğretim okulu yedinci sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Çalışmada deney grubu öğrencileri (N=36) ve kontrol grubu öğrencileri (N=36) rastgele belirlenmiştir. Yapılan bu çalışma, dört hafta süren bir uygulama süresini kapsamıştır.

Bulgulara göre, ilköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinde, işbirlikli öğrenme yöntemi tekniği olan Jigsaw’un, öğrencilerin

akademik başarısını ve bilgilerin kalıcılığını arttırdığı saptanmıştır. Jigsaw tekniği, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı olan tutumlarını değiştirmemiştir.

Çokparlamış (2010) tarafından yapılan çalışmada kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim beşinci sınıflardaki öğrencilere yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisi ve yabancı dil derslerindeki algıları incelenmiştir. Araştırma için gerekli olan veriler ön-son test ve günlüklerden elde edilmiştir. Çalışmanın katılımcıları 25'er kişilik iki sınıftan oluşmuştur. Araştırmaya dâhil olan iki sınıf, küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Deney grubuna 12 hafta boyunca Öğrenci Takımları- Başarı Bölümleri tekniği uygulanmış ve kontrol grubunda ise ders kitabının gereklilikleri takip edilmiştir. Gruplara uygulamanın başında bir ön-test verilmiş, aynı test uygulama sonunda son-test olarak verilmiştir. Uygulama boyunca katılımcılardan dersler için hissettiklerini anonim günlükler halinde tutmaları istenmiştir. Bu günlükler içerik bakımından analiz edilmiştir. Günlüklerden elde edilen veriler kubaşık öğrenmenin olumlu etkilerine işaret etmektedir. Elde edilen bu veriler göz önünde bulundurulduğunda, testlerden ortaya çıkan veriler, deney grubuna yapılan uygulamanın anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir.

Özsarı (2009) çalışmasında öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları içerisinde yer alan “Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) ve Öğrenci Takım Başarı Bölümleri (ÖTBB)” yöntemini İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine matematik dersinde uygulamayı ve öğrencilerin bu derse olan tutumları ve akademik başarıları açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır.

Bu hedef doğrultusunda araştırmada konu edilen yöntemler 2008-2009 eğitim öğretim yılı birinci yarıyılında İzmir Özel Bornova İlköğretim Okulu'nda okuyan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine uygulanmıştır. Araştırma, iki deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam üç sınıfın öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur.

Araştırmanın konusu olarak, öğrencilerin günlük yaşamlarında edinmeleri gereken davranışları içselleştirirken zorlandıkları ‘Doğal Sayılar ve Ölçme’ seçilmiştir. Bu çalışmada ön-test– son-test gruplu yarı deneysel bir desen kullanılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizi için varyans analizi ve t-testi tercih edilmiştir.

Araştırma 72 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) birinci deney grubuna, Öğrenci Takımları- Başarı Bölümleri (ÖTBB) ikinci deney grubuna ve geleneksel öğretim yöntemi de kontrol grubuna uygulanmıştır.

Uygulama sonrasında elde edilen veriler ışığında öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden olan probleme dayalı öğrenme yöntemi ve öğrenci takımları- başarı bölümleri tekniğinin, geleneksel yönteme göre öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde oldukça olumlu etkiler bıraktığı yapılan analizlerle ortaya konmuştur. Son olarak öğrencilerin hem akademik başarı açısından hem de derse olan tutumları açısından olumlu yöndeki en büyük değişimin, Probleme Dayalı Öğrenme yönteminin uygulandığı birinci deney grubunda yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2009) çalışmasında ortaöğretim 10. sınıf Coğrafya dersindeki “Türkiye’nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı” bölümünün öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin ve Öğretmen Merkezli Öğretimin; öğrencilerin akademik başarıları, coğrafya dersine yönelik tutumları ve motivasyonları üzerine etkilerini incelemiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin işbirlikli öğrenme uygulamaları hakkındaki düşünceleri incelenmiştir.

Bu araştırmaya, 2006–2007 öğretim yılının ikinci yarısında, Ankara Abidinpaşa Lisesinde öğrenim gören 10. sınıf öğrencilerinden toplam 82 öğrenci katılmıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön test– son test deneysel araştırma modeli uygulanmıştır. Araştırmada deney grubuna İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, kontrol grubuna ise Öğretmen Merkezli Öğretim uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak, “Başarı Testi”, “Tutum Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği” ön-test–son-test olarak uygulanmış, öğrenci görüşlerini belirlemek için ise açık uçlu sorular sorulmuştur.

Araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı, tutum ve motivasyon puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel bölümünün sonucunda deney grubu öğrencileri işbirlikli öğrenme yöntemini sevdiklerini, bu yöntemle dersi daha iyi öğrendiklerini, arkadaşlarıyla ilişkilerinde olumlu gelişmeler olduğunu ve bir takım sosyal beceriler kazandıklarını belirtmişlerdir.

Aydın ve Alakuş (2009) çalışmalarında İlköğretim Görsel Sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin öğrencinin başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Evreni Diyarbakır ili olan araştırmanın örneklemini, Şehit Polis Mehmet Erçin İlköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencileridir.

Araştırma, deneysel desenin ön-test son-test kontrol grup modelinden yararlanılarak yapılmıştır.

Araştırmada Görsel Sanatlar dersinin “Eser Analizi” ünitesi deney grubunda İşbirliğine Dayalı Öğrenme yöntemine göre, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemine göre işlenmiştir. Başarıyı ölçmek için geliştirilen başarı testi ön test, son test ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan, İşbirliğine Dayalı Öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında başarı testinin ön test sonuçları bakımından anlamlı derecede farklılık görülmemesine rağmen öğrencilerin son test sonuçları bakımından dersteki başarıları arasında Deney Grubu lehine önemli bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca deney grubunda bu yöntemle işlenmiş olan dersin öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamaya ilişkin puanları, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Soylu (2008) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okullarında yabancı dil öğretimi üzerinde işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin etkileri karşılaştırılmıştır.

2006–2007 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen araştırmanın deneklerini; Niğde ili Bor İlçesi Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu’na devam eden 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 27’şer kişiden oluşan deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında, öğrencilerin birinci kademe ders notu ortalamaları ile ön test puanları temel alınmıştır. Araştırma, ön test – son test kontrol gruplu deneysel desene göre gerçekleştirilirken, deney grubuna işbirlikli öğrenme, kontrol grubuna geleneksel yöntem uygulanmıştır. Ölçme aracı olarak 50 soruluk İngilizce dilbilgisi testi ön test, son test ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test başarı puanları arasında, son-test lehine anlamlı bir fark görülmektedir.

Kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları arasında anlamlı fark yoktur.

Deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan kalıcılık testinden alınan puanlar arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark vardır.

Genç (2007) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirerek, kendilerine güvenlerini sağlamada işbirlikli öğrenme yönteminin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Edirne ili Keşan ilçesi Anafartalar İlköğretim Okulu ikinci kademe sekizinci sınıfa devam eden 74 öğrenci oluşturmaktadır. Kontrol ve deney grubu olarak seçilen öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler yaptırılmış ve anketler uygulanmıştır. Yapılan uygulamaların geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış, grupların düzeyleri eşitlenmeye çalışılmıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilere “Genetik” ve “Canlılarda Üreme ve Gelişme” üniteleri geleneksel yöntemle araştırmacı tarafından hazırlanan ders planı ile verilmiş, deney grubuna ise aynı üniteler yine araştırmacı tarafından hazırlanan işbirlikli öğrenme yöntemi ile verilmiştir. Uygulamaların öncesi ve sonrasında her iki gruba da Fen Bilgisi Başarı Testi, Problem Çözme Becerileri Envanteri, Fen Bilgisi Tutum Ölçeği ve Bilişüstü Beceriler Anketi uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre deney grubunda başarı, kontrol grubuna göre. 05 manidarlık düzeyinde anlamlı miktarda artmıştır. Problem çözme becerileri açısından ise; deney grubu öngörüldüğü gibi problem çözme becerilerini arttırmış, kontrol grubunda ise herhangi bir değişim görülmemiştir. Tüm bunlara rağmen yaklaşık 4 ay süren uygulamalar sonunda her iki grupta da tutum ve bilişüstü beceriler bakımından bir değişim gözlenmemiştir.

G.Ural (2007) tarafından yapılan çalışmada kubaşık öğrenmenin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinin “Işık ve Ses” ile “Gezegeneğimiz Dünya” ünitelerine ilişkin akademik başarıları ve benlik kavramları üzerine etkisi incelenmiştir.

Araştırma 2006-2007 Eğitim yılının bahar yarıyılında Aydın il merkezinde bulunan iki resmi ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırma iki deney iki kontrol grubunda bulunan toplam 144 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dokuz hafta süren araştırmada, dersler deney gruplarında kubaşık öğrenme yöntemi ile kontrol gruplarında

ise ilköğretim dördüncü sınıf Fen ve Teknoloji ders programında yer alan etkinliklere göre işlenmiştir. Ölçme aracı olarak deney ve kontrol gruplarına “Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Testi”, ön-test, son-test ve kalıcılık testi; “Piers Harris’in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği”, ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır.

Sonuç olarak, başarı testinden elde edilen, son-test ve kalıcılık toplam puanlar ile bilgi ve kavrama düzeyi puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Piers Harris’in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği, Kaygı alt ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre birinci kontrol ile ikinci kontrol grupları arasında birinci kontrol grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer alt ölçeklerden elde edilen bulgulara göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

A.Ural (2007) çalışmasında dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bağıntı, fonksiyon ve işlem konularını Öğrenci-Takımları Başarı-Bölümleri tekniğiyle öğrenmesi ile geleneksel öğretim yöntemleriyle öğrenmesinin akademik başarı ve kalıcılık, matematik özyeterlilik algısı ve matematiğe karşı tutum açısından yaratacağı farkları ve nedenlerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Bu araştırma 2005–2006 öğretim yılının birinci döneminde, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Ankara’da bulunan bir Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören iki dokuzuncu sınıfta sekiz hafta süreyle yürütülmüştür. İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıfta; 14 kız, 17 erkek ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunda; 13 kız, 16 erkek öğrenci uygulamada yer almıştır.

Araştırmanın deneysel bölümü için ön-test, son-test deney ve kontrol gruplu desen, nitel bölümü için betimsel yöntem kullanılmıştır.

Verilerin analizinden elde edilen bulgular şunlardır:

1. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin matematik başarısını artırmada etkili olmuştur.
2. Matematik başarısının kalıcılığı ile uygulanan yöntem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.
3. İşbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını ve matematik özyeterlilik algılarını artırmada etkili olmuştur.

Albayrak (2006) çalışmasında kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe öğretimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sınıf ortamındaki uygulamalarla yöntemin etkililiğini

ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak ilköğretim yedinci sınıf Türkçe derslerinde beş haftalık bir uygulama yapılmıştır. Ulaşılan sonuca göre kubaşık öğrenme yönteminin dersin amaçlarına ulaşma ve öğrencilere sosyal beceriler kazandırma açısından geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Taşdemir ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan çalışmada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çözeltiler kimyasını öğrenmelerine işbirlikli öğrenme yönteminin etkileri araştırılmıştır. Bu çalışmada, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Geleneksel Öğrenme Yöntemi uygulanarak, öğrenci başarısı ve öğrencilerin derse karşı tutumları yönünden yöntemlerin etkisi karşılaştırılmıştır. Uygulama verilerinin analizi sonucunda İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, Geleneksel Öğrenme yöntemine göre öğrencilerin erişileri bakımından daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğrenci tutumlarının incelenmesinde ise Geleneksel Öğrenme gruplarındaki öğrencilerin laboratuvar dersine karşı olumsuz yönde tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Şahan (2005) çalışmasında üniversite birinci sınıf öğrencilerinin zorunlu olarak aldıkları Temel İngilizce dersinde “işbirliğiyle öğrenme yöntemi” ile “tüm-sınıf öğretimi yöntemi”nin yabancı dil öğrenimi başarısına etkisini ve bazı duyuşsal özelliklerin etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma Gazi Üniversitesi Kastamonu Hemşirelik Yüksekokulu birinci sınıflarında öğrenim gören 82 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubunda uygulanan işbirliğiyle öğrenme yönteminin, kontrol grubunda uygulanan tüm-sınıf öğretimi yöntemine göre akademik başarı, iletişimsel yeterlik ve kalıcılık bakımından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak eleştirel düşünme, motivasyon, İngilizce öğrenmeye ve sınıf arkadaşlarına yönelik olumlu tutumlar geliştirme bakımlarından işbirliğiyle öğrenme yönteminin tüm-sınıf öğretimi yönteminden daha etkili olmadığı görülmüştür.

Hevedanlı, Oral ve Akbayın (2004) tarafından yapılan çalışmada biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin erişileri ve öğrendiklerini hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Diyarbakır ilinde Ziya Gökalp Lisesi birinci sınıf öğrencilerinden oluşan iki grup üzerinde yürütülmüştür. Ön-test son-test kontrol gruplu modelin kullanıldığı çalışmada kontrol grubunda geleneksel öğretim, deney grubunda işbirlikli öğrenme (Birleştirme II) yöntemi kullanılarak "Canlıların Temel Bileşenleri" ünitesi iki ay süre ile işlenmiştir. Araştırmanın verileri düzenlenerek istatistik analizlerden geçirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre deney grubu ve kontrol grubunun

ön-test ve son-test puanları bakımından, iki yöntem de etkili bulunmuştur. Son-test, erişimi ve hatırdaki tutma testi puanlarına göre deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundakilerden daha başarılı olmuşlardır.

Bayat (2004) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin İngilizce okuma derslerine ve işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Cinsiyet ve başarı düzeyinden kaynaklanabilecek olası farklılıklar da araştırılmıştır. Çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi İngilizce Hazırlık Sınıflarında bir deney ve bir kontrol grubu üzerinde yapılmıştır. İşbirlikli öğrenme aktivitelerinin uygulanmasına yönelik çalıştırdan sonra ders öğretmeni deney grubunda bu aktiviteleri kullanarak ders işlemiştir. Kontrol grubu, öğretmenin önceden de kullandığı geleneksel öğretim yöntemi ile öğrenmeye devam etmiştir. Dört haftalık uygulama öncesi ve sonrasında her iki gruba anket verilmiştir. Ayrıca, öğretmen ve rastgele seçilen öğrenciler ile görüşmeler yapılmıştır.

Anketlerden toplanan veriler Mesti ve Varyans testi ile analiz edilmiştir. Test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında uygulama sonrasında İngilizce okuma derslerine ve işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlar bakımından fark bulunmamıştır. Deney grubunun kendi içinde ilk ve son anket sonuçları karşılaştırıldığında ise İngilizce okuma derslerine yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu farklılık olumsuzdur. Cinsiyet ve başarı düzeyleri bakımından öğrencilerin İngilizce okuma dersleri ve işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler, hem öğretmenin hem de öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergilediklerini ve işbirlikli öğrenmenin İngilizce okuma dersine yönelik tutumları olumlu etkilediğini göstermiştir.

Onur (2003) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin ve geleneksel yöntemin İlköğretim okulları yedinci sınıf İngilizce dersinde öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmadaki denekler, 2002-2003 eğitim- öğretim yılında Elazığ Vali Tevfik Gür İlköğretim Okulu'nun yedinci sınıfına devam eden öğrencilerdir. Araştırma için her biri 32'şer kişiden oluşan bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulurken dört ölçüt göz önünde bulundurulmuştur. Bunlar öğrencilere ait: İlköğretim birinci kademe genel not ortalamaları, altıncı sınıf genel not ortalamaları, altıncı sınıf İngilizce genel not ortalamaları, Ön testten aldıkları puanlardır. Araştırma, ön test- son test kontrol gruplu

deneysel desene göre planlanmış ve yürütülmüştür. Deney grubuna, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanmış, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak 70 sorudan oluşan İngilizce dilbilgisi testi kullanılmıştır. Ayrıca bu test ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların özeti şunlardır: Deney ve kontrol gruplarında kullanılan her iki yöntem bilişsel alanın bilgi ve kavrama basamaklarındaki öğrenci başarısını arttırmıştır. Son test puanlarına göre, deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Deney grubundaki öğrenciler, bilişsel alanın bilgi basamağındaki amaçlara ulaşmakta, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Deney ve kontrol gruplarının bilişsel alanın kavrama basamağındaki sonuçlar karşılaştırıldığında, deney grubu, kontrol grubuna göre daha başarılı bulunmuştur. Öğrencilere uygulanan testlerin sonucunda, testin tümü için amaçlara ulaşmada, deney grubunda yürütülen işbirlikli öğrenme yönteminin, kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemden daha etkili olduğu görülmüştür.

Tonbul (2001) çalışmasında, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarıları, doyumları ve hatırd tutmaları üzerindeki etkileri, başarıları üzerindeki etkilerin cinsiyet ile ilişkilerini ve İşbirlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini incelemektedir. Araştırmada kontrol gruplu ön test- son test deney deseni uygulanmıştır. Araştırma 62 öğrenciden oluşan bir kontrol grubu, bir deney grubu olmak üzere iki grupta yürütülmüştür. Araştırmada kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri, deney grubunda ise işbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırma verileri, İDDÖ, İngilizce Başarı Testi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak ses kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Testi, Farklar Arası Farkın Önemlilik Testi ve Çift Yönlü Varyans Çözümlemesi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretime göre, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği ortaya çıkmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin doyumları üzerindeki etkilerinin önemli farklılıklar göstermediği belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre öğrencilerin

İngilizce dersinde hatırd tutmaları üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur. İşbirlikli öğrenme çalışmalarında yer alan öğrenciler işbirlikli öğrenmenin, öğrenme, arkadaş ilişkileri, derse katılmayla sosyal becerilerin gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görüşündedirler ve işbirlikli öğrenmenin diğler derslerde de uygulanmasını istemektedirler.

Gömlüksiz (1993) tarafından yapılan çalışmada kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişü üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma, deneme modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın modeli gereğı, deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Gruplar bir deney ve iki kontrol grubu desenine göre oluşturulmuştur. Her üç gruba denel işlemler başlamadan önce ve denel işlemlerin bitiminde “Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeğı”, deney ve bir kontrol grubuna “Erişü Testi” verilmiştir. İkinci kontrol grubu, araştırmacının tutum ve davranışlarından kaynaklanabilecek tutum değışikliklerini denetlemek amacıyla oluşturulmuştur. Bu çerçevede, araştırma “ön test –son test kontrol gruplu deneme modeline” göre desenlenmiştir.

Araştırmanın evrenini, 1991-1992 eğitim yılı birinci yarıyılında Çukurova Üniversitesi Adana Eğitim Yüksekokulu birinci sınıfında “Eğitim Bilimine Giriş” dersini alan öğrenciler oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 75 öğrenci örnekleme alınmıştır.

Araştırma bulguları, kubaşık öğrenme yönteminin gerek öğrenci başarısında, gerekse demokratik tutumlar açısından geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

2.2.2 Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Pan ve Wu (2013) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama ve öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma haftada iki ders saati olmak üzere bir dönem boyunca 78 öğrenciyle sürdürülmüştür. Üniversitede farklı bölümlerde okuyan ancak İngilizce Okuma dersini birlikte alan öğrencilerin 44’ü deney grubuna, 34’ü ise kontrol grubuna atanmıştır. Çalışmada ön test-son test karşılaştırma gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Dersler deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemiyle işlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretmen merkezli yöntemle işlenmiştir. Her iki

grupta da aynı öğrenme materyalleri kullanılmış, aynı müfredat takip edilmiş ve aynı öğretim elemanı tarafından ders verilmiştir. İki gruba da üçer adet İngilizce okuma başarı testi ve birer adet İngilizce öğrenme motivasyonu ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonuçları İngilizce okuduğunu anlama başarısı bakımından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu bu farklılığın özellikle orta ve düşük başarı seviyelerindeki öğrenciler arasında olduğunu göstermiştir. Ayrıca, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin İngilizce okuma dersine yönelik motivasyonlarına anlamlı derecede olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alghamdi ve Gillies (2013) çalışmalarında İşbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin öğrencilerin İngilizce dilbilgisi başarıları üzerine etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma dört farklı okulda tamamı erkek olan 139 onuncu sınıf öğrencisi üzerinde yapılmış ve 12 hafta sürmüştür. Son test sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanlarının kontrol grubunda bulunanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Kristiawan (2013) çalışmasında İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına etkisini ve işbirlikli öğrenme yönteminin güçlü ve zayıf yönlerini araştırmayı amaçlamıştır. Tanımlayıcı nitel bir araştırma olarak planlanan bu çalışmada gözlem, görüşme ve dokümantasyon teknikleri kullanılmıştır. Çalışma Batı Sumatra'da bir ortaokulun iki farklı sınıfında okuyan 60 sekizinci sınıf öğrencisi ile yapılmış ve üç ay sürmüştür. Araştırmacının gözlemlerine ve öğretmen ve öğrencilerle yaptığı görüşmelerine göre İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olmuştur. İşbirlikli öğrenmenin güçlü yönlerinin; kullanılan materyal alt yapısının iyi olması, İngilizce öğretmenin öğrencilerin aktif olarak derse katılmalarını sağlaması, öğrencilerin çalışmanın merkezinde olması ve öğretmenin etkinlikleri yöneten kişi konumunda olması olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenmenin zayıf yönleri ise; öğrenme sürecinde hala geleneksel modelin kullanılması, İngilizcenin kullanımının maksimum seviyede olmaması, öğrenme sürecinin hala öğretim programının gerektirdiği başarıya ulaşma eğiliminde olması ve öğretmenlerin hala öğrencilerin durumlarını takip ediyor olması olarak tespit edilmiştir.

Chi (2012) tarafından yapılan çalışmada homojen ve heterojen grupların olduğu bir sınıfta işbirlikli öğrenmenin İngilizce dinleme ve okuma başarılarına, öğrenme stratejileri kullanımına ve öğrenme motivasyonuna etkisi araştırılmıştır. Bu

deneysel çalışma Tayvan'da bir teknoloji enstitüsünde İşletme eğitimi alan 39 öğrenci ile yapılmış ve ön test-son test denk olmayan gruplu desen kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre;

- a) İşbirlikli öğrenme öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerini geliştirmelerinde faydalı olmuştur.
- b) Hem homojen hem de heterojen gruplarda bulunan öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanım sıklığı anlamlı derecede artmıştır.
- c) Hem homojen hem de heterojen gruplarda bulunan öğrencilerin öğrenme motivasyonları olumlu şekilde artmıştır.
- d) Görüşme sonuçlarına göre öğrenciler işbirlikli öğrenme yöntemine yönelik olumlu tutum ifade etmişlerdir.

Baghcheghi, Koohestani ve Rezaei (2011) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin hemşirelik öğrencilerinin hastalarla iletişim becerileri üzerine etkisi araştırılmıştır. Bu deneysel çalışmaya programın ikinci dönemine devam eden 34 hemşirelik öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına tesadüfî olarak dağıtılmıştır. Öğretim müdahalesi sonrasında öğrencilerin klinik ortamlarda hastalarla iletişim becerileri test edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre iki gruptaki öğrencilerin iletişim becerileri arasında öğretim müdahalesi öncesinde anlamlı bir farklılık yok iken, müdahale sonrasında deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Lin (2010) tarafından yapılan çalışmada İşbirlikli öğrenme yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarılarına ve tutumlarına olan etkisi araştırılmıştır. Deneysel çalışmaya iki farklı sınıfta öğrenim gören toplam 65 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin İngilizce okuma performansı ve İngilizce öğrenmeye ve işbirlikli öğrenmeye ilişkin tutumları ön test-son test kontrol gruplu çalışma ile araştırılmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilerin İşbirlikli öğrenmeye ilişkin tutumları tanımlayıcı istatistikler ve içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun başarısı anlamlı şekilde artmış ve geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundan daha yüksek bulunmuştur. Deney grubunun İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumları kontrol grubuna göre daha olumlu bulunurken, öğrencilerin İşbirlikli

öğrenmeyi ortak faydalar elde edebilmek için grup üyeleri ile etkileşimde bulunmanın bir yöntemi olarak algıladıkları görülmüştür.

Nudee, Chatupote ve Teo (2010) çalışmalarında işbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenmenin öğrencilerin yabancı dilde yazma becerileri üzerine etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın örneklemini 2009-2010 akademik yılının birinci döneminde Hatyaiwittayalai 2 Okulunun 11. sınıfına devam eden 60 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler 30'ar kişilik iki gruba ayrılmış, deney grubu öğrencileri işbirlikli öğrenme yöntemiyle yazma dersine çalışırken kontrol grubu öğrencileri geleneksel öğrenme yöntemiyle çalışmıştır. Her biri 120 dakika süren dokuz seanslık uygulama yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı ön ve son test yazma sınavı olarak kullanılmıştır. Bulgular hem işbirlikli öğrenme yönteminin, hem de geleneksel öğrenme yönteminin öğrencilerin yazma yeteneğini geliştirdiğini göstermiştir. Ancak işbirlikli öğrenme yöntemi ile yazma öğrenenler daha yüksek seviyede başarı göstermişlerdir. Yapılan t - testi sonuçlarına göre son- test ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür.

Momtaaz ve Garner (2010) işbirlikli öğrenmenin bireysel okumaya göre öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarılarını daha fazla artırıp artırmadığını, eğer artırıyorsa hangi süreçlerin etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın ilk sorusunu cevaplamak üzere yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma İran'da bir üniversitede ikinci sınıfta öğrenim gören 36 öğrenci ile yaklaşık yedi hafta süreyle yapılmıştır. Birinci haftada öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ölçmek üzere dört okuma parçasını ve bunların her biriyle ilgili ayrı ayrı 10 soruyu içeren bir ön test uygulanmış ve daha sonra öğrenciler okuduğunu anlama becerilerine göre 18'er öğrenciden oluşan iki ayrı homojen gruba ayrılmışlardır. İkinci haftada öğrencilere okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili eğitim verilmiş, üçüncü haftadan itibaren uygulamaya başlanmıştır. Her iki grupta olan öğrencilerden okuma parçalarından ikisini işbirlikli olarak küçük gruplar içerisinde okuyup çalışmaları, diğer ikisini de bireysel olarak okuyup çalışmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda okuma parçalarının tamamında işbirlikli okumanın bireysel olarak okumaya göre daha başarılı sonuçlar alınmasını sağladığı görülmüştür.

Khan (2008) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin İngilizce dersindeki etkililiği değerlendirilmiştir. Çalışmanın odak noktasını işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğrenmenin sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki

okuma-anlama ve yazma başarılarına olan etkisinin araştırılması oluşturmuştur. Çalışma, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemi ile karşılaştırıldığı deneysel bir çalışmadır. Çalışma Rawalpindi Devlet Erkek Meslek Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Örneklem 128 öğrenciden oluşmuştur. Bu öğrencilerin 64'ü deney grubuna, 64'ü ise kontrol grubuna atanmışlardır. Çalışmada ön-test-son-test deseni kullanılmıştır. Deneysel uygulama sekiz hafta sürmüştür. Veri analizlerine göre deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerileri hemen hemen birbirine eşittir. Son-test sonuçlarına göre, deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek başarı elde ettiği görülmüştür. Bu durumda İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yönteminden daha etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Huang (2007) çalışmasında işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına ve sınıftaki öğrenme durumları ile ilgili algılamaları üzerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Ayrıca, işbirlikli öğrenmenin dil gelişimi, duygusal gelişim ve sosyal gelişim üzerine etkisi ile ilgili öğrenci görüş ve algılamalarına dair veriler elde edilmiştir. Araştırma 43 altıncı sınıf öğrencisiyle tek grup olarak 12 hafta sürdürülmüştür. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB), Takım-Oyun-Turnuva (TOT) ve Birlikte Öğrenmenin uygulandığı çalışma sonunda öğrencilerin başarıları başarı testinin ön test-son test olarak uygulanması ile sınıftaki öğrenme durumları ile ilgili algılamaları ise Sınıf Yaşam Ölçeğinin ön test-son test olarak uygulanması ile değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin görüşlerini almak için anket ve görüşme yapılmıştır.

Nicel ve nitel analizler sonucunda ulaşılan bulgulara göre;

- a) İşbirlikli öğrenme öğrencilerin başarılarını artırmada anlamlı derecede etkili olmuştur.
- b) İşbirlikli öğrenme öğretmenin sosyal desteği, akademik özsaygı ve yarışmacı öğrenme bakımından öğrencilerin sınıftaki öğrenme durumlarına ilişkin algılamalarını geliştirmede anlamlı derecede etkili olmuştur.
- c) Öğrencilerin dil gelişimi, duygusal gelişim ve sosyal gelişim bakımından işbirlikli öğrenmenin etkilerine ilişkin algılamaları olumlu yöndedir.

Yoowiwat (2007) tarafından Tayland'da yapılan çalışmada İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden ÖTBB'nin ilkökul beşinci sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerindeki

başarılarına etkisi ve öğrencilerin ÖTBB tekniğine yönelik algılamaları araştırılmıştır. Çalışmaya deney grubunda 33, kontrol grubunda 34 olmak üzere toplam 67 öğrenci katılmıştır. Kontrol grubunda dersler geleneksel dilbilgisi-çeviri yöntemiyle işlenirken, deney grubunda ÖTBB tekniği ile işlenmiştir. Araştırma verileri ön test-son test, ÖTBB ile işlenen derslere ait izleme sınavları, anketler, görüşmeler ve video kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarılarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin İngilizce derslerinde ÖTBB tekniği ile ders işlenmesini olumlu yönde algıladıkları görülmüştür. Öğrenciler ÖTBB tekniğini çok faydalı, eğlenceli, ilginç ve uygulamaya değer bulmuşlardır.

Shaaban (2006) çalışmasında İşbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme II tekniği ile bütün sınıf öğretiminin öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama, kelime bilgisi ve okumaya yönelik motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma 44 ilkokul beşinci sınıf öğrencisiyle İngilizce derslerinde yürütülmüş, haftada 10 ders saati olmak üzere sekiz hafta sürmüştür. Çalışmada son test-tek kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına tesadüfen atanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre İngilizce okuduğunu anlama ve kelime bilgisi bağımlı değişkenleri bakımından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte, bağımlı değişkenlerden okumaya yönelik motivasyon ve onun boyutları olan okumanın değeri ve okuma benlik kavramı bakımından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Anderson, Mitchell ve Osgood (2005) çalışmalarında Biyokimya sınıflarında işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel düz-anlatım yönteminin öğrenci performansı üzerine etkisini araştırmışlardır. İki farklı yöntemin uygulandığı sınıflarda öğrenci performansı, öğrencilerin içerik bilgisini ve problem çözme becerilerini ölçen standardize testler ve öğrencilerin derslerle ilgili görüşlerine dayalı olarak karşılaştırılmıştır. Geleneksel düz-anlatım yönteminin uygulandığı dört sınıfta toplam 381 öğrenci, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı iki sınıfta ise 39 öğrenci eğitim görmüştür. Uygulama sonucunda yapılan testler sonucunda işbirlikli öğrenme sınıflarında bulunan öğrenciler içerik bilgisi, eleştirel düşünme ve problem çözme yetenekleri bakımından kontrol gruplarında bulunan öğrencilerden daha yüksek notlar aldıkları gibi, öğrenme tecrübeleri açısından da daha olumlu görüşler belirtmişlerdir.

Wichadee (2005) çalışmasında Bangkok Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma becerilerinin gelişimi üzerinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerini, öğrencilerin İngilizce derslerinde kullanılan İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden ÖTBB'ne yönelik tutumlarını ve öğrencilerin işbirlikli öğrenme davranışlarını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada tek gruplu deneysel desen kullanılmış ve bu grupta İngilizce okuma dersleri sekiz hafta süreyle ÖTBB tekniği ile işlenmiştir. Araştırmada veri toplama amacıyla okuduğunu anlama testi, işbirlikli öğrenmeye yönelik tutum ölçeği, işbirlikli öğrenme davranış değerlendirme formu ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama son test sonuçlarının ön test sonuçlarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemine karşı kısmen olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca değerlendirme formları öğrencilerin iyi derecede işbirlikli öğrenme davranışları sergilediklerini göstermektedir.

Ghaith (2003) çalışmasında işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme tekniğinin öğrencilerin İngilizce dersinde okuduğunu anlama başarısı, akademik özsaygı ve okula yabancılaşma hislerini azaltma üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 56 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda Birlikte Öğrenme tekniği ile ders işlenirken kontrol grubunda ders kitabının gerekleri yerine getirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında bağımlı değişkenler olan akademik özsaygı ve okula yabancılaşma hisleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak, İngilizce okuduğunu anlama başarısı değişkeni bakımından deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Chen (1999) çalışmasında İşbirlikli öğrenme tekniklerinin ve geleneksel bütün sınıf öğretimi yönteminin Hemşirelik Yüksekokul birinci sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarılarına etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 97 öğrenci katılmış, öğrencilerin 49'u deney grubuna 48'i kontrol grubuna atanmıştır. Her iki grupta dersler aynı öğretim elemanı tarafından verilmiştir. Çalışma haftada dört ders saati olmak üzere iki ay boyunca sürdürülmüştür. Deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak ders işlenirken kontrol grubunda öğretmen merkezli bütün sınıf öğretimi ile ders işlenmiştir. Öğrencilerin başarıları deneysel uygulamanın başında ve sonunda uygulanan başarı testi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre küçük işbirlikli gruplarda çalışan

deney grubundaki öğrenciler, bütün sınıf öğretiminin yapıldığı kontrol grubunda bulunan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek notlar almışlardır.

Ghaith ve Yaghi (1998) yaptıkları deneysel çalışmada öğrencilerin İngilizce dilbilgisi kurallarını öğrenmelerinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerini araştırmışlardır. Araştırma dört, beş ve altıncı sınıflarda öğrenim gören 318 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada her seviyede dörder tane olmak üzere 12 sınıf üzerinde çalışılmış ve sınıflar tesadüfî olarak deney ve kontrol grupları olarak belirlenmiştir. Deney gruplarında dersler işbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniği ile işlenirken, kontrol gruplarındaki dersler ders kitaplarındaki alıştırmalara dayalı olarak bireysel öğretim yaklaşımı ile işlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce dilbilgisi kuralları ile ilgili bilgileri yapılan ön test ve son testler ile ölçülmüştür. Yapılan analizler sonucunda araştırma süresince işlenen konularla ilgili olarak yapılan son test başarı sınav notları bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, deney gruplarında bulunan düşük başarılı öğrencilerin puanlarının aynı sınıflardaki yüksek başarılı öğrencilerin puanlarından daha fazla artış gösterdiği görülmüştür.

Bejarano (1987) tarafından yapılan çalışmada iki farklı işbirlikli öğrenme tekniği olan *Tartışma Grupları* ve *ÖTBB* teknikleri ile bütün sınıf öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına etkileri karşılaştırılmıştır. Çalışma yedinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır ve uygulamaya 33 farklı sınıftan 665 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya 18 öğretmen katılmış ve bu öğretmenler ders verecekleri deney ve kontrol gruplarına tesadüfî olarak atanmıştır. Öğretmenlere ders verecekleri yöntemle ilgili önceden eğitim verilmiştir. Öğrencilerin başarıları gözlem ve ön test-son test olarak uygulanan başarı testleri yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda deney gruplarında uygulanan her iki işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin toplam test puanlarında ve dinlediğini anlama ölçeğinden aldıkları puanlarda bütün sınıf öğretiminin uygulandığı kontrol gruplarına göre daha büyük artış sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, deneysel işlem basamakları, veri toplama teknikleri ve verilerin analizi konularında açıklamalara yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada deneysel modellerden “Ön test–Son test Kontrol Gruplu Desen” kullanılmıştır. Bu desende katılımcılar deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçümler (Büyüköztürk, 2011: 19). Bu çalışmada bağımsız değişken uygulanan yöntem, bağımlı değişkenler ise bu yöntemle ilgili olarak değişim ihtimali olan öğrenci tutumları ve başarılarıdır. Araştırmanın deney desenini bir deney ve bir kontrol grubu oluşturmuştur. Araştırmanın başında her iki gruba ön test olarak “Başarı Testi” ve “Yabancı Dil Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonunda ise aynı test ve ölçek son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada ayrıca deney grubunda bulunan 25 öğrencinin tamamına İşbirlikli Öğrenme yönteminin ÖTBB tekniği ile işlenen İngilizce dersi ile ilgili görüşlerini almak üzere “Açık Uçlu Yazılı Anket” uygulanmıştır.

Araştırmanın deneysel modelinin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. Deneysel Modelin Simgesel Görünümü

DG	R	$O_{1.1}$	X	$O_{1.2}$	$O_{1.3}$
KG	R	$O_{2.1}$		$O_{2.2}$	

DG: Deney grubu

KG: Kontrol grubu

R: Katılımcıların gruplara yansız atanması

X: Deney grubunda yapılan öğretim

$O_{1.1} - O_{1.2} - O_{1.3}$: Deney grubunun ön test - son test - açık uçlu yazılı anket ölçümleri

$O_{2.1} - O_{2.2}$: Kontrol grubunun ön test - son test ölçümleri

3.2 Çalışma Grubu

Araştırma, 2012–2013 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde Nevşehir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü Alt-orta (Pre-Intermediate) seviyede İngilizce eğitimi alan ikinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Birbirine denk olmasına dikkat edilerek oluşturulan ve herbirinde 25'er öğrenci bulunan deney ve kontrol gruplarındaki çalışma araştırmacının kendisi tarafından verilen derslerde haftada beşer ders saati olmak üzere sekiz hafta sürmüştür.

3.2.1 Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Öğrencileri yansız bir şekilde deney ve kontrol gruplarına yerleştirebilmek amacıyla şu şekilde bir yol izlenmiştir:

- Çalışma grubunda yer alan öğrenciler ikinci sınıf Bahar Döneminde verilen İngilizce IV dersini almakta olduklarından daha önceki üç dönemde aldıkları İngilizce I, İngilizce II ve İngilizce III derslerinden aldıkları başarı notlarının ortalaması alınmıştır.
- Öğrenciler en yüksek not ortalamasına sahip olan birinci sıraya gelecek, en düşük not ortalamasına sahip olan son sıraya gelecek şekilde listelenmiştir.
- Hazırlanan listede baştan birinci olan ve sondan birinci olan öğrenciler A şubesine (Deney Grubu) yerleştirilmiştir. Daha sonra baştan ikinci olan ve sondan ikinci olan öğrenciler B şubesine (Kontrol Grubu) yerleştirilmiştir. Diğer öğrencilerin Deney ve Kontrol gruplarına yerleştirilmesi de aynı şekilde sırayla yapılmış ve 26'şar öğrenciden oluşan iki grup oluşmuştur.

- d) Oluşan A şubesinde (Deney Grubu) 14 bayan, 12 erkek öğrenci; B şubesinde (Kontrol Grubu) ise 7 bayan, 19 erkek öğrenci olduğu görülmüştür. Bu yüzden şubelerdeki erkek ve bayan öğrenci sayısını denkleştirme yoluna gidilmiştir.
- e) A şubesinde yer alan üç bayan öğrenci ile benzer not ortalamalarına sahip olan B şubesindeki üç erkek öğrencinin grupları karşılıklı olarak değiştirilmiştir.
- f) Böylece A şubesine (Deney Grubu) 11 bayan, 15 erkek öğrenci; B şubesine ise (Kontrol Grubu) 10 bayan, 16 erkek öğrenci atanmıştır.
- g) Ancak deneysel çalışmaya başlamadan önce her iki gruptan birer öğrencinin derslere devam etmedikleri görülmüştür. Böylece gruplarda 25'er öğrenci ile deneysel çalışmaya başlanmıştır.
- h) Yapılan hesaplamalar sonucunda A şubesine (Deney Grubu) atanan öğrencilerin not ortalamalarının 51,87, B şubesine (Deney Grubu) atanan öğrencilerin not ortalamalarının 51,61 olduğu görülmüştür.

3.2.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Denklğine İlişkin Bulgular

Deney Grubuna atanan öğrencilerin not ortalamaları ile Kontrol Grubuna atanan öğrencilerin not ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla analizler yapılmasına karar verilmiş, grup büyüklüklerinin 50'den küçük olması nedeniyle ($n=25$) puanların normal dağılım gösterip göstermediği, Shapiro-Wilk testi ile sınıanmıştır. Test sonucunda hesaplanan p değerinin $p>.05$ çıkması, normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2010: 42). Shapiro-Wilk testi sonucunda, dağılımın normal olup olmamasına bağlı olarak uygulanacak testlerin parametrik ya da nonparametrik olmasına karar verilmiştir.

Eğer iki bağımsız grup arasındaki karşılaştırma parametrik ise Bağımsız Gruplar t-Testi, nonparametrik ise Mann-Whitney U testi (Alpar, 2012: 211); aynı gruptaki farklı iki ölçüm arasındaki farklılık parametrik ise Bağımlı Gruplar t-Testi, nonparametrik ise Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır (Alpar, 2012: 265).

Puanların normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda *İngilizce I*, *İngilizce II* ve *İngilizce III* derslerinden deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin aldıkları notların ortalamalarının dağılımının normal olduğu ($p>.05$) görülmektedir.

Tablo 5. İngilizce I, II, III Derslerinden Alınan Notların Ortalamalarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi

	Grup	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	p
İngilizce I, II, III derslerinin not ortalamaları	Deney	0,958	25	0,38
	Kontrol	0.965	25	0.53

Bu sonuca dayanarak kontrol ve deney grupları arasında not ortalamaları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmıştır. Yapılan t-Testi sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Not Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	25	52,05	14,81	48	0,210	0,83
Kontrol	25	51,22	12,89			

Tablo 6 incelendiğinde A ve B şubelerinin not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. ($t=0,210$, $p>0,05$). Bu durum deney ve kontrol gruplarının denk olarak kabul edilmesinde bir sakınca olmadığı anlamına gelmektedir.

Ayrıca grupların denklğine ilişkin olarak deneysel işlem öncesinde tutum ölçeğinden ve başarı testinden alınan puanlara Shapiro-Wilk testi uygulanarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Tablo 7'de tutum ölçeği ve başarı testi ön test puanlarına ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde, yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda, ölçekten alınan *toplam puan*, *kaygı*, *sevme* ve *derste sıkılma* puanlarının dağılımının her iki grupta da normal olduğu ($p>.05$) görülmektedir. *İlgi faktörü* bakımından ise deney grubu puanları

normal dağılım göstermekte ($p>.05$), kontrol grubu puanları ise normal dağılım göstermemektedir ($p<.05$).

Tablo 7. Tutum Ölçeği ve Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Grup	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	p
Tutum Ölçeği (Toplam)	Deney	0,966	25	0,54
	Kontrol	0,935	25	0,11
Kaygı Faktörü	Deney	0,939	25	0,14
	Kontrol	0,966	25	0,55
Sevme Faktörü	Deney	0,957	25	0,36
	Kontrol	0,947	25	0,21
Derste Sıkılma Faktörü	Deney	0,969	25	0,62
	Kontrol	0,968	25	0,59
İlgi Faktörü	Deney	0,922	25	0,06
	Kontrol	0,854	25	0,00
Başarı Testi	Deney	0,873	25	0,00
	Kontrol	0,947	25	0,21

Başarı testi ön test puanlarına uygulanan Shapiro Wilk testi sonuçlarına göre ise deney grubu puanları normal dağılım göstermezken ($p<.05$), kontrol grubu puanları normal dağılım göstermektedir ($p>.05$).

Bu sonuçlara dayanarak deney ve kontrol grupları arasında tutum puan ortalamaları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla normal dağılım gösteren grupların karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar t-Testi kullanılmıştır. Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Tutum Ölçeği (Toplam)	Deney	25	214,36	31,49	48	-0,166	0,87
	Kontrol	25	215,84	31,39			
Kaygı Faktörü	Deney	25	56,08	17,03	48	-0,455	0,65
	Kontrol	25	58,28	17,17			
Sevme Faktörü	Deney	25	51,80	7,66	48	-0,446	0,66
	Kontrol	25	53,00	11,06			
Derste Sıkılma Faktörü	Deney	25	25,40	8,08	48	0,234	0,81
	Kontrol	25	24,92	6,29			

Tablo 8 incelendiğinde Deney ve Kontrol grubu arasında İngilizce dersi tutum ölçeği *kaygı faktörü*, *sevme faktörü*, *derste sıkılma faktörü* ve *tutum ölçeği toplam puanı* açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

İlgi Faktörü bakımından deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmak üzere normal dağılım göstermeyen grupların karşılaştırılmasında kullanılan Mann Whitney U-Testinden faydalanılmıştır. Yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin Önem Alt Faktöründen Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U- Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İlgi Faktörü	Deney	25	64,04	22,10	552,50	227,50	0,10
	Kontrol	25	66,04	28,90	722,50		
	Toplam	50					

Tablo 9 incelendiğinde deney ve kontrol grubu arasında İngilizce dersi tutum ölçeği ilgi faktörü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (U=227,50,p>.05).

Başarı testi bakımından deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmak amacıyla Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersi Başarı Testinden Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U- Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Başarı Testi	Deney	25	42,36	24,66	616,50	291,50	0,68
	Kontrol	25	42,09	26,34	658,50		
	Toplam	50					

Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersi başarı testi ön test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı Tablo 10'da görülmektedir ($U=291,50, p>.05$).

Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının denk olarak kabul edilmesinde bir sakınca olmadığı söylenebilir.

3.2.3 Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Demografik Bilgiler

Bu başlık altında deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin cinsiyet ve yaşlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

	N	%
Cinsiyet		
Kadın	11	44
Erkek	14	56
Yaş		
19-20	5	20
21-22	16	64
23-24	4	16

Tablo 11'de görüldüğü üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin % 44'ü kadın, % 56'sı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin %84'ünün 22 yaş ve altında oldukları görülmektedir. Ayrıca deney grubunun yaş ortalamasının 21,32

olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet ve yaşlarına göre dağılımı Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

	N	%
Cinsiyet		
Kadın	9	36
Erkek	16	64
Yaş		
19-20	6	24
21-22	17	68
23-26	2	8

Tablo 12’de görüldüğü üzere kontrol grubunda yer alan öğrencilerin % 36’sı kadın, % 64’ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin %92’sinin 22 yaş ve altında oldukları görülmektedir. Ayrıca kontrol grubunun yaş ortalamasının 21,24 olduğu görülmüştür.

3.2.4 Öğrenci Takımlarının Oluşturulması

Deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarı ve cinsiyet açısından sınıfı temsil edecek biçimde takımlara ayrılması amacıyla şu şekilde bir yol izlenmiştir:

- Deney grubunda 25 öğrenci bulunduğu dörder öğrenciden oluşan beş takım ve beş öğrenciden oluşan bir takım oluşturulması kararlaştırılmıştır.
- Öğrenciler en yüksek not ortalamasına sahip olan birinci sıraya gelecek, en düşük not ortalamasına sahip olan son sıraya gelecek şekilde listelenmiştir.
- Altı takım oluşturulacağı için alfabenin ilk altı harfi (A,B,C,D,E,F) oluşturulan listedeki ilk altı öğrenciye verilmiştir. Daha sonraki altı öğrenciye ise harfler tersten yani (F,E,D,C,B,A) verilerek sıralamaya devam edilmiştir.
- Aynı işlem listenin sonunda yer alan öğrenciden başlayarak tekrar yapılmıştır.

e) En son olarak ortada kalan bir öğrenciye harf verilmemiş herhangi bir gruba tesadüfen atanmıştır.

f) Oluşan ilk takımlarda kız ve erkek öğrencilerin sayısal dağılımı şu şekildedir:

Takım-A: İki kız, iki erkek öğrenci

Takım-B: Üç kız, iki erkek öğrenci

Takım-C: Bir kız, üç erkek öğrenci

Takım-D: İki kız, iki erkek öğrenci

Takım-E: Bir kız, üç erkek öğrenci

Takım-F: İki kız, iki erkek öğrenci

g) Oluşan takımlardan B takımındaki kız öğrencilerden biri C takımından benzer not ortalamasına sahip bir erkek öğrenciyle yer değiştirilmiş ve gruplardaki kız öğrenci sayısı dengelenmeye çalışılmıştır. Ancak 11 kız öğrenci ve altı takım olmasından dolayı E takımına sadece bir kız öğrenci atanmıştır.

h) Oluşan son takımlardaki öğrencilerin not ortalamaları şu şekildedir:

Takım-A: 53,67

Takım-B: 51,93

Takım-C: 51,67

Takım-D: 50,86

Takım-E: 51,42

Takım-F: 51,92

3.3 Deneysel İşlem Basamakları

Araştırmanın deneysel işlem basamakları aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiştir.

1. Deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Grupların birbirine denk olmasına dikkat edilmiştir.

2. Dört hafta boyunca deney grubunda herhangi bir uygulama yapılmamış, zaman zaman öğrencilere işbirlikli çalışmaya ilişkin örnekler sunulmuştur.
3. Tutum Ölçeği (bkz. Ek-2) ve Başarı Testi (bkz. Ek-3.3) her iki gruba ön test olarak uygulanmıştır.
4. İşbirlikli öğrenme çalışmaları başlamadan bir hafta önce deney grubundaki öğrencilere işbirlikli takım çalışması rehberi dağıtılmış (bkz. Ek-5), rehber sınıfa sesli olarak okunmuş ve öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemine ilişkin soruları cevaplanmıştır.
5. Deney grubundaki öğrenci takımları oluşturulmuştur. Takımların birbirine denk olmasına dikkat edilmiştir.
6. Takımlar kendilerine birer isim belirlemiştir.
7. İşbirlikli öğrenme çalışmalarının yapılacağı dört ünite haftalara bölünmüş, iki haftada bir ünite işlenecek şekilde ders planları hazırlanmıştır (bkz. Ek-6).
8. Dersler ara sınav haftaları hariç sekiz hafta boyunca haftada beş ders saati olmak üzere deney grubunda İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniği ile işlenirken, kontrol grubunda geleneksel yöntemle (düz anlatım-soru cevap) işlenmiş, ders kitabının gerektirdiği etkinliklerin dışına çıkılmamıştır.
9. Dersler her iki grupta da araştırmacının kendisi tarafından işlenmiştir.
10. İki haftada bir haftanın son ders saatinde deney grubunda bulunan öğrencilere ünite izleme testleri (bkz. Ek-8) uygulanmıştır. Ünite bitiminde verilen bu testler öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için kullanılır (Demirel, 2000: 240).
11. Öğrencilerin testlere verdikleri cevaplar araştırmacının kendisi tarafından değerlendirilmiş ve sonuçlar bir sonraki haftanın ilk dersinde öğrencilere bildirilmiştir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin izleme testlerinden aldıkları notlar Ek-9'da verilmiştir.
12. Deney grubunda oluşturulan öğrenci takımlarında bulunan öğrencilerin izleme testlerinden aldıkları notlar, öğrencilere daha önceden verilmiş olan

İşbirlikli takım çalışması rehberinde belirtilen kıstaslara göre değerlendirilmiş ve her takımın puanı ayrı ayrı hesaplanmıştır.

13. Her izleme sınavı sonunda araştırmacı tarafından yapılan değerlendirmelere göre en başarılı olan takıma başarı sertifikası verilmiş ve sınıfça alkışlanması istenmiştir.
14. İzleme testleri ayrıca öğrencilerin eksik öğrenmelerini belirlemek amacıyla kullanılmış, öğrenciler tarafından anlaşılmayan konular üzerinde ek çalışmalar yapılmıştır.
15. Daha önce her iki grupta ön test olarak uygulanmış olan Tutum Ölçeği ve Başarı Testi uygulama sonunda yine her iki grupta son test olarak uygulanmıştır.
16. Deney grubunda bulunan öğrencilerin uygulanan İşbirlikli Öğrenme yöntemine ilişkin düşüncelerini almak üzere öğrencilerin tamamına Açık Uçlu Yazılı Anket (bkz. Ek-4) uygulanmıştır.

3.4 Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmanın verileri hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla “*Yabancı Dil Tutum Ölçeği*” (bkz. Ek-2), her iki grupta bulunan öğrencilerin deneysel uygulama boyunca işlenen İngilizce dilbilgisi konularıyla ilgili başarı düzeylerini belirlemek amacıyla da “*Başarı Testi*” (bkz. Ek-3.3) araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve deneysel uygulamanın başında ve sonunda ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca deney grubunda bulunan öğrencilere *İzleme Testleri* (bkz. Ek-8) yapılmıştır.

Araştırmada nitel verilerin toplanması amacıyla “*Açık Uçlu Yazılı Anket Formu*” (bkz. Ek-4) geliştirilmiştir. Geliştirilen bu form deneysel çalışma sonunda deney grubunda bulunan öğrencilerin uygulanan İşbirlikli Öğrenme tekniği ÖTBB’ne ilişkin görüşlerini elde etmek üzere kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarının geliştirilmesi süreci ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ait bilgiler sunulmuştur.

3.4.1 Yabancı Dil Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Ölçme aracı olarak geliştirilen tutum ölçeği oluşturulurken aşağıdaki aşamalardan geçmiştir:

- a) Madde Havuzu
- b) Uzman Görüşü
- c) Ön Deneme
- d) Faktör Analizi
- e) Güvenirlilik Hesaplaması

a. Madde Havuzu

Veri toplama aracının hazırlanmasında öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve benzer çalışmalarda kullanılmış ölçeklerden (Aydoslu, 2005; Çelebi, 2009; Gökbayrak, 2008; Gömleksiz, 2003; Güreş, 2008; Güven, 2007; Kara, 2003; Kırkız, 2010; Kocakara, 2010; Kök, 2005; Özçetin, 2010; Samur, 2009; Şaktanlı, 2007; Yanar, 2008) faydalanarak 60 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

b. Uzman Görüşü

Kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla madde havuzunda yer alan maddeler Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında görev yapan dört öğretim üyesinin ve dört İngilizce okutmanının görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler çerçevesinde havuzdaki maddelerden 27, 40, 42 ve 52. maddeler ölçekten çıkarılmış bazı maddelerin ise ifade ediliş biçimleri öneriler doğrultusunda değiştirilmiştir. Ayrıca öneriler doğrultusunda ölçeğe 24 yeni madde daha eklenmiş ve 80 maddelik bir ölçek ortaya çıkmıştır.

Ölçekte bulunan 80 maddenin 41'i istenen durumları ifade eden olumlu cümlelerden, 39'u ise istenmeyen durumları ifade eden olumsuz cümlelerden oluşmuştur.

Ölçekte yer alan her bir ifade "Hiç Katılmıyorum" dan, "Tamamen Katılıyorum" a kadar beş aşamalı Likert tipi ölçekle değerlendirilmiştir. Bu ölçekteki ifadelerin puanlaması şu şekilde yapılmıştır: "Hiç Katılmıyorum:1", "Katılmıyorum:2", "Kısmen Katılıyorum:3", "Katılıyorum:4", "Tamamen Katılıyorum:5" puandır. Ölçekte

bulunan olumsuz cümlelere verilen cevaplar ise ters yönde (reverse coded) puanlanmıştır.

c. Ön Deneme

Hazırlanmış olan anket formu çalışma grubu dışında bulunan 718 öğrenciye uygulanmış, eksik ve hatalı doldurulduğu görülen 36 anket çıkarıldıktan sonra geriye kalan 682 anketten elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

d. Açımlayıcı Faktör Analizi

Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak, ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2010: 123). Faktör analizi yoluyla verilerin yapısını tanımlamak, verileri özetlemek, sayılarını yönetilebilir ve üzerinde çalışılması mümkün, makul bir sayıya düşürmek amaçlanmaktadır (Nakip, 2003: 403). Hazırlanan veri toplama aracında bulunan 80 değişkene bu amaçla faktör analizi uygulanmıştır.

Faktör analizi, tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik (sphericity) testi ile incelenebilir. Faktörleştirilebilirlik için KMO'nun 0,60'dan yüksek çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2010: 126). Yapılan analiz sonucunda KMO değeri 0,972 bulunmuştur. Bu değer örneklem büyüklüğü açısından veri yapısının faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğunu göstermektedir. Verilerden anlamlı faktörler çıkabileceğini gösteren Barlett küresellik derecesi de 34416,512; $p < 0,01$ bulunmuştur. Bu sonuç verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermektedir.

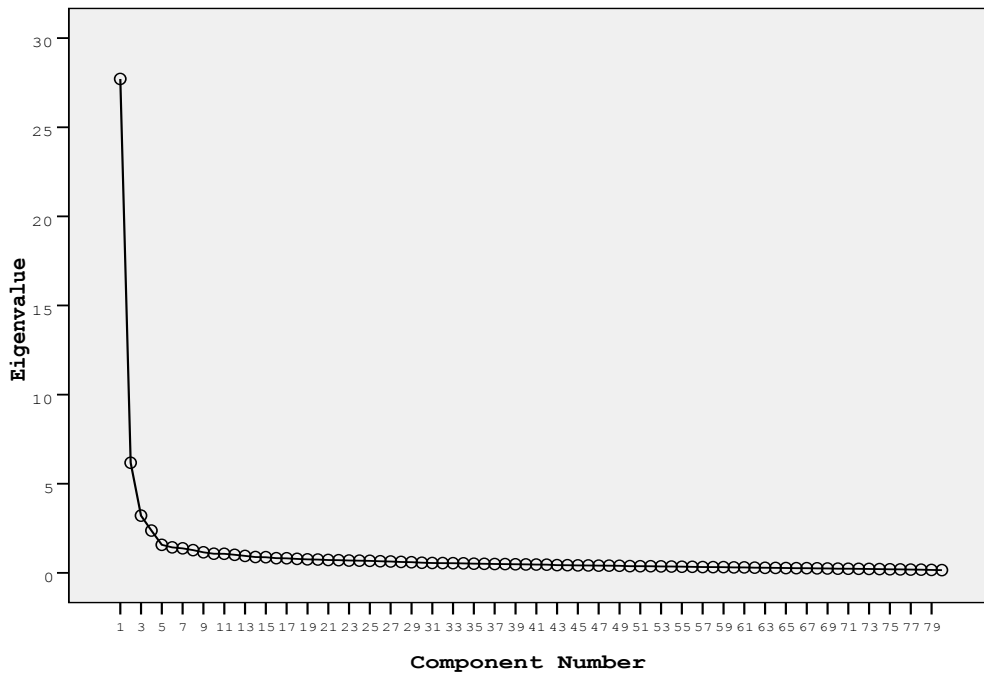
Faktör sayısını belirlemede kullanılan, açıklanan toplam varyansın her bir faktör için yüzdesi Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Açıklanan Toplam Varyans

Bileşen	Özdeğer			Faktör Yükleri Kareler Toplamı		
	Toplam	% Varyans	Birikimli %	Toplam	% Varyans	Birikimli %
1	27,710	34,638	34,638	27,710	34,638	34,638
2	6,176	7,720	42,357	6,176	7,720	42,357
3	3,210	4,013	46,370	3,210	4,013	46,370
4	2,370	2,963	49,333	2,370	2,963	49,333
5	1,573	1,966	51,299	1,573	1,966	51,299
6	1,428	1,785	53,084	1,428	1,785	53,084
7	1,375	1,719	54,803	1,375	1,719	54,803
8	1,274	1,593	56,396	1,274	1,593	56,396
9	1,153	1,442	57,837	1,153	1,442	57,837
10	1,073	1,341	59,178	1,073	1,341	59,178
11	1,067	1,333	60,512	1,067	1,333	60,512
12	1,013	1,266	61,778	1,013	1,266	61,778

Özdeğer bir ya da birin üzerinde ise faktörün kararlı olduğuna karar verilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 193). Tablo 13 incelendiğinde özdeğeri 1'in üzerinde olan 12 faktör olduğu görülmektedir. Bu 12 faktörün varyansa yaptığı toplam katkı % 61.778'dir. "Özdeğer" bölümünün "% varyans" sütununda faktörlerin ayrı ayrı varyansa yaptıkları katkılara bakıldığında; dördüncü faktörden sonra katkının azaldığı ve bunlar arasındaki farkın birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu durum dört faktör olabileceğini işaret etmektedir.

Scree Plot



Şekil 1. Yamaç Grafiği

Ancak, buna karar vermek için Yamaç Grafiğine “Scree Plot” de bakılmıştır. Yamaç Grafiği faktör sayısına karar vermek amacıyla önerilen yardımcı bir grafikdir ve faktör sayısını özdeğerlerden daha başarılı bir şekilde azaltmaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2012: 193-194). Faktör sayısını belirlemek için oluşturulan Yamaç Grafiği Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1’de görüldüğü üzere, beşinci noktaya kadar keskin düşüş devam etmiştir. Beşinci noktadan sonra çizginin eğimi yatay bir seyir izlemiştir. Beşinci noktaya kadar olan nokta aralıkları sayıldığında dört aralık olduğu görülmüştür. Buna dayanarak faktör sayısı dört ile sınırlandırılmış ve varimax rotasyonu uygulanarak yeni bir faktör analizi yapılmıştır.

Bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise bu bulgu, o maddelerin birlikte bir kavramı-yapıyı-faktörü ölçtüğü anlamına gelir. Faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür (Büyüköztürk, 2010: 124).

4 faktöre sabitlenerek yapılan faktör analizi sonuçlarına göre faktör yük değeri 0.50’nin altında olan 17 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler sırasıyla 1, 5, 12, 13, 17, 20, 23, 33, 39, 44, 45, 51, 53, 54, 57, 68 ve 78 numaralı maddelerdir. 7, 15 ve 25. maddeler ise başka maddeler ile benzer maddeler olduklarından ölçekten çıkarılmıştır. Böylece 31 tane olumlu 29 tane olumsuz olmak üzere toplam 60 madde son ölçeğe alınmıştır. Kalan 60 maddenin tamamının faktör yük değerleri 0.50’nin üzerindedir ve binişik madde bulunmamaktadır. 60 maddeyle yapılan analiz sonucuna göre ortaya çıkan boyutlar Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Tutum Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Faktör Yükleri	Özdeğer	Varyans	Cronbach Alpha
Faktör 1: Kaygı		20.694	34.490	.940
İngilizce dersinden korkuyorum.	.781			
İngilizce sorulara cevap vermekten korkuyorum.	.765			
İngilizce öğrenirken zorlanıyorum.	.735			
İngilizce dersinde başarısızım.	.715			
Çok çalışsam bile İngilizce dersinde başarılı olamıyorum.	.689			
En çok korktuğum ders İngilizce dersi.	.684			
İngilizce dersinde konular ilerledikçe kendime güvenimi kaybediyorum.	.670			

Okuma esnasında yaptığım hatalar beni olumsuz yönde etkiler.	.662			
İngilizce konuşmaktan kaçınırım.	.646			
İngilizce dersi benim için karmaşıktır.	.635			
İngilizce dersi sınavı olduğunda gergin olurum.	.633			
İngilizce dersi beni korkutmuyor.	.625			
İngilizce dersinde okuma zorluğu çekiyorum.	.622			
İngilizce öğrenme yeteneğine sahip değilim.	.622			
İngilizce ödevlerimi tek başıma yapamıyorum.	.590			
İngilizce dersi zor bir derstir.	.580			
İngilizce konuşmaktan çekinmem.	.560			
Ezberim zayıf olduğundan İngilizce öğrenemiyorum.	.532			
İngilizce dersinde dikkatimi toplayamıyorum.	.524			
Faktör 2: Sevme		5.485	9.141	.932
Serbest zamanımda İngilizce çalışmaktan hoşlanırım.	.724			
Mümkün olsa her gün İngilizce çalışırım.	.711			
İngilizce çalışırken zaman su gibi akıyor.	.683			
Verilen ödevler dışında da İngilizce çalışıyorum.	.668			
İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım.	.623			
Arkadaşlarımla İngilizce konuşmayı severim.	.613			
İngilizce dersine çok zaman ayırırım.	.608			
Arkadaşlarımla İngilizce çalışmayı severim.	.598			
İngilizce dersinde öğrendiklerimi başkalarıyla paylaşmak hoşuma gidiyor.	.592			
İngilizce dersinin bitmesini hiç istemiyorum.	.580			
İngilizce dersini kaçırmak istemiyorum.	.560			
İngilizce dersinde kendimi mutlu hissediyorum.	.560			
İngilizce dersinin olduğu günü sabırsızlıkla bekliyorum.	.554			
İngilizce dersinde başarılı olmak için elimden gelenin en iyisini yapıyorum.	.523			
Hiçbir şey beni İngilizce öğrenmekten vazgeçiremez.	.522			
İngilizce çalışırken kendimi rahat hissediyorum.	.514			
Faktör 3: İlg		2.918	4.863	.885
Ne kadar zor olursa olsun İngilizce öğretilmelidir.	.711			
Bir üniversite öğrencisi için İngilizce öğrenmek önemlidir.	.700			
İngilizce öğrenmek için çaba göstermeye değer.	.663			
İngilizce öğrenmek mesleğim için önemlidir.	.649			
İngilizce öğrenmeyi istiyorum.	.645			
İngilizce konuşulan bir ülkede bir süre yaşamak isterim.	.628			
İngilizce ile uğraşmak zaman kaybıdır.	.623			
İngilizce dersinde çaba göstermek gerekir.	.605			
İngilizce dersi geleceğim için çok önemlidir.	.582			
Gün geçtikçe İngilizcenin önemi artmaktadır.	.567			
Turistlerle İngilizce konuşmayı çok istiyorum.	.558			
İngilizce dersinde başarılı olmak benim için önemlidir.	.532			
İngilizce dersi yararlı bir derstir.	.519			

İngilizce öğrenerek İngiliz arkadaşlar edinmek istiyorum.	.515			
Faktör 4: Derste sıkılma		2.109	3.515	.936
İngilizce dersinde zaman hiç geçmiyor.	.649			
İngilizce dersinin olduğu günler okula gitmek istemiyorum.	.635			
İngilizce dersi sıkıcıdır.	.616			
İngilizce dersinde canım sıkılıyor.	.581			
İngilizce dersine başladığımızda başım ağrır.	.568			
İngilizce derslerinde teneffüsleri merakla bekliyorum.	.565			
İngilizce dersine girmek istemiyorum.	.565			
İngilizce dersini sevmiyorum.	.558			
İngilizceden nefret ediyorum.	.553			
İngilizce dersinde kendimi derse veremiyorum.	.507			
İngilizce dersi beynimi yoruyor.	.501			
Açıklanan Toplam Varyans			52,009	

Bu noktada oluşan KMO değeri .969'dur. Verilerden anlamlı faktörler çıkabileceğini gösteren Barlett küresellik derecesi de 24739.656; $p < 0,01$ bulunmuştur. Açıklanan toplam varyans ise %52.009 olarak gerçekleşmiştir. Sosyal bilimlerde çok faktörlü desenlerde açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2012: 193-194). Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2006: 120) ise sosyal bilimlerde açıklanan varyansın % 60'ın altında olabileceğini belirtmişlerdir.

e. Güvenirlik Hesaplaması

Veri toplama aracı olarak kabul gören bir ölçeğin güvenirlilik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2010: 171). Faktör analizinden sonra son halini alan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0.966 bulunmuştur.

Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları ayrıca hesaplanmıştır. *Kaygı* alt boyutu için 0.940, *Sevme* alt boyutu için 0.932, *İlgi* alt boyutu için 0.885 ve *Derste Sıkılma* alt boyutu için 0.936 olarak bulunmuştur.

3.4.2 Başarı Testinin Geliştirilmesi

Başarı testinin hazırlanmasında ilk olarak deneysel uygulama süresince işlenecek ünitelerle ilgili kazanım listesi hazırlanmıştır. Kazanımların bir ders saatlik

sürede toplam 60 adet soruyla ölçülmesi planlanmıştır. Deneysel uygulama süresinde dört farklı konu işleneceğinden (*Past Perfect Tense, Passives, Present Perfect Continuous Tense, Conditionals*) her üniteyle ilgili 15'er soru hazırlanmasına karar verilmiştir.

Alanla ilgili temel kaynaklardan ve ders kitabının yardımcı materyallerinden elde edilen sorular kazanımlar çerçevesinde teste yerleştirilmiştir. Kazanımların ve ilgili soruların üniteleri tam olarak kapsadığından ve her üniteye ayrılacak tahmini süre ile orantılı sayıda soruyla ölçüldüğünden emin olmak için bir test belirtke tablosu oluşturulmuştur. Bu tablo aynı zamanda içerik geçerliliği için de bir delil oluşturmaktadır. Belirtke tablosunda yer alan sorular ve kazanımlar Bloom taksonomisine göre düzenlenmiştir. Kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla hazırlanan sorular aynı dersi veren dört İngilizce okutmanına içerik ve biçim yönünden incelenmiştir. Ayrıca Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalından iki farklı öğretim üyesinin kazanımlarla ilgili görüşleri alınmıştır.

Alınan görüşler çerçevesinde testte bulunan yedi soru çıkartılmış, yerlerine yine uzman görüşleri alınarak aynı kazanımları ölçen yedi yeni soru yerleştirilmiştir. Ayrıca bazı sorularda da alınan görüşlere dayanılarak çeşitli düzeltmeler yapılmıştır. Uzmanlar, 60 sorudan oluşan testin son halinin üniteleri tam olarak temsil ettiğini, kullanılan dilin anlaşılır olduğunu, kazanımları ölçen soruların uygun olduğunu belirtmişlerdir. Testin son hali Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü üçüncü sınıflarından 10 öğrenciye uygulanarak, açık olmayan noktalar ve yanlış anlaşılması olası ifadeler hakkında bilgi toplanmıştır. Öğrenciler testin dilini anlaşılır bulduklarını ve bir ders saatlik sürenin sınav için yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Son halini alan test İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Turizm Fakültesinde daha önce aynı dersi almış olan 496 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamalar için derse giren öğretim elemanlarından birer saatlik süre istenmiş ve öğrenciler soruları ders saatleri içerisinde cevaplamışlardır. Ön uygulamayı araştırmacı bizzat derse girerek gerçekleştirmiştir. Cevapların bilgisayara kodlanması sırasında 22 öğrencinin kâğıdı problemlili bulunarak analiz dışı bırakılmıştır.

Analizleri yapmak için TAP 6 (Test Analysis Programme 6) programı kullanılmıştır. Başarı testinin ilk hali için hesaplanan güvenilirlik katsayısı $KR20 = 0,887$ olarak bulunmuştur. Yapılan madde analizi ile testin ortalama madde güçlük endeksi

0,395, madde ayırt edicilik endeksi 0,398 olarak hesaplanmıştır. Maddelerin ayırt edicilik ve güçlük değerleri Ek-3.4’de yer almaktadır.

Başarı testi sonuçlarının madde analizine dair bazı istatistikî veriler Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Başarı Testinin 60 soruluk ilk hali ile ilgili istatistikler

Soru Sayısı	60
Uygulanan kişi sayısı	474
Tam Puan	60
Ortalama	23,711 = 39,5%
Standart sapma	10,101
Medyan (ortanca)	22,000 = 36,7%
Minimum puan	8,000 = 13,3%
Maximum puan	50,000 = 83,3%
Varyans	102,037
Çarpıklık	0,578
Basıklık	-0,652
KR20	0,887
Ortalama madde güçlüğü	0,395
Ortalama madde ayırt ediciliği	0,398

Yapılan analizden sonra ayırt edicilik indeksi ve güçlük indeksi bakımından problemlili olduğu görülen 6,11,12,13,16,20,23,24,26,35,39,40,47,55,59 ve 60. sorular testten çıkarılmıştır. Başarı testinden sorunlu olan 16 madde çıkarıldıktan sonra yapılan madde analizine dair bazı istatistikî veriler Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Başarı Testinin 44 soruluk son hali ile ilgili istatistikler

Soru Sayısı	44
Uygulanan kişi sayısı	474
Tam Puan	44
Ortalama	20,405 = 46,4 %
Standart sapma	9,243
Medyan (ortanca)	19,000 = 43,2 %
Minimum puan	5,000 = 11,4 %
Maximum puan	42,000 = 95,5 %
Varyans	85,431
Çarpıklık	0,448
Basıklık	-0,834
KR20	0,898
Ortalama madde güçlüğü	0,464
Ortalama madde ayırt ediciliği	0,505

Deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmak üzere son halini alan testin güvenilirlik katsayısı $KR_{20}=0,898$ olarak bulunmuştur. KR-20 elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek amacıyla kullanılır. Test maddelerinin ölçtüğü özelliklerin, örneklediği davranışların benzeşik olması bu tür güvenilirliği yükseltecektir (Büyüköztürk, 2010: 170). Bu değer 1'e yaklaşması, testin güvenilirliğinin yüksek olduğunu ve iç tutarlılığa sahip olduğunu, 0'a yaklaşması ise testin güvenilirliğinin düşük olduğunu ve iç tutarlılığa sahip olmadığını göstermektedir (Kan, 2010: 266-267; Özçelik, 2010: 113-114). Bulunan güvenilirlik katsayısının bir başarı testi için iyi bir değer olduğu söylenebilir. Katsayının 0.898 olması, bu testle yapılan ölçmelerin % 90 oranında gerçeği yansıttığı anlamına gelir.

Bu testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 44'dür.(Ön test-Son test için kullanıldığında testteki maddelerin her biri 2,27 puan olarak hesaplanmış ve 100 tam puan üzerinden istatistiksel işlemler yapılmıştır). Bu durumda ranjın maksimum değeri 44'dür. Test istatistiklerine bakıldığında, testten alınan en düşük puanın 5, en yüksek puanın ise 42 olduğu görülmektedir.

Analizlerde temel olan puanların normalden aşırı sapma göstermemesidir. Standart normal dağılımda basıklık ve çarpıklık katsayıları sıfırdır. Bu değerlerin ± 1.0 arasında kalması, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2010: 40; Çokluk ve diğerleri, 2012: 16). Bu çalışmada Çarpıklık Katsayısı 0.448, Basıklık Katsayısı -0,834 bulunmuştur. Bu sonuca göre puanlar normal dağılımdan önemli bir sapma göstermemektedir.

Madde güçlük indekslerinin 0.50 civarında yani orta düzeyde zorluğa sahip olması beklenir (Bayrakçeken, 2009: 315). Yapılan madde analizi sonucunda testin madde güçlük indeksi 0,464 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre testin orta güçlükte maddelerden oluştuğu söylenebilir.

Madde ayırt edicilik indeksi ise bir test maddesine üst grupta doğru cevap verenlerin yüzdesi ile alt grupta doğru cevap verenlerin yüzdesi arasındaki farkı ifade eder. Büyüköztürk (2010: 171) madde ayırt edicilik indeksi 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini, 0.20 ile 0.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceğini belirtmiştir. Yapılan madde analizi sonucunda testin madde ayırt edicilik indeksi 0.505 olarak hesaplanmıştır. Sorunlu olan

16 madde atıldıktan sonra geriye kalan maddelerin ayırt edicilik ve güçlük değerleri Ek-3.5’de verilmiştir.

Bu sonuçlar geliştirilen Başarı Testi ile geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir. Bu analizlerin sonucuna göre madde zorluk ve madde ayırt edicilik indeksleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Analizler sonucunda son halini alan Başarı Testi, testin ölçtüğü kazanımlar ve teste ait belirtke tablosu Ek-3.2’de verilmiştir.

3.4.3 İzleme Testlerinin Geliştirilmesi

Her ünitenin sonunda ders kitabına ait Öğretmen Kaynak CD’sinde (*Teacher’s Resource Disc*) bulunan o ünite ile ilgili olarak hazırlanmış sorulardan 30-35’er soruluk birer izleme testi (quiz) hazırlanmıştır. Sorular ders kitabı tarafından öğretmenlere verilen kaynak CD’den hazırlandığından kapsam geçerliliğinin sağlandığı düşünülmekle birlikte ayrıca aynı dersi veren üç farklı İngilizce okutmanından da ünitenin dilbilgisi kazanımlarını kapsayıp kapsamadığı konusunda görüşler alınmıştır.

3.4.4 Açık Uçlu Yazılı Anketin Geliştirilmesi

Çalışmada deney grubundaki öğrencilerin İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniği ile işlenen dersler hakkında görüşlerini almak üzere dokuz sorudan oluşan *Açık Uçlu Yazılı Anket* kullanılmıştır. Açık uçlu anket bir dizi standart soru setinden oluşur ve görüşülen kişiler bu sorulara istedikleri tarzda ve öznel olarak yanıt vermekte serbesttir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 149).

Anket hazırlanırken alan yazın taraması yapılmış, benzer çalışmalarda (Arısoy, 2011; Aydın, 2009; Bayat, 2004; Çopur, 2011; Uysal, 2010) kullanılan sorulardan faydalanılarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra ise araştırmada istenen verileri sağlamada yeterli olduğu düşünülen on iki adet sorudan oluşan bir form hazırlanmış ve Eğitim Programları ve Öğretim alanından iki öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların yaptığı değerlendirmeler sonucunda formda yer alan sorulardan üçü çıkarılarak anket formuna son hali verilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Bu bölümde, elde edilen nicel ve nitel verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.5.1 Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde, SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Kişisel bilgilerin değerlendirilmesinde, yüzde ve frekans değerlerinden yararlanılmıştır.

Başarı testinin deneme uygulaması sonrasında yapılan analizlerde TAP 6 programı kullanılmış; madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri, varyans, standart sapma, çarpıklık, basıklık, ortalama ve KR-20 hesaplamaları yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin olarak yapılan analizlerden önce her iki gruptaki öğrencilerin daha önceki dönemlerde almış oldukları İngilizce I,II ve III derslerinden aldıkları notların ortalaması alınmış ve grup büyüklüklerinin 50'den küçük olması nedeniyle (n=25) puanların normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro Wilk testiyle sınıanmıştır (Büyüköztürk, 2010: 42).

Aynı şekilde, deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin olarak yapılan diğer bir analizde, deney ve kontrol gruplarına deneysel işlem öncesinde uygulanan Tutum Ölçeğine ve Başarı Testine ait ön test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro Wilk testiyle sınıanmıştır. Test sonucunda hesaplanan p değerinin $p>.05$ çıkması, normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2010: 42). Shapiro-Wilk testi sonucunda, dağılımın normal olup olmamasına bağlı olarak uygulanacak testlerin parametrik ya da nonparametrik olmasına karar verilmiştir. Dağılımların her iki grupta da normal olması durumunda Bağımsız Gruplar t-Testi, dağılımların normal olmaması durumunda ise Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

Tutum Ölçeğinin ve Başarı Testinin aynı gruba ait farklı ölçümlerine (ön test-son test) ilişkin ortalamaların karşılaştırılması için yapılacak teste karar vermek üzere öncelikle deney ve kontrol gruplarındaki aynı gruba ait farklı ölçümler (ön test-son test) arasındaki fark değerleri bulunmuştur. Bu fark değerlerinin dağılımı normal dağılım gösteriyorsa Bağımlı Gruplar t-Testi, normal dağılım göstermiyorsa Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır (Alpar, 2012: 265).

Aynı şekilde, deneysel işlemin etkililiğini test etmek üzere iki grubun ön test-son test puan farklarına ait ortalamalar kullanılmıştır. (Büyüköztürk, 2011; 27). Eğer her iki grubun puan farkları ayrı ayrı normal dağılım gösteriyorsa, iki grubun ön test-son test puan farklarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi, dağılımların normal olmaması durumunda ise Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır (Alpar, 2012: 211).

Deney ve kontrol gruplarının Tutum Ölçeğinden ve Başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının fark değerlerinin dağılımının normalliğine ilişkin yapılan Shapiro Wilk testlerinin sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Tutum Ölçeği ve Başarı Testi Ön Test-Son Test Puan Farklarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Grup	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	p
Tutum Ölçeği Genel	Deney	0,918	25	0,047
	Kontrol	0,923	25	0,059*
Kaygı	Deney	0,963	25	0,488
	Kontrol	0,967	25	0,580
Sevme	Deney	0,959	25	0,397
	Kontrol	0,949	25	0,235
Derste Sıkılma	Deney	0,922	25	0,058*
	Kontrol	0,902	25	0,020
İlgi	Deney	0,896	25	0,015
	Kontrol	0,945	25	0,197
Başarı Testi	Deney	0,932	25	0,098
	Kontrol	0,934	25	0,109

* Çarpıklık katsayısının (skewness) standart hatasına bölünmesi ile elde edilen z-değerinin $\alpha=.05$ için $\pm 1,96$ ’dan küçük çıkması beklendiğinden (Büyüköztürk, 2010: 42) puanların normal dağılımdan aşırı sapma gösterdiği anlaşılmış ve ön test-son test karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan testlerin yorumlanmasında etki büyüklüğüne de bakılmıştır. Etki büyüklüğü örneklemden elde edilen sonuçların yokluk hipotezinde tanımlanan beklentilerden sapma düzeyini gösteren istatistiksel değerdir. İstatistiksel anlamlılık, örneklem sayısından etkilenirken etki büyüklüğü değeri örneklem sayısından kaynaklanan sonuçları ortadan kaldırmaktadır (Özsoy ve Özsoy, 2013: 337).

Pratikte etki büyüklüğü ölçümleri (*grup ortalamaları farkına göre*) ve ilişki gücü ölçümleri (*hesaplanan varyansa göre*) olmak üzere iki kategoride etki büyüklüğü hesaplanmaktadır (Özsoy ve Özsoy, 2013: 337).

Bu araştırmada iki grup ortalamaları arasındaki farkın hesaplandığı istatistiksel yöntemler (Bağımsız Gruplar t-Testi ve Bağımlı Gruplar t-Testi) için etki büyüklüğü hesaplanmasında Cohen's d formülü kullanılmıştır. Cohen standardize edilmiş etki büyüklüğü olan d değeri karşılaştırılan ortalamaların birbirlerinden kaç standart sapma uzaklaştığını yorumlama imkânı verir. İşaretine bakmaksızın d değeri .20, .50 ve .80 olmak üzere sırasıyla küçük (small), orta (medium) ve büyük (large) etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2010: 44).

Bağımsız Gruplar t-Testi için Cohen's d formülü şu şekildedir (Büyüköztürk, 2010: 44):

$$d = t \sqrt{\frac{N_1 + N_2}{N_1 N_2}}$$

Bağımlı Gruplar t-Testi için ise Cohen's d aşağıdaki formülle hesaplanır (Büyüköztürk, 2010: 69):

$$d = \frac{t}{\sqrt{N}}$$

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi için gruplar arasındaki ilişki gücünü tespit etmek üzere etki büyüklüğü hesaplanırken aşağıdaki formülden faydalanılır (Corder ve Foreman, 2009: 39):

$$r = \frac{|z|}{\sqrt{N}}$$

Bu formülde;

|z| : mutlak z- değerini

N: analize dâhil edilen eşleştirilmiş çiflerin sayısını ifade etmektedir.

Mann Whitney U-Testi için gruplar arasındaki ilişki gücünü tespit etmek üzere etki büyüklüğü hesaplanırken aşağıdaki formülden faydalanılır (Corder ve Foreman, 2009: 59):

$$r = \frac{|z|}{\sqrt{N}}$$

Bu formülde;

$|z|$: mutlak z- değerini

N: toplam gözlem sayısını ifade etmektedir.

Cohen (1988, akt. Corder ve Foreman, 2009: 59) etki büyüklüğünün değerini. 10 için küçük, .30 için orta, .50 için büyük etki büyüklüğü olarak tanımlamıştır.

3.5.2 Nitel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla elde edilen veriler, sistematik ve açık bir biçimde betimlenerek açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). İçerik analizinde ise toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak olarak özetlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259).

Bu bağlamda öğrencilerin Açık Uçlu Yazılı Ankette bulunan sorulara verdikleri yanıtlardan hareketle kodlamalar ve sınıflamalar yapılmıştır. Kodlamaların ardından alt temalara ve oradan da temaya ulaşılmıştır. Bu işlemler gerçekleştirildikten bir hafta sonra kodlamalar tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra ise ortaya çıkan kodlamalar Eğitim Programları ve Öğretim alanından bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Bu işlemlerin ardından ulaşılan temalara ait kodlama yoğunluğu bilgileri tablolaştırılarak verilmiştir.

Betimsel analizin kullanıldığı bir araştırmada görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlik için önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 291). Bu amaçla, tabloların yorumlanmasında öğrencilerin ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve böylelikle bir dış geçerlilik

ölçütü olan *aktarılabirlik* özelliği artırılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 304). Doğrudan yapılan alıntılarının sonunda alıntının yapıldığı öğrenciye verilmiş olan numara ve öğrencinin cinsiyetini belirten harfler (Erkek için [E], Kadın için [K]) köşeli parantez içinde verilmiştir.

Elde edilen veriler yorumlanırken, ulaşılan sonuçların güvenilirliğini teyit etmek amacıyla aynı konu üzerinde yapılmış başka araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırmalar yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 297). Son olarak ulaşılan sonuçlar, verilerden çıkarılan anlamlar ve yapılan yorumlar öğrencilerle yapılan bir teyit toplantısında paylaşılmış bunların geçerliğine ilişkin değerlendirme yapmaları istenmiştir. Katılımcı teyidinin sağlanması ile iç geçerlik ölçütü olan *inandırıcılık* özelliği artırılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 302-303).

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda; araştırmada ele alınan problem ve alt problemlere ilişkin olarak toplanan verilerin istatistiksel analizlerinden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yapılmıştır.

4.1 Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

4.1.1 Deney Grubunun Tutum Ölçeğinden Aldığı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersi tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test tutum puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön test - Son test	Negatif Sıra	6 ^a	5,00	30,00	-3,568	0,00*
	Pozitif Sıra	19 ^b	15,53	295,00		
	Eşit Sıra	0 ^c				
	Toplam	25				

*p<.05

a. Sontest< Öntest

b. Sontest>Öntest

c. Sontest=Öntest

Tablo 18’de görüldüğü üzere, analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = -3,568$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubunda uygulanan işbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniğine dayalı öğretimin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değerinin ($r = -0.505$) olduğu, yani deney grubundaki öğretimin “büyük” etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu alanyazında İşbirlikli öğrenmenin öğrenilen konuya yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde etkili olduğunu belirten çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Açıkgöz, 1992: 115; Du ve diğerleri, 2011: 30; Ghaith, 2003: 454; Johnson ve diğerleri, 1991: 5; Marr, 1997: 10; Sachs ve diğerleri, 2003: 340; Slavin, 1987a: 7; Slavin, 1988: 32; Slavin, 1991: 80; Zhang, 2010: 81).

Aydın’ın (2009) 10. sınıf coğrafya dersinde yaptığı çalışmada ulaştığı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği şeklindeki sonuç da bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Bu bulguların aksine, Bayat (2004) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun İngilizce okuma dersine ilişkin tutum puanlarının uygulama sonrasında anlamlı şekilde düştüğü, Lin (2010) tarafından yapılan çalışmada ise deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

4.1.1.1 Kaygı Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney grubunun İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin *Kaygı Faktöründen* aldıkları ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Bağımlı Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 19’da görülmektedir

Tablo 19. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Kaygı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön test	25	56,08	17,03	24	3,993	0,00*
Son test	25	50,24	15,76			

*p<.05

Tablo 19’da görüldüğü üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem sonrasında İngilizce dersine yönelik *Kaygı* puanlarında anlamlı bir azalma olmuştur (t=3,993, p<.05). Öğrencilerin uygulama öncesi *Kaygı* puanlarının ortalaması \bar{X} =56,08 iken, uygulama sonrasında \bar{X} =50,24’e düşmüştür. Bu boyut için hesaplanan Cohen d değeri ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .80 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Bu değere göre *Kaygı* boyutu için deney grubundaki öğrencilere uygulanan öğretim “büyük” etki büyüklüğüne sahiptir. Bu bulguya dayanarak, işbirlikli öğrenme yönteminin ÖTBB tekniğine dayalı öğretimin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygılarını azaltmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Bu bulgu Açıkgöz’ün (1992: 95) işbirlikli öğrenmenin kaygıyı azalttığı şeklindeki görüşünü destekler niteliktedir. Öztürk ve Akkaş (2013) tarafından yapılan çalışmada ise işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin kaygılarını azaltmada anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.1.2 Sevme Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney grubunun İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin *Sevme Faktöründen* aldıkları ön test-son test puanlarına ilişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Sevme Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön test	25	51,80	7,66	24	-2,679	0,01*
Son test	25	55,84	10,43			

*p<.05

Deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem sonrasında İngilizce dersini sevme puanlarında anlamlı bir artış olduğu Tablo 20’de görülmektedir ($t=-2,679$, $p<.05$). Öğrencilerin uygulama öncesi *Sevme* puanlarının ortalaması $\bar{X} =51,80$ iken, uygulama sonrasında $\bar{X} =55,84$ ’e yükselmiştir. Bu boyut için hesaplanan Cohen d değeri ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .53 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan bu etki büyüklüğü değerine göre *Sevme* boyutu için deney grubundaki öğrencilere uygulanan öğretim “orta” etki büyüklüğüne sahiptir. Bu bulguya dayanarak, İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniğine dayalı öğretimin, öğrencilerin İngilizce dersini sevmelerinde anlamlı ancak “orta” etki düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Pan ve Wu (2013) tarafından yapılan çalışmada da İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test-son test *Sevme* puanlarının karşılaştırılması sonucunda bu boyut bakımından anlamlı farklılığın olması bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

4.1.1.3 İlgili Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney grubunun İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin *İlgi Faktöründen* aldıkları ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 21’de görülmektedir.

Tablo 21. Deney Grubunun Ön Test-Son Test İlgili Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön test-Son test	Negatif Sıra		3 ^a	14,50	43,50	-2,303	0,02*
		Pozitif Sıra	17 ^b	9,79	166,50		
	Eşit Sıra	5 ^c					
	Toplam	25					

* $p<.05$

a. $Sontest < Öntest$

b. $Sontest > Öntest$

c. $Sontest = Öntest$

Analiz sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin *İlgi Faktöründen* aldıkları deneysel işlem öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu Tablo 21’de görülmektedir ($z = -2,303$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin son test *İlgi* puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olması nedeniyle, deney grubunda uygulanan İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniğine dayalı öğretimin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ilgilerini artırmada etkisinin olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre ($r = -0.326$) deney grubunda uygulanan ÖTBB tekniğine dayalı öğretim bu boyut için “orta” etki büyüklüğüne sahiptir.

Bu bulgu mevcut araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Lin’in (2010) çalışmasında deney grubunda bulunan öğrencilerin % 68.8’i İşbirlikli öğrenme yöntemi sayesinde İngilizce öğrenmeye ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Chi (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin büyük çoğunluğu İşbirlikli öğrenme yöntemi sayesinde İngilizce dersine yönelik ilgi ve motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir.

4.1.1.4 Derste Sıkılma Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersi tutum ölçeğinin *Derste Sıkılma Faktöründen* aldıkları ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Derste Sıkılma Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön test-Son test	Negatif Sıra	18 ^a	13,64	245,50	-3,275	0,00*
	Pozitif Sıra	5 ^b	6,10	30,50		
	Eşit Sıra	2 ^c				
	Toplam	25				

* $p < .05$

- a. Sontest < Öntest
- b. Sontest > Öntest
- c. Sontest = Öntest

Tablo 22’de görüldüğü üzere, analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin *Derste Sıkılma Faktöründen* aldıkları deneysel işlem öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = -3,275$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani ön test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin son test *Derste Sıkılma* puanlarının ön test puanlarından daha düşük olduğunun göstergesidir. Bu sonuçlara göre, deney grubunda uygulanan İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniğine dayalı öğretim sonucunda öğrenciler İngilizce dersinde daha az sıkılmışlardır denilebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre ($r = 0.463$) deney grubunda uygulanan ÖTBB tekniğine dayalı öğretim bu boyut için “orta” etki büyüklüğüne sahiptir.

4.1.2 Kontrol Grubunun Tutum Ölçeğinden Aldığı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersi tutum ölçeğinden aldıkları ön test-son test tutum puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 23’de yer almaktadır.

Tablo 23. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	
Ön test-Son test	Negatif Sıra	9 ^a	14,33	129,00	-0,600	0,55
	Pozitif Sıra	15 ^b	11,40	171,00		
	Eşit Sıra	1 ^c				
	Toplam	25				

a. Sontest < Öntest

b. Sontest > Öntest

c. Sontest = Öntest

Tablo 23’de görüldüğü üzere, kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları ön test-son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z = -0,600$ $p > .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları

dikkate alındığında, pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde bir fark olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre, kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında bir değişiklik sağlamada etkisinin olmadığı söylenebilir.

Lin (2010) tarafından yapılan çalışmada ise geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İngilizce dersine yönelik tutumlarında olumsuz yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.2.1 Kaygı Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kontrol grubunun İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin *Kaygı Faktöründen* aldıkları ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Bağımlı Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 24’de görülmektedir.

Tablo 24. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Kaygı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön test	25	58,28	17,17	24	0,829	0,42
Son test	25	56,28	14,24			

Tablo 24’de görüldüğü üzere kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yapılan ön testte *Kaygı* puanlarının ortalaması $\bar{X}=58,28$ iken, son testte $\bar{X}=56,28$ ’e düşmüştür. Ancak yapılan Bağımlı Gruplar t-Testinin sonuçlarına göre bu azalma istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=0,829$, $p>.05$). Bu bulguya dayanarak kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygılarını azaltmada etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu bulgu Öztürk ve Akkaş (2013) tarafından yapılan çalışmada, geleneksel yöntemle ders işlenmesinin kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusunu destekler niteliktedir.

4.1.2.2 Sevme Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kontrol grubunun İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin *Sevme Faktöründen* aldıkları ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Bağımlı Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 25’de görülmektedir.

Tablo 25. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Sevme Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön test	25	53,00	11,06	24	1,309	0,20
Son test	25	50,08	7,02			

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yapılan ön testte *Sevme* puanlarının ortalaması $\bar{X}=53,00$ iken, son testte $\bar{X}=50,08$ ’e düştüğü Tablo 25’de görülmektedir. Ancak yapılan Bağımlı Gruplar t-Testinin sonuçlarına göre bu azalma istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=1,309$, $p>.05$). Bu sonuçlara göre kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin, öğrencilerin İngilizce dersini sevmelerini artırmada etkisinin olmadığı söylenebilir.

Benzer şekilde Pan ve Wu (2013) tarafından yapılan çalışmada da geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubunun ön test-son test *Sevme* puanları arasında anlamlı bir farklılığın çıkmamış olması bu bulguyu desteklemektedir.

4.1.2.3 İlgi Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kontrol grubunun İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin *İlgi Faktöründen* aldıkları ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Bağımlı Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 26’da görülmektedir.

Tablo 26. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test İlgi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön test	25	66,04	4,04	24	1,618	0,12
Son test	25	64,56	3,65			

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yapılan ön testte *İlgi* puanlarının ortalaması $\bar{X}=66,04$ iken, son testte $\bar{X}=64,56$ 'ya düştüğü Tablo 26'da görülmektedir. Ancak yapılan Bağımlı Gruplar t-Testinin sonuçlarına göre bu azalma istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=1,618$, $p>.05$). Bu sonuçlara göre kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ilgilerini artırmada etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.1.2.4 Derste Sıkılma Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kontrol grubunun İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin *Derste Sıkılma Faktöründen* aldıkları ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 27'de yer almaktadır.

Tablo 27. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Derste Sıkılma Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	
Ön test-Son test	Negatif Sıra	19 ^a	11,95	227,00	-2,204	0,03*
	Pozitif Sıra	5 ^b	14,60	73,00		
	Eşit	1 ^c				
	Toplam	25				

* $p<.05$

a. Sontest< Öntest

b. Sontest>Öntest

c. Sontest=Öntest

Tablo 27'de görüldüğü üzere, analiz sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin *Derste Sıkılma Faktöründen* aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = -2,204$ $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani ön test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin son test *Derste Sıkılma* puanlarının ön test puanlarından daha düşük olduğunun göstergesidir. Bu sonuçlara göre, kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntem sonucunda öğrenciler İngilizce dersinde daha az sıkılmışlardır denilebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre

($r=0.312$) kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemle dayalı öğretim bu boyut için “orta” etki büyüklüğüne sahiptir.

4.1.3 Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test-Son Test Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersi tutum ölçeğinden aldıkları ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Mann Whitney U- Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test-Son Test Fark Puanları	Deney	25	30,00	750,00	200,00	0,03*
	Kontrol	25	21,00	525,00		
	Toplam	50				

* $p<.05$

Tablo 28’de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=200.00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniği ile ders işlenmesinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum sergilemelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre ($r=-0,309$) öğrencilerin buldukları grup “orta” etki büyüklüğüne sahiptir. Bu bulguların, araştırmanın nitel bulgularıyla da tutarlı olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları alanyazındaki kuramsal bilgilerle tutarlılık göstermektedir. İşbirlikli öğrenmenin öğrenilen konuya yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde etkili olduğu çeşitli çalışmalarda ifade edilmiştir (Açıkgöz, 1992: 115; Du ve diğerleri, 2011: 30; Ghaith, 2003: 454; Johnson ve diğerleri, 1991: 5; Marr, 1997: 10; Sachs ve

diğerleri, 2003: 340; Slavin, 1987a: 7; Slavin, 1988: 32; Slavin, 1991: 80; Zhang, 2010: 81).

İşbirlikli öğrenme yönteminin İngilizce dersine yönelik tutuma etkisinin araştırıldığı benzer çalışmalarda (Baş, 2009; Baş, 2012) ulaşılan bulgular bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bu çalışmalarda, İşbirlikli öğrenme tekniklerinin işe koşulduğu deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, geleneksel öğretim yöntemlerinin işe koşulduğu kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin tutumlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Bu bulgulardan farklı olarak, Bayat (2004) ve Güreş (2008) tarafından yapılmış olan çalışmalarda ise İngilizce dersine ilişkin tutum açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Elde edilen bulgular farklı alanlarda yapılan birçok araştırmada ulaşılan işbirliğine dayalı öğrenmenin geleneksel öğrenmeye göre öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği şeklindeki bulguları destekler niteliktedir (A.Ural, 2007; Aydın, 2009; Çörek, 2006; Özsarı, 2009; Yetkin, 2010; Yıldırım, 2011)

4.1.3.1 Kaygı Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersi tutum ölçeğinin *Kaygı Faktöründen* aldıkları ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Deney ve Kontrol Gruplarının Kaygı Faktöründen Aldıkları Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Şube	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	25	-5,84	7,31	48	-1,361	0,18
Kontrol	25	-2,00	12,06			

Tablo 29’da görüldüğü gibi, İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniğiyle ders işlenen deney grubunda yer alan öğrencilerin kaygıları, geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kaygılarına göre

daha fazla azalmıştır [\bar{X} (Deney)=-5,84; \bar{X} (Kontrol)=-2,00]. Ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($t=-1,361$, $p>.05$) anlaşılmaktadır.

Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde Öztürk ve Akkaş (2013) ve Güreş'in (2008) yaptıkları çalışmalarda da *Kaygı* boyutu bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak Uysal (2003) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin kaygıları üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre anlamlı derecede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.3.2 Sevmeye Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersi tutum ölçeğinin *Sevmeye Faktöründen* aldıkları ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Deney ve Kontrol Gruplarının Sevmeye Faktöründen Aldıkları Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Şube	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	25	4,04	7,54	48	2,585	0,01*
Kontrol	25	-2,92	11,15			

* $p<.05$

Tablo 30'da görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarının fark puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ($t=2,585$, $p<.05$). İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniğiyle ders işlenen deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik *Sevmeye* puanlarının ($\bar{X}=4,04$), geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubunda bulunan öğrencilerin puanlarına ($\bar{X}=-2,92$) göre daha olumlu yönde olduğu anlaşılmaktadır. Bu boyut için hesaplanan Cohen d değeri ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .73 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan bu etki büyüklüğü değerine göre *Sevmeye* boyutu için öğrencilerin öğrenim gördükleri grup "orta" etki büyüklüğüne sahiptir. Bu sonuç, İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniği ile ders işlenmesinin öğrencilerin İngilizce dersini sevmelerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Pan ve Wu (2013)'nin çalışmalarında da *Sevme* boyutu bakımından deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunun görülmüş olması ve etki büyüklüğü değerinin de aynı şekilde “orta” etki büyüklüğünü göstermiş olması bu bulguyu destekler niteliktedir.

4.1.3.3 İlgi Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersi tutum ölçeğinin *İlgi Faktöründen* aldıkları ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Deney ve Kontrol Gruplarının İlgi Faktöründen Aldıkları Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann Whitney U- Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test-Son Test Fark Puanları	Deney	25	31,78	794,50	155,50	0,00*
	Kontrol	25	19,22	480,50		
	Toplam	50				

*p<.05

Tablo 31’de verilen bulgulara göre deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ilgileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=155,50,p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin, geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre İngilizce dersine daha fazla ilgi gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniği ile ders işlenmesinin öğrencilerin İngilizce dersine daha fazla ilgi göstermelerinde etkili olduğuna işaret etmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre (r=-0,433) öğrencilerin buldukları grup bu boyut için “orta” etki büyüklüğüne sahiptir.

4.1.3.4 Derste Sıkılma Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersi tutum ölçeğinin *Derste Sıkılma Faktöründen* aldıkları ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Deney ve Kontrol Gruplarının Derste Sıkılma Faktöründen Aldıkları Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann Whitney U- Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test-Son Test Fark Puanları	Deney	25	24,52	613,00	288,00	0,63
	Kontrol	25	26,48	662,00		
	Toplam	50				

Tablo 32’de verilen bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin *Derste Sıkılma Faktöründen* aldıkları ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($U=288.00$, $p>.05$).

4.1.4 Başarı Testine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.1.4.1 Deney Grubunun Başarı Testinden Aldığı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney grubunun İngilizce Dersi Başarı Testinden aldıkları ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Bağımlı Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 33’de görülmektedir.

Tablo 33. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön test	25	42,36	10,32	24	-5,692	0,00*
Son test	25	54,63	13,46			

* $p<.05$

Tablo 33’de görüldüğü üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem sonrasında İngilizce dersi Başarı Testi puanlarında anlamlı bir artış olmuştur ($t=5,692$, $p<.05$). Öğrencilerin uygulama öncesi başarı puanlarının ortalaması $\bar{X}=42,36$ iken, uygulama sonrasında $\bar{X}=54,63$ ’e yükselmiştir. Hesaplanan Cohen d değeri ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık 1.13 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan bu etki büyüklüğü değerine göre öğrencilerin aldıkları *Başarı Puanı* için deney grubundaki öğrencilere uygulanan öğretim “büyük” etki büyüklüğüne sahiptir. Bu bulguya dayanarak, İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniğine dayalı öğretimin, öğrencilerin İngilizce ders başarılarını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bu bulgular alanyazındaki kuramsal bilgilerle tutarlılık göstermektedir. İşbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu çeşitli çalışmalarda ifade edilmiştir (Açıkgöz, 1992: 115; Du ve diğerleri, 2011: 30; Ghaith, 2003: 454; Johnson ve diğerleri, 1991: 5; Marr, 1997: 10; Sachs ve diğerleri, 2003: 340; Slavin, 1987a: 7; Slavin, 1988: 32; Slavin, 1991: 80; Zhang, 2010: 81). Açıkgöz (1992: 76-77) işbirlikli öğrenmenin ilköğretimden yetişkin eğitime kadar, bütün düzeylerde ve birçok konu alanında başarıyı artırdığını belirtmiştir. Olsen ve Kagan (1992: 5, akt. Şahan, 2005: 257) da işbirlikli öğrenme yönteminin yabancı dil öğretiminde kullanılmasıyla yabancı dil yeterliğinde artış ve yabancı dil becerilerinde gelişim sağlandığını ifade etmişlerdir.

Bu bulgular İngilizce dersinde yurt içi ve yurt dışında yapılmış benzer araştırmaların bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir (Batdı, 2013; Chi, 2012; Çokparlamış, 2010; Kartal, 2012; Kristiawan, 2013; Lin, 2010; Onur, 2003; Soyulu, 2008; Wichadee, 2005; Yılmaz, 2013). Bu araştırmalarda İşbirlikli öğrenme yöntemiyle ders işlenen deney gruplarında bulunan öğrencilerin başarılarında anlamlı bir artış gerçekleşmiştir.

4.1.4.2 Kontrol Grubunun Başarı Testinden Aldığı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kontrol grubunun İngilizce Dersi Başarı Testinden aldıkları ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Bağımlı Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 34’de görülmektedir.

Tablo 34. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön test	25	42,09	9,75	24	-4,762	0,00*
Son test	25	52,72	13,55			

*p<.05

Tablo 34’de görüldüğü üzere kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersi Başarı Testi puanlarında anlamlı bir artış olmuştur ($t=-4,762$, $p<.05$). Öğrencilerin yapılan ön testte başarı puanlarının ortalaması $\bar{X}=42,09$ iken, son testte $\bar{X}=52,72$ ’ye yükselmiştir. Hesaplanan Cohen d değeri ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .95 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan bu etki büyüklüğü değerine göre öğrencilerin aldıkları *Başarı Puanı* için kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan öğretim “büyük” etki büyüklüğüne sahiptir. Bu sonuçlara göre, kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin, İngilizce ders başarılarını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Bu sonuç İngilizce öğretiminde geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı grupların akademik başarılarının arttığı yönünde sonuçlara ulaşan araştırmaların (Batdı, 2013; Çokparlamış, 2010; Onur, 2003; Soylu, 2008) bulgularını desteklemektedir. Aynı şekilde Kartal (2012) geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı grupta öğrencilerin kelime öğrenmede olumlu performans sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2013)’ın çalışmasında ise geleneksel öğretim yaklaşımıyla ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanlarında anlamlı bir artış olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

4.1.4.3 Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Ön Test-Son Test Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersi başarı testinden aldıkları ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	25	12,27	10,78	48	0,528	0,60
Kontrol	25	10,63	11,16			

Tablo 35’de görüldüğü gibi, İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniğiyle ders işlenen deney grubunda yer alan öğrencilerin başarıları, geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarılarına göre daha fazla artmıştır [\bar{X} (Deney)=12,27; \bar{X} (Kontrol)=10,63]. Ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($t=0,528$, $p>.05$) anlaşılmaktadır.

Benzer şekilde Ghaith ve Yaghi (1998) yabancı dil kurallarını edinmede işbirlikli öğrenmenin başarıya etkisini araştırdıkları çalışmalarında işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun başarısı ile bireysel öğrenme tekniklerinin kullanıldığı deney grubunun başarısı arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Ancak bu çalışmada düşük başarılı öğrencilerin başarılarının yüksek başarılı öğrencilerinkinden daha fazla arttığı sonucuna da ulaşmışlardır.

Çokparlamış (2010), Güreş (2008), Liang (2002) ve Shaaban (2006)’ın yapmış oldukları çalışmalarda da İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grupları ile geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol gruplarının akademik başarı seviyeleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmalardan farklı olarak, İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinin akademik başarıya etkisi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış birçok çalışmada (Alghamdi ve Gillies, 2013; Baş, 2009; Baş, 2012; Batdı, 2013; Bejarano, 1987; Chen, 1999; Çopur, 2011; Ghaith, 2003; Huang, 2007; Kartal, 2012; Khan, 2008; Lin, 2010; Nudde, Chatupote ve Teo, 2010; Onur, 2003; Pala, 1995; Pan ve Wu, 2013; Soylu, 2008; Şahan, 2005; Tonbul, 2001; Uysal, 2003; Yılmaz, 2013; Yoowiwat, 2007) işbirlikli öğrenme tekniklerinin kullanıldığı deney gruplarının akademik başarılarının geleneksel yöntemlerle ders işlenen kontrol gruplarının akademik başarılarından anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı alanlarda yapılan birçok araştırmada da işbirliğine dayalı öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin başarısını daha fazla artırdığı görülmüştür (A.Ural, 2007; Açıkgöz, 1993; Anderson, Mitchell ve Osgood, 2005; Aydın, 2009; Aydın ve Alakuş, 2009; Çörek, 2006; Dotson, 2001; Genç, 2007; Gömleksiz, 1993; İstemil, 2011; Özbaş, 2006; Özkıdık, 2010; Özsarı, 2009; Taşdemir ve Sarıkaya, 2005; Uysal, 2010; Yetkin, 2010; Yıldırım, 2011).

4.2 Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Deney grubunda yer alan 25 öğrencinin Açık Uçlu Yazılı Ankette bulunan dokuz adet soruya verdikleri yanıtların betimsel analize ve içerik analizine tabi tutulmasıyla elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

4.2.1 İşbirlikli Grup Çalışmalarının Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutumlarını Ne Yönde Etkilediğine İlişkin Bulgular

Öğrencilere ilk olarak “*İşbirlikli grup çalışmaları İngilizce öğrenmeye karşı tutumunuzu nasıl etkiledi ?*” sorusu sorulmuştur. İngilizce dersinin İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniği ile işlenmesinin öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri “İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum” ana teması altında yer almıştır. Bu tema içerisinde iki alt temaya yükleme yapılmıştır. Bu temaya ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36 incelendiğinde “*İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum*” temasına ilişkin ortaya çıkan alt temaların “*Olumlu Tutuma İlişkin Görüşler*” ve “*Olumsuz Tutuma İlişkin Görüşler*” olduğu görülmektedir.

Tablo 36. İşbirlikli Grup Çalışmalarının Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutumlarına Etkisine İlişkin Görüşler

Tema	f	Alt Temalar	f	Öğrenci Görüşleri	f
İngilizce Öğrenmeye İlişkin Tutum	38	Olumlu Tutuma İlişkin Görüşler	36	Derse ilğim arttı	6
				Özgüven kazandım	5
				Dersi sevmemi sağladı	5
				Ders eğlenceli geldi	4
				Öğrenme istekliliğim arttı	3
				Derse katılma isteğim arttı	3
				Daha çok çalışmaya başladım	3
				Derse hazırlanma sorumluluğu hissettim	2
				Ders daha kolay geldi	2
				Dersi dinleyiş tarzım değişti	1
				Derse karşı korkum azaldı	1
		Daha planlı oldum	1		
		Olumsuz Tutuma İlişkin Görüşler	2	Öğrenmem üzerinde olumsuz etkisi oldu	1
				Herhangi bir değişiklik olmadı	1

“Olumlu Tutuma İlişkin Görüşler” alt temasında en çok *derse ilğim arttı, özgüven kazandım, dersi sevmemi sağladı ve ders eğlenceli geldi* kodlamalarına yükleme yapılmıştır.

Öğrencilerin derse ilgilerinin artması ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:

“İngilizceye olan ilğim daha da arttı. İngilizceye bakış açımı olumlu yönde etkiledi” [4-K]

“Daha eğlenceli geçtiği için dersler İngilizceye olan ilğim daha da arttı.” [11-K]

“.... Başka kişilerle beraber çalıştığım için bilmediğim konularda İngilizce bilğim arttı. Dolayısıyla İngilizceye olan ilğim arttı.” [12-E]

“Grup çalışması ile birlikte İngilizce öğrenme merakım daha çok arttı.” [14-E]

“Grup çalışmasıyla, İngilizce dersine olan ilğim daha da arttı.” [18-K]

“İngilizce öğrenmeye çok fazla ilğim olmamasına rağmen grup çalışmasıyla birlikte ilğim çok daha fazla arttı.” [20-E]

Öğrencilerin özgüven kazanmaları ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“İngilizce dersine karşı bir güven kazandım.” [1-E]

“Daha önce benim için imkânsız gibi görünen bir ders artık benim için farklı bir boyut kazandı. Bu dersten önce yani bu çalışmadan önce İngilizce dersi benim için okulun bitmesi için önümde bir engelken bu çalışmadan sonra ise sevilen eğlenceli ve başarabileceğimi anladığım bir hal aldı.” [2-E]

“Önceden İngilizce derslerine korkarak, çekinerek girerdim. Hatta bazen girmek istemez ders bitsin diye gözümü saatten ayırmazdım. Şimdi ise İngilizce dersine korkarak değil yapmam gereken, yapabileceğime inandığım bir ders olduğuna inanarak giriyorum.” [5-K]

“İngilizce dersine karşı kendime güvenim azdı. Ama bu grup çalışması yapıldıktan sonra kendime karşı özgüvenim daha da arttı.”[18-K]

“Arkadaşlarımla birlikte grup çalışması yaparak derse daha özgüvenli geldim bu da başarıyı artırdı.” [25-K]

Öğrencilerin uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin dersi sevmelerini sağladığını belirten ifadeleri şunlardır:

“İngilizceye karşı bir anti sempatim, bir önyargım vardı. Ama grubumuzun koordineli çalışmasıyla, uyumuyla İngilizceye olan zıtlığım kayboldu.” [1-E]

Bu dersten önce yani bu çalışmadan önce İngilizce dersi benim için okulun bitmesi için önümde bir engelken bu çalışmadan sonra ise sevilen eğlenceli ve başarabileceğimi anladığım bir hal aldı.” [2-E]

“Ben okula başladığım günden beri sevmediğim, sevmediğim tek ders İngilizce dersi idi. Grup çalışması, İngilizce dersine olan bu tutumumu değiştirdi ve İngilizceyi sevmeye başladım.” [16-E]

“Özellikle “quiz” sonuçlarına göre haftanın en iyi grubu belirleniyordu. Bu da benim daha çok çalışmama ve zamanla İngilizce dersini sevmeme ve İngilizce dersinde bir şeyler yapmama yardımcı oluyordu.” [17-E]

“Dersi daha çok sevmemi sağladı.” [19-E]

Öğrencilerin uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi sayesinde dersin daha eğlenceli hale geldiğini belirttikleri düşünceleri şöyledir:

Bu dersten önce yani bu çalışmadan önce İngilizce dersi benim için okulun bitmesi için önümde bir engelken bu çalışmadan sonra ise sevilen eğlenceli ve başarabileceğimi anladığım bir hal aldı.” [2-E]

“..... ders daha kolay ve eğlenceli olmaya başladı ve sonuç itibariyle derse olan tutumum olumlu yönde çok değişti.” [9-K]

“Daha eğlenceli geçtiği için dersler İngilizceye olan ilgim daha da arttı.” [11-K]”

“.... ve zamanla İngilizce dersi benim için daha zevkli geçmeye başladı.” [17-E]

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde uygulanan işbirlikli öğrenme çalışmaları sayesinde, daha önceden pek fazla ilgi duymadıklarını belirttikleri İngilizce dersine yönelik ilgilerinde bir artış olduğunu, önceden korkarak, çekinerek geldikleri İngilizce derslerine yönelik kendilerine bir özgüven geldiğini, eskiye oranla dersi daha fazla sevmeye başladıklarını ve dersin bu şekilde daha eğlenceli hale geldiğini ifade ettikleri görülmektedir. Senemoğlu'nun (2002: 501) öğrenme sırasında öğrencinin akranlarıyla etkileşimde bulunmasının ona zevk verdiği, öğrenme-öğretme ortamını öğrenciler için eğlenceli hale getirdiğini belirtmesi ulaşılan bu bulguyu desteklemektedir. Şad (2011) da çalışmasında öğrencilerin yabancı dil kaygısı duymamalarının en önemli nedenlerinden birisinin dersteki etkinliklerin eğlenceli ve zevkli olması olduğunu ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun derslerde yapılan zevkli ve eğlenceli etkinlikler sayesinde derse karşı olumlu bir tutum geliştirdiklerini belirlemiştir. Momtaz ve Garner (2010) da çalışmalarında işbirlikli öğrenme yöntemi sayesinde sınıfta daha rahat ve eğlenceli bir öğrenme ortamı oluştuğu, bu sayede de öğrencilerin kaygılarının azaldığı ve özgüvenlerinin arttığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulguların, araştırmanın nicel bulgularıyla da tutarlı olduğu görülmektedir.

“Olumsuz Tutuma İlişkin Görüşler” alt temasında ise sadece iki kodlama yapılmıştır. Bunlar öğrenmem üzerinde olumsuz etkisi oldu ve herhangi bir değişikli olmadı şeklindedir.

İşbirlikli öğrenme çalışmalarının kendi öğrenmesi üzerinde olumsuz etkisi olduğunu belirten öğrencinin görüşü şu şekildedir:

“ Tek başıma yaptığım derse hazırlıklarla kıyaslandığında, grup çalışmalarının öğrenmem üzerinde olumsuz olduğunu düşünüyorum. Her derste olduğu gibi İngilizce

dersleri için de bireysel çalışmalarım bana daha çok katkısı olduğunu düşünüyorum.”

[22-K]

İşbirlikli öğrenme çalışmalarının İngilizce öğrenmeye karşı tutumunda herhangi bir değişiklik oluşturmadığını belirten öğrencinin görüşü şöyledir:

“Yaptığımız çalışmalar İngilizce öğrenmeye yönelik tutumumda herhangi bir değişiklik oluşturmadı. Daha önce de kendi başıma öğrenme çabam yine aynı devam etti.” [3-K]

Deney grubu öğrencilerinin işbirlikli öğrenme çalışmaları sonucunda İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının çoğunlukla olumlu yönde olduğu görülmektedir. Araştırmanın nicel bölümünde elde edilen bulgular da deney grubunda bulunan öğrencilerin uygulama sonrasında İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum geliştirdiğini göstermektedir. Bu sonuç Çopur (2011), Arısoy (2011) ve Lin (2010) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Çopur (2011) çalışmasında işbirlikli öğrenmenin gerçekleştirildiği deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerine dair bulgular elde etmiştir. Arısoy (2011) da yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemiyle ders işlendikten sonra öğrencilerin matematik dersine karşı ilgi ve sevgilerinin arttığını, matematik dersinde eğlendiklerini, bir sonraki dersi sabırsızlıkla beklediklerini belirlemiştir. Benzer şekilde Lin'in (2010) çalışmasında İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda bulunan öğrencilerin % 68,8'inin İngilizce öğrenmeye yönelik ilgilerinin arttığı, Chi (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin büyük çoğunluğunun İşbirlikli öğrenme yöntemi sayesinde İngilizce dersine yönelik ilgi ve motivasyonlarının arttığı bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları alanyazındaki kuramsal bilgilerle de tutarlılık göstermektedir. İşbirlikli öğrenmenin öğrenilen konuya yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde etkili olduğu çeşitli çalışmalarda ifade edilmiştir (Açıkgöz, 1992: 115; Du ve diğerleri, 2011: 30; Ghaith, 2003: 454; Johnson ve diğerleri, 1991: 5; Marr, 1997: 10; Sachs ve diğerleri, 2003: 340; Slavin, 1987a: 7; Slavin, 1988: 32; Slavin, 1991: 80; Zhang, 2010: 81).

4.2.2 İngilizce Dersinde İşbirlikli Grup Çalışmalarında Yapılan Etkinliklerin Öğrencilere Kazandırdıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilere ikinci olarak “İngilizce derslerinde grupça yaptığımız etkinlikler size neler kazandırdı ?” sorusu sorulmuştur. İngilizce dersi İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniği ile işlenirken yapılan etkinliklerin öğrencilere kazandırdıkları ile ilgili görüşleri “Yapılan Etkinliklerin Kazandırdıkları” ana teması altında yer almıştır. Bu tema içerisinde üç alt temaya yükleme yapılmıştır. Bu temaya ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. İşbirlikli Grup Çalışmalarında Yapılan Etkinliklerin Öğrencilere Kazandırdıklarına İlişkin Görüşler

Tema	f	Alt Temalar	f	Öğrenci Görüşleri	f				
Yapılan Etkinliklerin Kazandırdıkları	58	Kişilerarası İlişkilerde Değişiklik	22	Grup çalışmasının önemini anladım	6				
				Arkadaşlık ilişkilerim güçlendi	5				
				Konuşma konusunda sorunlarım azaldı	5				
				Grup içinde sorumluluk almayı öğrendim	4				
				Öğretmen-öğrenci iletişimini kuvvetlendirdi	1				
				Farklı fikirlere karşı hoşgörülü olma	1				
		Derse İlişkin Tutum değişikliği	19		Özgüvenim arttı	5			
					Derse katılımım arttı	5			
					İngilizceyi sevdirdi	3			
					Derse hazırlıklı gelmenin önemini anladım	2			
					Derse ilgim arttı	1			
					Derste sıkılmamaya başladım	1			
					Önyargım ortadan kalktı	1			
					Öğrenmenin zevkli bir olgu olduğunu öğrendim	1			
					Derse İlişkin Başarı Değişikliği	17		Dersi daha iyi anladım	8
								Ders daha akılda kalıcı oldu	5
		Başarımı artırdı	2						
		Kendimi geliştirmemi sağladı	1						
		Pratik düşünme becerisi sağladı	1						

Tablo 37 incelendiğinde “Yapılan Etkinliklerin Kazandırdıkları” temasına ilişkin ortaya çıkan alt temaların “Kişilerarası İlişkilerde Değişiklik”, “Derse İlişkin Tutum Değişikliği” ve “Derse İlişkin Başarı Değişikliği” olduğu görülmektedir.

“Kişilerarası İlişkilerde Değişiklik” alt temasıyla ilgili olarak en çok grup çalışmasının önemini anladım, arkadaşlık ilişkilerim güçlendi, konuşma konusunda

sorunlarım azaldı ve grup içinde sorumluluk almayı öğrendim kodlamalarına yükleme yapıldığı görülmüştür.

Yapılan işbirlikli grup çalışmaları sayesinde grup çalışmasının önemini anlamam şeklinde görüş belirten öğrencilerin ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Grupça yaptığımız etkinlikler bize grupça çalışmayı ve grup çalışmasını anlayabilmeyi sağladı.” [3-K]

“..... arkadaşlarımla kaynaşmayı, onlara güvenmeyi ve birlik beraberliğin ortak çalışmanın gücünü ve önemini anlamama yardımcı oldu.” [7-E]

“Grup çalışmasının ne kadar önemli olduğu ve arkadaşlık bağlarını geliştirdiğini aynı zamanda anladım” [8-E]

“.... arkadaşlarımla bir bütün olmayı ve onun eksikliğini kendi eksikliğim gibi algılamamı ve onun da her eksikliğini tamamlamasına yardımcı olmamı öğretti.” [9-E]

Yapılan işbirlikli grup çalışmaları sayesinde arkadaşlık ilişkilerim güçlendi şeklinde görüş belirten öğrencilerin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“..... arkadaşlarımla kaynaşmayı, onlara güvenmeyi ve birlik beraberliğin ortak çalışmanın gücünü ve önemini anlamama yardımcı oldu.” [7-E]

“Grup çalışmasının ne kadar önemli olduğu ve arkadaşlık bağlarını geliştirdiğini aynı zamanda anladım” [8-E]

“Yaptığımız etkinliklerde grup arkadaşlarımla kaynaşmamı, tanımadığım arkadaşlarla daha samimi vakit geçirmemi sağladı.” [13-E]

“Bu etkinlikler arkadaşlarımla kaynaşmamı sağladı.” [19-E]

“Grupça yaptığımız etkinlikler arkadaşlarımla daha sosyal olmamı sağladı.”[25-K]

Yapılan işbirlikli grup çalışmaları sayesinde konuşma konusunda sorunlarının azaldığını belirten öğrencilerin ifadelerinden bazıları şunlardır:

“İngilizce derslerinde konuşma konusunda çekingenliğim vardı. Grup çalışmasında çekinmeden konuşmaya, cümle kurmaya başladım. Çekingenliğim kayboldu, uzun cümle kurmaya başladım.” [4-K]

“Grupça yaptığımız etkinlikler sayesinde konuşma esnasında yaşadığım aksaklıkların çoğunu düzeltme fırsatı kazandım.” [12-E]

“Sözlü olarak kendimi ifade etmem, farklı bakış açılarını tanımam diğer arkadaşlarımla ortak anlamlar yaratmama yardımcı oldu.” [23-K]

Yapılan işbirlikli grup çalışmaları sayesinde grup içinde sorumluluk almayı öğrendiğini belirten öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“İnsan tek başına çalışırken, kendi açımdan sadece geçsem gözüyle bakıyor ama grup çalışması sadece kendimizden sorumlu olmadığımızı ve bir takım olduğumuzu, çalışmamız gerektiğini bize aşıladı.” [2-E]

“Grup çalışması bana önce sorumluluk almayı, sadece kendini düşünmeyi değil, sahip olduğum bilgileri arkadaşlarımla paylaşmayı öğretti.” [5-K]

“Sürekli bir rekabet halinde olmamız İngilizce dersini öğrenmeye ve grup arkadaşlarıma karşı sorumluluklarımı artırdı.” [20-E]

“Sorumluluklarımızı yerine getirmemiz, farklı fikirlere hoşgörülü olma ve kendimize, fikirlerimize güvenme gibi etkileşimler ortaya çıktı.” [23-K]

Öğrencilerin ifadelerinden işbirlikli grup çalışmaları sayesinde grup çalışmasının öğrenmedeki önemini fark ettikleri, arkadaşlarının eksiklerini kendi eksikleri gibi görmeyi öğrendikleri, arkadaşları ile daha çok kaynaştıkları, birlik ve beraberliğin önemini ve birbirlerine güvenmeyi öğrendikleri, daha önce samimi olmadıkları sınıf arkadaşları ile daha samimi oldukları anlaşılmaktadır. Bunlara ek olarak öğrencilerin ders içinde çekinmeden konuşmaya, kendilerini ifade etmeye başladıkları ve grup içinde sorumluluk bilinci kazandıkları görülmektedir.

“Derse İlişkin Tutum Değişikliği” alt temasıyla ilgili olarak en çok özgüvenim arttı, derse katılımım arttı ve İngilizceyi sevdirdi kodlamalarına yükleme yapıldığı görülmüştür.

Yapılan işbirlikli grup çalışmaları sayesinde öğrencilerin özgüvenlerinin arttığına yönelik ifadeleri şunlardır:

“İngilizce derslerinde konuşma konusunda çekingenliğim vardı. Grup çalışmasında çekinmeden konuşmaya, cümle kurmaya başladım. Çekingenliğim kayboldu, uzun cümle kurmaya başladım.” [4-K]

“..... aynı zamanda kendini geliştirme, cesaretlendirme vb. duygular kazandırdığını anladım.” [8-E]

“Hata yaparım diye derse katılmamazlık yapmıyorum” [10-E]

“..... kendimize, fikirlerimize güvenme gibi etkileşimler ortaya çıktı.” [23-K]

“Grubumda benden daha iyi ve daha kötü arkadaşlarım vardı. Bazılarının yapamadığı soruları ben yaptığımda özgüven geliyordu.” [24-K]

Öğrencilerin derse katılımlarının artmasıyla ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“.... diğer gruplarla bir yarış havasının olmasından dolayı derse daha çok katılım sağladık.” [9-K]

“Hata yaparım diye derse katılmamazlık yapmıyorum. Grup çalışmalarımızda herkese eşit söz hakkı verildi ve bu da derse katılımlarımız artırdı.” [10-E]

“Ben sakin ve çekingen bir yapıya sahip olduğum için derse gelir bir köşeye oturur dersin bitmesini bekliyordum ama İngilizce dersi grupça yapıldığı için ben de grubun bir elemanı olduğum için ve mecburiyetten de olsa derse katıldım.” [16-E]

“Etkinliklerde yapılan quizler, oyunlar derse daha çok katılmamı sağladı.” [20-E]

“Herkes o günkü ders için konusunu biliyordu, o konusuna hazırlanıp geliyordu. Derse benim katılımım arttı ve bir şeyler öğrenmem daha kolaylaştı.” [21-E]

Yapılan işbirlikli grup çalışmalarının öğrencilere İngilizceyi sevdirdiğine dair görüşler aşağıdadır:

“İngilizcedeki grupla yaptığımız etkinlikler bana İngilizceyi daha çok ısındırıldı ve sevdirdi.” [1-E]

“Grupça yaptığımız etkinliklerde gerek ben gerekse grup arkadaşlarım benim gözlemlediğim kadarıyla derse daha da istekli olmaya başladık.” [15-K]

“Grup çalışmasıyla İngilizce dersini tekrar sevmeye başladım.” [17-E]

Öğrencilerin kullandıkları ifadeler incelendiğinde öğrencilerin işbirlikli grup çalışmaları sonucunda özgüven kazandıkları, derste hata yapmaktan korkmadan konuşmaya başladıkları ve derse katılımlarının arttığı, etkinlikler sonucunda derse ısındıkları ve dersi sevmeye başladıkları anlaşılmaktadır.

“Derse İlişkin Başarı Değişikliği” alt temasında en çok “dersi daha iyi anladım ve ders daha akılda kalıcı oldu” kodlamalarına yükleme yapıldığı görülmüştür.

Öğrencilerin dersi daha iyi anladıklarını belirten ifadeleri şunlardır:

“Grupça çalışma anlayamadığımız veya öğrenemediğimiz konuları beraber öğrenmemizi ve kavramamızı sağladı.” [3-K]

“Grupça yaptığımız çalışmalarda ders ve konular daha anlaşılır bir şekilde oldu. Konuları anlamamız daha kolay oldu.” [14-E]

“..... İngilizce dersini daha iyi kavramaya başladım.” [16-E]

“Birbirimizle soru-cevap şeklinde çalışmamız dersi öğrenmeye katkı sağladı.” [19-E]

“Herkes o günkü ders için konusunu biliyordu, o konusuna hazırlanıp geliyordu. Derse benim katılımım arttı ve bir şeyler öğrenmem daha kolaylaştı.” [21-E]

Öğrencilerin dersin daha akılda kalıcı olduğuna ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Ders olarak oynadığımız oyunlar, yaptığımız etkinlikler bildiğim şeyleri pekiştirmede bilmediklerimi ise daha kolay öğrenmemi ve kalıcı olmasını sağladı.” [7-E]

“Yaptığımız çalışmalarda öğrendiklerim daha kalıcı oldu. Çünkü arkadaşlarımla birlikte konuşup, tartışarak yaptığımız için daha faydalı olduğunu düşünüyorum.” [11-K]

“Daha önce lise ya da ortaokulda grup çalışmasıyla karşılaşmadığım için hocamız böyle bir şey söylediğinde çok meraklı ve çok istekliydim. Çünkü hep tartışarak öğrenmeden yanaydım. Bilgilerin tartışarak daha akılda kalabileceğini düşünürdüm. Grup çalışması bu düşüncemde haklı olabileceğimi gösterdi.” [15-K]

“Dersi grupça işlememiz konular üzerinde daha çok durulmasıyla konular daha kalıcı oluyordu.” [17-E]

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin derse hazırlıklı geldikleri ve grupça çalışırken anlayamadıkları konuları birbirlerine sorabildikleri için dersi daha iyi anladıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler ayrıca, oynanan oyunlarla, yapılan etkinliklerle ve grup içerisindeki tartışmalarla öğrendiklerinin daha akılda kalıcı olduğunu, gruplar arasında rekabet olması, gruplar içinde herkese eşit söz hakkı verilmesi ve hata yapma korkularının azaldığı gibi olumlu ifadelerde bulunmuşlardır.

Öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulguların Uysal (2010) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgularla büyük ölçüde örtüştüğü görülmüştür. Uysal'ın çalışmasında öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemiyle ders işlenmesinden en çok arkadaşlık ilişkileri ve iletişim konusunda faydalandıkları, özgüven, kibarlık, hoşgörü, dayanışma ve yardımlaşma gibi kişilik özellikleri kazandıkları görülmüştür.

Aydın (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi sayesinde birbirlerini daha iyi tanıdıkları ve arkadaşlarıyla daha iyi anlaşmaya başladıkları şeklindeki görüşleri; Bayat (2004) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, işbirlikli çalışmanın sorumluluk ve paylaşma bilinci kazandırdığına, özgüven ve rahatlama sağladığına ve bunların yanısıra birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunduğuna vurgu yapması, Lin (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin işbirlikli öğrenmenin grup üyeleri arasında etkileşimi, yardımlaşmayı, grup uyumunu, sorumluluk bilincini ve takım başarısı için çaba göstermeyi sağladığını belirtmeleri, Chi (2012) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi sayesinde başarılarının ve özgüvenlerinin arttığını, kişilerarası ilişkilerinin güçlendiğini belirtmeleri araştırmada ulaşılan bulgularla uyum göstermektedir.

Ayrıca, Arısoy (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin bu yöntemle ders işlenmesinin arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini, birlikte ders çalışarak paylaşmayı, dayanışmayı, yardımlaşmayı öğrendiklerini, birbirlerini motive ettiklerini, bir bütün haline geldiklerini, daha önce iyi tanımadıkları arkadaşları hakkında çok şey öğrendiklerini belirtmeleri bu bulguları desteklemektedir.

Bu araştırmanın bulgularını destekler şekilde, ilgili alanyazında işbirlikli öğrenmenin başarı, tutum, kalıcılık, transfer, özgüven, hoşgörü, motivasyon, arkadaş ilişkileri, derse katılma ve kaygı gibi birçok bilişsel ve duyuşsal çıktılar üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur (Açıkgöz, 1992: 115; Aydın, 2009: 30; Gömleksiz, 1993: 53; Ghaith, 2003: 454; Senemoğlu, 2002: 501).

4.2.3 Daha Önceki İngilizce Dersleri ile İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle Yapılan Dersin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilere üçüncü olarak “*Daha önceki İngilizce dersi ile İşbirlikli öğrenme yöntemiyle yaptığımız dersi karşılaştırdığınızda sizce ne gibi farklılıklar var ?*” sorusu

sorulmuştur. Öğrencilerin daha önceki İngilizce dersleri ile dersin İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniği ile işlenmesi arasındaki farklılara ilişkin görüşleri “*İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle Ders İşlenmesindeki Farklılıklar*” ana teması altında yer almıştır. Bu tema içerisinde üç alt temaya yükleme yapılmıştır. Bu temaya ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Daha Önceki İngilizce Dersleri ile İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle Yapılan Dersin Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşler

Tema	f	Alt Temalar	f	Öğrenci Görüşler	f	
İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle Ders İşlenmesindeki Farklılıklar	58	Tutumla İlgili Farklar	28	Derse katılımımı artırdı	14	
				Derse daha hazırlıklı geldim	6	
				Ders bu şekilde daha eğlenceliydi	3	
				Yapılan etkinlikler ve zamanın daha iyi değerlendirilmesi	3	
				Sınav döneminde stresim daha azdı	1	
				Derse devamım arttı	1	
		Başarı ile İlgili Farklar	16	Başarı ile İlgili Farklar	İzleme testlerinin olması faydalı oldu	5
					Ders daha akılda kalıcı oldu	4
					Başarıyı daha olumlu etkiledi	3
					Daha düzenli çalışma ortamı oluştu	2
					Okuduğumu anlamamı sağladı	1
					Bilmediğimiz kelimeleri daha kolay öğrendik	1
					Kişilerarası İlişkilerle İlgili Farklar	13
Arkadaşlarla iletişim daha güçlüydü	4					

Tablo 38 incelendiğinde ortaya çıkan alt temaların “*Tutumla İlgili Farklar*”, “*Başarı ile İlgili Farklar*” ve “*Kişilerarası İlişkilerle İlgili Farklar*” olduğu görülmektedir.

“*Tutumla İlgili Farklar*” alt temasında en çok *derse katılımımı artırdı ve derse daha hazırlıklı geldim* kodlamalarına yükleme yapıldığı görülmüştür.

Öğrencilerin derse katılımlarının arttığını belirten ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“*Daha önceki İngilizce derslerimizde derse katılmak biz öğrencilere kalmıştı. Oysaki grup çalışmalarında dayanışma sonunda derse katılmaktasınız.*” [4-K]

“*Daha önceki İngilizce derslerinde sadece öğretmenimiz gelip dersi anlatırdı, biz öğrenciler pasiftik ya da sadece birkaç arkadaşımız derse katılırdı. İşbirlikli*

öğrenme yönteminde ise bizler daha aktifik çünkü her birimizde ayrı bir sorumluluk yüklüydü.” [5-K]

“Önceki derslerimizde derse katılım daha azdı, şimdi ise çok daha fazla katılım var.” [11-K]

“Dersi normal işlediğimizde hocalar konuyu anlatır, ardından birkaç örnek çözer ve sınıftaki birkaç arkadaşta sorular sorar ve konuyu geçerdi. Ancak grup çalışmasıyla sınıftaki herkes aktif olarak derse katılıyordu” [17-E]

“Bence arada çok farklar var. Sınıfta daha önceleri beş kişi ile ders işlenirken bu sayede herkesin derse katılımı sağlandı.”[21-E]

“Daha önceden derse pek katılmıyordum. Fakat işbirlikli öğrenme yöntemiyle daha çok derslere katıldım.” [25-K]

Öğrencilerin derse daha hazırlıklı geldiklerini belirten ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Normal şartlarda ben derse hazırlanıp giden bir öğrenci değildim. İşbirlikli öğrenme yöntemiyle derslere hazırlanmaya, derse katılmaya özen göstermeye başladım.” [7-E]

“İşbirlikli öğrenmede beni dürtükleyen ve ders öncesi “çalıştın mı ?” sorusunu soran arkadaşların varlığı derse hazırlıklı olmamı sağladı ve başarıyı etkiledi.” [9-K]

“Normalde ben İngilizce dersine önceden hazırlanan bir öğrenci değilim. İşbirlikli öğrenme yöntemi sayesinde hazırlıksız gitsem de derse katılabildim. Ben hazırlanmasam da grup arkadaşlarım hazırlıklı geldiler. Bir süre sonra ben de onlara uyum sağlamak zorunda hissettim kendimi ve ben de hazırlandım.” [13-E]

“Grupça yaptığımız derslerde derse hazırlanmış bir şekilde gelip anlatılan konuyu daha iyi anlamamızı, derse katılımın yüksek olmasını sağlıyor.” [14-E]

Öğrencilerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere işbirlikli grup çalışmalarından önce derse pek fazla katılım göstermeyen öğrenciler uygulanan bu yöntem sayesinde derslere daha aktif olarak katılmışlardır. Bunun sebebinin de grup içinde almış oldukları sorumluluklar olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler gruptaki arkadaşlarına karşı sorumluluklarını yerine getirebilmek için derse gelmeden önce eskiye oranla daha fazla hazırlandıkları görülmektedir. Bu bulgular Açıkgöz’ün (1992: 116) işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin derse katılımını artırdığı ve Slavin’in (1987a: 9; 1991: 79-80;

2006: 262) işbirlikli öğrenmenin öğrencileri ellerinden gelenin en iyisini yapmaya motive ettiği ve daha fedakâr olmalarını sağladığı şeklindeki ifadeleri ile örtüşmektedir.

“Başarı ile İlgili Farklar” alt temasında en çok *izleme testlerinin olması faydalı oldu ve ders daha akılda kalıcı oldu* kodlamalarına yükleme yapıldığı görülmüştür.

Öğrenciler her ünite sonunda yapılan izleme testlerinin faydalı olduğunu şöyle ifade etmişlerdir:

“Haftalık yapılan quizler düzenli çalışmamı gerekli hale getirdi.” [9-K]

“Önceden yeni bir konu öğrendiğimizde bunu ölçmek için hemen bir sınav veya test vs. olmuyordu. Şimdi ise hemen ardından her konuya özel sınav yaptığımız için daha etkili ve faydalı oluyor.” [11-K]

“Grupla yapılan etkinlikler ve ünite sonunda yaptığımız küçük quizler İngilizce dersine olan isteğimi daha da arttırdı ve diğer öğrenme yönteminden çok daha fazla şey kattığını görmüş oldum.” [15-K]

“Quizler ve alıştırmalar sınavda aklıma geldi ve daha kalıcı oldu.” [20-E]

“..... her hafta yapılan sınavlarda gruplar arasında rekabet ortamı oluşturuldu ve bu durum grupları daha çok hırslandırdı ve çalışmaya yönlendirdi.” [22-K]

Dersin İşbirlikli öğrenme yöntemiyle işlenmesinin dersin daha akılda kalıcı olmasını sağladığını belirten öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Daha önceki İngilizce dersi tamamı ile hocaya bağlı bir ders iken İşbirlikli öğrenmede öğrenciye bağlı oluyor. Bu da kişiye bir sorumluluk yüklediğinden tamamı ile öğrenmede ve öğrenilen şeyin akılda kalmasında etkili oluyor.” [7-E]

“Grup ile öğrenilen her şey kalıcı bir şekilde öğrenmemize yardımcı oldu.” [10-E]

“İşbirlikli öğrenme yönteminde grupla öğrenmenin daha kalıcı olduğunu düşündüğüm için derslere devamımın daha fazla olduğunu gördüm.” [15-K]

“Quizler ve alıştırmalar sınavda aklıma geldi ve daha kalıcı oldu.” [20-E]

Öğrencilerin ünite sonlarında düzenli olarak yapılan küçük konu izleme sınavlarının kendileri için faydalı olduğunu, bu sınavların gruplar arasında rekabet ortamı oluşturmasıyla daha düzenli çalıştıklarını, bu sayede de konuların daha çok

akıllarında kaldığını belirttikleri görülmektedir. Ulaşılan bu bulguların Arısoy (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin konu sınavı etkinliğinden memnun oldukları, konu sınavına hazırlanırken birlikte çalıştıkları, birbirlerine yardım ettikleri ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirdikleri, şampiyon olmak için daha çok çalıştıkları şeklindeki bulgularla örtüştüğü görülmektedir.

“Kişilerarası İlişkilerle İlgili Farklar” alt temasında sadece iki kodlamaya yükleme yapıldığı görülmüştür. Bu kodlamalar *grup çalışması bilinci arttı* ve *arkadaşlarla iletişim daha güçlüydü* şeklindedir.

Dersin İşbirlikli öğrenme yöntemiyle işlenmesi sayesinde grup çalışması bilincinin arttığını belirten öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Sıradan ders yönteminde sadece kendimizden sorumlu iken uyguladığımız yöntemde grup psikolojisini ve sorumluluklar kazandık.” [2-E]

“İngilizce dersini grupça işlememiz ve ödevleri grubumuzla birlikte hazırlamamız grup arkadaşlarımız arasında birbirimizin eksik yönlerini görmemize ve birbirimize bu konuda yardımcı olmamızı sağladı.” [17-E]

“Grup çalışmasında ortak fikirlerden yola çıkarak fikir çatışmalarıyla en doğru kararlar ortaya çıktı. Herkes fikrini açıkça söyleyebildi.” [20-E]

“Bireysel çalışmaktan çok grup çalışması yapmak daha faydalı oldu bence. Çünkü hem arkadaş ilişkilerimizi olumlu etkiledi hem de birbirimizle yardımlaşarak konuyu anlamaya yönelik çalışmalarımızı ortak yaptık.” [23-K]

Dersin İşbirlikli öğrenme yöntemiyle işlenmesi sayesinde arkadaşlarıyla iletişimin daha güçlü olduğunu belirten öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“..... grup ile olan iletişimimiz yalnız başımıza yaptığımız teknikten daha güzeldi.” [1-E]

“Arkadaşlarla iletişimi güçlendiriyor.” [14-E]

“Bireysel çalışmaktan çok grup çalışması yapmak daha faydalı oldu bence. Çünkü hem arkadaş ilişkilerimizi olumlu etkiledi hem de birbirimizle yardımlaşarak konuyu anlamaya yönelik çalışmalarımızı ortak yaptık.” [23-K]

“Arkadaşlarımla olan iletişimim arttı. Aramızda bir bilgi paylaşımı, aktarımı oldu.” [25-K]

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı üzere işbirlikli grup çalışmaları sayesinde öğrenciler grup içindeki sorumluluklarının bilincinde olarak birbirleriyle daha fazla yardımlaşmış, arkadaşlarıyla iletişimlerini artmış, konular üzerinde yaptıkları tartışmalarla doğru kararlara ulaşmış ve grup çalışması bilinci kazanmışlardır. Bu bulgu Açıköz'ün (1992: 115) işbirlikli öğrenme gruplarında geçirdikleri yaşantılar sayesinde öğrencilerin grup içinde çalışma becerileri kazanacakları görüşünü destekler niteliktedir.

Öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak ulaşılan bulguların Aydın'ın (2009) çalışmasında öğrencilerin dersin daha eğlenceli hale geldiği, ders çalışma istekliliklerinin arttığı, derse katılımın arttığı, arkadaşlık ilişkilerinin ve yardımlaşma duygularının geliştiği, dersi daha iyi anladıkları ve dersi öğrenmelerinin kolaylaştığı yönündeki görüşleri ile uyumlu olduğu görülmektedir. Chi (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğrenciler işbirlikli öğrenme yöntemiyle öğrenmenin dersleri daha eğlenceli hale getirdiğini ifade etmişlerdir.

Arısoy (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin bu yöntemle ders işlenmesinin arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini, birlikte ders çalışarak paylaşmayı, dayanışmayı, yardımlaşmayı öğrendiklerini, birbirlerini motive ettiklerini, bir bütün haline geldiklerini, daha önce iyi tanımadıkları arkadaşları hakkında çok şey öğrendiklerini belirtmiş olmaları bu çalışmada ulaşılan bulguları desteklemektedir.

4.2.4 Öğrencilerin İngilizce Ders Saati Geldiğinde Hissettiklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilere dördüncü olarak “İngilizce ders saati geldiğinde neler hissettiniz ?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin dersin İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniği ile işlenmesi sürecinde ders saati geldiğinde neler hissettiklerine ilişkin görüşleri “Ders Saati Geldiğinde Hissedilen Duygular ” ana teması altında yer almıştır. Bu ana tema altında toplanan kodlamalara yapılan yükleme sayıları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39.Öğrencilerin Ders Saati Geldiğinde Hissettiklerine İlişkin Görüşleri

Tema	f	Öğrenci Görüşleri	f
Ders Saati Geldiğinde Hissedilen Duygular	28	Derse istekli geldim	7
		Derse sabırsızlıkla bekledim	5
		Derse korkmadan girdim	5
		Heyecan hissettim	3
		Rahat ve huzurlu hissettim	3
		Derse hazırlıklı gelmek zorunda hissettim	3
		Derse daha stresli girdim	1
		Farklı bir şey hissetmedim	1

Tablo 39 incelendiğinde bu tema altında toplam sekiz adet kodlama yapıldığı görülmektedir. En çok kodlama yapılan görüşler *derse istekli geldim*, *dersi sabırsızlıkla bekledim* ve *derse korkmadan girdim* şeklinde sıralanmaktadır.

Derse istekli geldiğini belirten öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

“*Daha önceleri gitmek istemezdim açıkçası ama bu teknik bana ilk önce derse gitmeyi sonra benim de başarabileceğimi hissettirdi. Açıkçası nefret edilen bir boyuttan isteyerek yaptığım bir iş halini aldı.*” [2-E]

“*Grup çalışmasının etkisiyle hazırlıklı olduğum için derse de daha istekli geldim. Derse olan istek ve ön hazırlıkla ders saatinin çok çabuk dolduğunu fark ettim.*” [9-K]

“*Daha çok istekli olarak geldim derslere.*” [11-K]

“*Ders saati geldiğinde derse hazırlanmış bir şekilde geldiğim için daha istekli, arzu ve beklenti içerisine giriyorum.*” [14-E]

“*Diğer öğrenme yöntemiyle İngilizce ders saati geldiğinde hep ‘off bugün yine İngilizce dersi var’ dediğim zamanlar çok olmuştu. Ama İşbirlikli öğrenme yönteminde böyle bir cümle kurduğumu hatırlamıyorum. Çünkü istekli olarak derse gidiyordum.*” [15-K]

Dersi sabırsızlıkla beklediğini belirten öğrencilerden bazılarının görüşleri şunlardır:

“*Bu dersin gelmesi için oldukça sabırsızlanıyordum.*” [8-E]

“Ders saati geldiğinde grup çalışmaları sayesinde her sefer başka bir çalışma yapmak veya farklı olarak ders işlememiz sayesinde kendimi derse odaklanmamı sağladı. Dolayısı ile her ders saatinde dersin işlenişini veya grup çalışmasında neler yapacağımızı dört gözle bekledim.” [12-E]

“Bu teknikle işlenince zevkli geçeceğini bildiğimiz için İngilizce dersini bekliyorduk. Çünkü öğretmenimiz bizimle ayrı ayrı vakit geçirebiliyordu.” [13-E]

“Ders saatinin bir an önce gelmesini sabırsızlıkla bekliyorum.” [14-E]

“Yaptığımız çalışmanın doğru olup olmadığını kontrol etmek ve diğer grup arkadaşlarımızın çalışmalarını merak ettiğimiz için meraklı bir şekilde derse gittik.” [23-K]

Derse korkmadan girdiğini belirten öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Başlarda ders saati geldiğinde kaygılanırdım. Acaba derse katıldığında doğru yapacak mıyım, öğrendiğim bilgiler doğru mu, grup arkadaşlarımla sorun yaşar mıyım, diye streslenirdim. İki hafta geçtikten sonra grup çalışmasına alışmışım ve daha rahat hissediyordum.” [5-K]

“Belki de ilk kez derse çekinmeden gidiyordum. Çünkü kişiliğimden dolayı derste yanlış yapmak yahut sorulan bir soru karşısında cevapsız kalmak beni ürkütüyordu. Bu da derse katılmamama sessiz kalmama sebep oluyordu.” [7-E]

“Bu çalışma yapılmadan önce İngilizce dersi geldiğinde korkuyordum. İngilizce dersinin hiç gelmemesini istiyordum. Hocam bana bir şey soracakta, bende yanlış cevap vereceğim diye korkuyordum. Ama bu çalışma yapıldıktan sonra yanlış ta olsa bu dersten korkmamaya başladım.”[18-K]

“Önceden verilen ödevler için hazırlık yapıldığı için dersten korkum olmuyor. Bir grubun içindeyim yalnız değilim.” [24-K]

İfadelerden öğrencilerin dersten önce hazırlanmış oldukları için derse daha istekli ve korkmadan geldikleri, her ders farklı bir etkinlik yapıldığından yapılacak etkinlikleri merak ettikleri ve dersin bu şekilde daha zevkli geçeceğini düşündükleri için dersi sabırsızlıkla bekledikleri anlaşılmaktadır.

Bu bulgular mevcut araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Aydın (2009) çalışmasında öğrencilerin artık dersi sevmeye başladıkları, dersin eğlenceli geçeceğini düşündükleri ve grup çalışmasından dolayı rahatladıkları

bulgularına ulaşmıştır. Arısoy (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğrenciler bir sonraki dersi sabırsızlıkla beklediklerini belirtmişlerdir.

4.2.5 Grup İçinde Çalışmanın Öğrencilerin Derse Katılımlarını Artırıp Artırmadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilere beşinci olarak “*Grup içinde çalışmak derse katılımınız artırdı mı? Neden?*” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin dersin İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniği ile işlenmesi sürecinde derse katılımlarının artıp artmadığına ilişkin görüşleri “Derse Katılımın Artıp Artmaması” ana teması altında yer almıştır. Öğrencilerden 23’ü derse katılımlarının arttığını belirtirken, sadece ikisi derse katılımlarının artmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri *derse katılımlarının niçin arttığı* veya *niçin artmadığına* ilişkin olarak iki alt tema altında toplanmıştır. Bu temaya ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40. Öğrencilerin Grup İçinde Çalışmanın Derse Katılımlarını Artırıp Artırmadığına İlişkin Görüşleri

Tema	f	Alt Temalar	f	Öğrenci Görüşleri	f
Derse Katılımın Artıp Artmaması	32	Derse Katılımın Niçin Arttığına İlişkin Görüşler	30	Gruptaki sorumluluklarımız nedeniyle	10
				Grupta ortak karar vermenin rahatlığı nedeniyle	7
				Grup çalışması özgüvenimi artırdığı için	7
				Grup çalışması derse ilgimi artırdığı için	2
				Grup çalışması zevkli olduğu için	2
				Grup çalışması başarıyı artırdığı için	1
				Grup çalışması rekabet hırsımı artırdığı için	1
				Bireysel çalışmalarım daha verimliydi	1
				Normalde de derse katılırdım	1
				Derse Katılımın Niçin Artmadığına İlişkin Görüşler	2
			Normalde de derse katılırdım	1	

“Derse Katılımın Niçin Arttığına İlişkin Görüşler” alt temasında en çok *gruptaki sorumluluklarımız nedeniyle, grupta ortak karar vermenin rahatlığı nedeniyle* ve *grup çalışması özgüvenimi artırdığı için* kodlamalarına yükleme yapıldığı görülmektedir.

Öğrencilerden derse katılımlarının gruptaki sorumlulukları nedeniyle arttığını belirtenlerden bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Grup içinde çalışmak derse katılımımı artırdı çünkü sorumluluk sahibi bir insanım. Grubumun diğer gruplardan geri kalmasını istemezdim ve onların bizi geçmesine tahammül edemezdim. O yüzden ilk önce derslere bu düsturla geldim. Sonraları bu bir alışkanlık haline geldi.” [2-E]

“..... sınıfta iken sadece kendi grubumuza karşı sorumlu değildik, diğer gruplara karşı da sorumluluğumuz vardı.” [5-K]

“Grup içinde çalışmak derse katılımımı gözle görülebilecek ölçüde artırdı. Çünkü bir grup oluyorsunuz ve bu gruptaki bireyler size güveniyor. Siz de bu güveni boşa çıkarmama adına verilen görevi üstünüze düşenden fazlasıyla yapmaya çalışıyorsunuz.” [7-E]

“Ben grup sözcüsü olduğumdan herkese söz hakkı verme, onların katılımını sağlama zorunluluğum vardı. Çekingen arkadaşlarımın daha aktif olmasını sağlamaya çalıştım.” [20-E]

Öğrencilerden derse katılımlarının grupta ortak karar vermenin rahatlığı nedeniyle arttığını belirtenlerden bazılarının ifadeleri şunlardır:

“Grupla birlikte çalışmak derse katılımımı artırdı. Çünkü bir elin nesi var iki elin sesi var oluyordu. Bilmediğimiz bir cevabı grup sayesinde söylememizi sağladı.” [1-E]

“Kesinlikle artırdı. Grup çalışmasında dayanışma sonrasında doğru cevaba erişebiliyorduk. Bunun rahatlığı bizde cevabı söyleyip derse katılma isteği uyandırıyor.” [4-K]

“Grup içinde çalıştığımız zaman derse katılımım önceki derse katılım oranından fazla oluşunu düşünüyorum. Grup içinde ortak alınan kararlar güvenimi artırdı ve önceki derslerde yalnız cevaplarım “doğru mu acaba?” şüphesini ortadan kaldırdı, arkadaşlarımın yanlışlarımı düzeltmeleri ayrıca beni motive etti.” [9-K]

“Grup içinde çalışmamız derse katılımımı artırdı. Çünkü grupla çalıştığımız için grup içerisinde yanlışlarımızı bulduğumuzdan dolayı ders esnasında kendime güvenim oluyor ve derse katılmamı artırıyor.” [14-E]

Öğrencilerden özgüvenlerinin artması nedeniyle derse katılımlarının arttığını belirtenlerden bazılarının ifadeleri şunlardır:

“Derse katılımım arttı. Daha çok özgüven duygusu geldi. Derse katıldıkça daha başarılı olduğumu gördüm.”[6-E]

“Derse katılımımı tabii ki de çok artırdı. Kişilik olarak çok utangaç ve heyecanlı bir kişiliğe sahip olduğum için doğru da yapsam, yanlış da yapsam derse katılmaktan pek hoşlanmazdım. Grup çalışması heyecanımı biraz daha yenmeme yardımcı oldu.” [15-K]

“Ben yapım gereği doğru bildiğim şeyleri de söyleyemem. Sakin sedasız dersin bitmesini beklerken, grup arkadaşlarım derse katılıyor, birbiriyle tartışıyor, hocayı çağırıp soru soruyorlar. İster istemez ben de gruptan kalmamak için derse katılıyordum. Bu durum tekrarlanınca o sakin yapım yerini daha girişken, yanlış yapmaktan korkmayan bir hal aldı. Derse daha çok katılmamı sağladı.” [16-E]

“Kesinlikle artırdı. Özgüvenim kendime geldi. Rahatça arkadaşlarımla birlikte bilgilerimizi analiz edip düşüncelerimizi söylüyorduk.” [25-K]

Öğrencilerin ifadelerine göre öğrenciler işbirlikli grup çalışmaları sırasında gruplarına karşı sorumluluk hissetmişler, gruplarını yalnız bırakmamak, grup arkadaşlarının güvenlerini boşa çıkarmamak ve gruplarının diğer gruplardan geri kalmasını önlemek adına derse daha çok katılmışlardır. Bu bulgular Açıköz’ün (1992: 116) işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin derse katılımını artırdığı ve Slavin’in (1987a: 9; 1991: 79-80; 2006: 262) işbirlikli öğrenmenin öğrencileri ellerinden gelenin en iyisini yapmaya motive ettiği ve daha fedakâr olmalarını sağladığı şeklindeki görüşlerini destekler niteliktedir. Bayat (2004) tarafından yapılan çalışmada da işbirlikli öğrenme yöntemiyle ders işlenirken öğrencilerin derse daha çok katıldıklarını belirtmeleri bu bulguyu desteklemektedir.

Öğrenciler ayrıca, grup içerisindeki dayanışma sonrasında doğru cevaba erişebildiklerinden, birbirlerinin yanlışlarını bulup düzelttiklerinden ve ortaya çıkan cevabın grubun ortak cevabı olmasından dolayı derse daha rahatlıkla katıldıklarını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak kişilik olarak utangaç yapıya sahip olan, doğru bildiklerini dahi söylemeye çekinen öğrencilerin de özgüven kazandıkları anlaşılmaktadır.

“Derse Katılımın Niçin Artmadığına İlişkin Görüşler” alt temasında sadece *bireysel çalışmalarım daha verimliydi ve normalde de derse katılırdım* kodlamalarına yükleme yapıldığı görülmektedir.

Bireysel çalışmalarının daha verimli olması nedeniyle İşbirlikli yöntemle ders işlendiğinde derse katılımının olumsuz yönde etkilendiğini belirten öğrencinin görüşü şu şekildedir:

“Derse katılımımı olumsuz yönde etkiledi. Nedeni ise bireysel yaptığım çalışmalar grup çalışmalarından daha verimli geçiyordu. Her derste yaptığım gibi bu derste de bireysel çalışmalarımın konuyu anlamamda ve dersin işlenişine hâkim olup katılımımı daha olumlu etkiliyordu.” [22-K]

Normalde de derse katıldığını belirten öğrenci düşüncesini şöyle ifade etmiştir:

“Ben normalde de derse katıldığım için beni pek etkilemedi. Fakat normalde derse birkaç kişi katılırken bu yöntemde daha fazla kişi katıldığını gördüm.” [11-K]

4.2.6 Öğrencilerin Bireysel Çalışmalarına Kıyasla Grup Çalışmalarında Daha Çok Beğendikleri Şeylere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilere altıncı olarak *“Bireysel çalışmanıza kıyasla grup çalışmasında daha çok beğendiğiniz neler var?”* sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bireysel çalışmalarına kıyasla dersin İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniği ile işlenmesi sürecinde yapılan işbirlikli grup çalışmalarında daha çok neleri beğendiklerine ilişkin görüşleri “Grup Çalışmalarında Beğenilenler” ana teması altında yer almıştır. Bu temaya ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. Öğrencilerin Bireysel Çalışmalarına Kıyasla Grup Çalışmalarında Daha Çok Beğendikleri Şeylere İlişkin Görüşleri

Tema	f	Öğrenci Görüşleri	f
Grup Çalışmalarında Beğenilenler	50	Grup arkadaşlarının öğrenime katkısı	17
		Yapılan etkinlikler	7
		Daha zevkli olması	4
		Dersin daha akılda kalıcı olması	4
		Konu izleme testleri	4
		Özgüvenimi artırması	3
		Herkesin derse hazırlıklı gelmesi	3
		Herkesin derse katılması	1

Tablo 41 incelendiğinde bu tema altında toplam sekiz adet kodlama yapıldığı görülmektedir. En çok kodlama yapılan görüşlerin *grup arkadaşlarının öğrenime katkısı* ve *yapılan etkinlikler olduğu* görülmüştür.

Öğrencilerden bireysel çalışmalarına kıyasla İşbirlikli grup çalışmalarında daha çok beğendikleri şeyin grup arkadaşlarının öğrenime katkısı olduğunu belirtenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Genel olarak kendi başıma çalışan bir kişi olarak grup çalışmasının bana tek getirisi anlayamadığım, tam olarak kavrayamadığım ve öğrenemediğim yerleri ve konuları o anda sorabilecek kişiler olmastıydı.” [3-K]

“Kendi başıma çalışırken anlamadığım zamanlar oluyordu. Grup halinde herkes birbirine destek olup yardımda bulunuyorduk.” [6-E]

“Birey kendi başına çalıştığı zaman bilmediği bir şeyle karşılaşınca bunu öğrenmesi zaman alıyor. Fakat grup çalışmasında böyle bir olay ile karşılaşıldığında grup içerisinde illaki bu konu hakkında bilgili kişiler oluyor. Bu sayede birey bilmediği şeyi öğrenmede daha az zaman harcıyor ve ekstra çabalardan kaçınmış oluyor.” [7-E]

“Grup çalışmasında tartışarak bir şeyler öğrendik. Yani kendi doğrumu kabul etmek yerine diğer arkadaşlarımda da fikriyle daha kalıcı oldu öğrendiklerimiz.” [13-E]

“Ben kendi başıma çalıştığımda çalışmaya başladıktan kısa bir süre sonra sıkılıyor ve çalışmayı bırakıyordum. Ve anlamadığım konularda takılıp kalıyor ve yanımda soracak kimse olmadığından öğrenmekte zorlanıyordum. Ancak grup çalışmasıyla anlamadığım yerleri grup arkadaşlarıma sorabiliyordum.” [17-E]

“Anlayamadığım bir yeri konuyu grup içindeki arkadaşlarımla paylaşarak araya hocayı katmadan, dersi bölmeden anlayabiliyordum. Yardım alabilmek güzel.” [24-K]

Grup çalışmalarında daha çok beğendikleri şeyin derslerde yapılan etkinlikler olduğunu belirten öğrencilerin ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Derste oynadığımız öğretici oyunlar konunun aklımda daha da yer etmesine yol açtı. Bu açılardan grup çalışmasını daha çok beğeniyorum.” [5-K]

“Farklı etkinlikler vardı. Özellikle, resim eşleştirmeler, değişik oyunlar, her hafta grup birincisine sertifika verme vb.” [8-E]

“Bu çalışmada beğendiğim şeylerden biri, bazı kelime eşleştirme gibi küçük, ufak oyunlarla hocamız konunun daha iyi anlaşılmasını sağladı.” [18-K]

“İşbirlikli öğrenme yöntemi daha etkileyiciydi. Birlikte kelime oyunları oynadık, quizler yaptık orada kendimizi görmemiz kolaylaştı.Gruplar arasında yarışmalar yaptık birinci olan gruba hediyeler verildi.” [21-E]

“Grup çalışmalarında beğendiğim yön; bazı derslerde dersin daha eğlenceli ya da daha cazip geldiği yön olarak düşündüğüm ufak etkinliklerdi. Örneğin, küçük kâğıtların kesilip, bunların eşleştirilmesiyle bir cümle oluşturulması.” [22-K]

Öğrenciler grup çalışmalarında en çok grup içindeki arkadaşlarıyla yaptıkları yardımlaşmaları ve anlamadıkları konularda birbirlerine soru sorabilmeyi sevmişlerdir. Ayrıca grupça oynanan kelime oyunları, resim ve cümle eşleştirmeleri gibi çeşitli etkinlikler sayesinde dersin daha eğlenceli ve cazip hale geldiği, konuların bu şekilde daha akılda kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu Wichadee ve Orawiwatnakul'un (2012: 94) işbirlikli dil öğretiminin öğrencilerin grup amacına ulaşmak için birbirlerine yardım etmelerini sağladığı ve yabancı dil öğrenenler için anlamlı olan destekleyici ortamı sunduğu görüşünü destekler niteliktedir.

Bu bulguların mevcut araştırmaların bulgularıyla da tutarlı olduğu görülmektedir. Örneğin, Aydın'ın (2009) çalışmasında öğrenciler işbirlikli öğrenme çalışmalarında en çok beraber ders çalışmak, birbirlerine bilmediklerini öğretmek ve grup çalışması sırasında verilen etkinliklerden hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Bayat (2004) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler grup arkadaşlarının öğrenime katkısından bahsetmişler ve işbirlikli çalışmayla öğrendiklerinin bireysel çalışarak öğrendiklerinden daha akılda kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Lin (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler işbirlikli öğrenme çalışmaları sırasında arkadaşlarıyla etkileşimlerinin arttığını ve birbirlerine yardım etmeleri sayesinde İngilizce öğrenmenin daha kolay hale geldiğini ifade etmişlerdir. Chi (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğrenciler İşbirlikli öğrenme yöntemiyle yaptıkları çalışmalarda İngilizce öğrenirken kendilerini daha iyi hissettiklerini çünkü bu şekilde çalışırken anlamadıkları konularda grup arkadaşlarından yardım alabildiklerini belirtmişlerdir.

4.2.7 Öğrencilerin Grup İçindeki Çalışmalarının İngilizce Konuşurken Kendilerini Daha Rahat Hissetmelerini Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilere yedinci olarak “*Grup içinde çalışmak İngilizce konuşurken daha rahat hissetmenizi sağladı mı? Neden?*” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin dersin İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniği ile işlenmesi sürecinde yapılan işbirlikli grup çalışmalarında İngilizce konuşurken kendilerini daha rahat hissedip hissetmediklerine ilişkin görüşleri “Grup Çalışmalarının İngilizce Konuşurken Rahat Hissetmeyi Sağlama Durumu” ana teması altında yer almıştır. Bu temaya ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Öğrencilerin Grup İçindeki Çalışmalarının İngilizce Konuşurken Kendilerini Daha Rahat Hissetmelerini Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşleri

Tema	f	Alt Temalar	f	Öğrenci Görüşleri	f
Grup Çalışmalarının İngilizce Konuşurken Rahat Hissetmeyi Sağlama Durumu	26	Rahat Hissetmemi Sağladı	18	Grup içindeki dayanışmadan dolayı rahat hissettim	10
				Herkesin hatalarının olabileceğini gördüğüm için	4
				Özgüvenim ve motivasyonum arttığı için	3
				Derse katılımım konuşma fırsatı sağladı	1
				Zaten rahatça konuşuyordum	3
		Rahat Hissetmemi Sağlamadı	8	Hangi teknikle olursa olsun rahat hissedemiyorum	2
				Süre yeterli olmadı	1
				Kendimizi konuşmaya yöneltemedik	1
				Bazı arkadaşların alaycı tavırları yüzünden	1

“Rahat Hissetmemi Sağladı” alt temasında en çok *grup içindeki dayanışmadan dolayı rahat hissettim ve herkesin hatalarının olabileceğini gördüğüm için* kodlamalarına yükleme yapıldığı görülmektedir.

Öğrencilerden İngilizce konuşurken grup içindeki dayanışmadan dolayı kendilerini rahat hissettiklerini söyleyenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“*Grup içinde çalışmak, İngilizce konuşmak benim daha rahat hissetmemi sağladı. Çünkü grubum arkamda idi. Takıldığım yerlerde grubum bana yardım ediyordu.*” [1-E]

“Grup içinde herkes İngilizce bilgisini paylaşıyordu. Bu çaba bizlere olumlu şekilde yansiyordu. Çünkü herkes birbirini tamamlıyor, yanlışlarını düzeltiyordu. Bu beni çok rahatlatıyordu.” [4-K]

“Evet, grup içinde çalışmak İngilizce konuşmamı kolaylaştırdı ama keşke herkes istediği kişilerle grup kursaydı ve konuşulurken daha rahat hissetmeme yardımcı olurdu. Neden? Hocaya sormaya çekindiğim yerlerde arkadaşlarıma soruyordum anlatıyorlardı. Takıldığımız yerde hocaya soruyorduk. Daha rahat geçiyordu İngilizce dersleri.” [16-E]

“Evet, grup içinde çalışmak İngilizce konuşurken daha rahat hissetmeme yardımcı oldu. Çünkü derse gelmeden önce yaptığım tekrarlar sayesinde ve grup arkadaşlarımla yaptığım paylaşımlar sonucunda hem İngilizce dersine girerken, hem de konuşurken daha rahat olmama yardımcı oldu.” [18-K]

“Evet sağladı. Çünkü bir yanlışım olduğunda hocadan önce arkadaşlarım düzeltiyordu. Eksiklerimi tamamlamama grup içindeki arkadaşlarım yardımcı oluyordu. Bu da beni rahat, güvenli hissettiriyordu. Telaffuzunu bilmediğim kelimeleri grup içinde arkadaşlarıma sorarak öğreniyordum bu da beni daha iyi hissettiriyordu.” [25-K]

Öğrencilerden İngilizce konuşurken herkesin hatalarının olabileceğini gördükleri için kendilerini rahat hissettiklerini söyleyenlerin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Bir derecede rahatlamamı sağladı. Tek başına çalıştığında sadece kendi telaffuzumun kötü olduğunu benim dışımda herkesin iyi konuştuğuna, konuşabileceğine inanıyordum. Ama grup içinde çalıştıktan sonra bunun aksinin olduğunu gördüm. Kendi hatalarımın olabildiği gibi arkadaşlarımla da hatalarının olduğunu gördüm. Ve bunların birbirimizi düzelterek ya da konuşa konuşa yok olabileceğine inandım.” [5-K]

“Grup içinde çalışmak İngilizce konuşurken daha rahat hissetmemi sağladı. Yani bir grubun üyesi oluyorsunuz buradaki insanlarla, sürekli bir etkinlik çalışma halindedesiniz, hatalar yapıyor, yeri geldiğinde gülünç olaylar yaşanıyor, sonuçta doğru bulunuyor....” [7-E]

“Evet, daha rahat hissettirdi. Çünkü grubumuzdaki kişiler de benim gibiydi. Bir süre sonra grup arkadaşlarıma alıştıktan sonra birbirimizle daha rahat iletişim kurduk. Bu sayede aramızda İngilizce konuşurken kendimizi daha rahat hissettik.” [13-E]

“İlk başlarda korkuyordum yanlış yaparım diye. Ama arkadaşlara baktığımda onların da benim gibi olduklarını ve İngilizceyi öğrenmenin konuşmasız olamayacağını düşündüğümünden zamanla derslerde daha aktif olmaya ve derslerde konuşmaya da başladım.”[17-E]

Öğrencilerin genel olarak gruptaki arkadaşlarının desteğini arkalarında hissetmeleri, grup içindeki dayanışma, bilmediklerini birbirlerine sorup öğrenebilme gibi nedenlerin işbirlikli grup çalışmalarında konuşurken kendilerini rahat hissetmelerini sağladığı anlaşılmaktadır. Bunlara ek olarak öğrenciler aslında diğer arkadaşlarının da kendileri gibi olduğunu, onların da hatalarının olabileceğinin farkına varmış ve derslerde daha fazla konuşarak bu hatalardan kurtulacaklarını anlamışlardır. Alanyazındaki kuramsal bilgilerin bu bulguyu desteklediği görülmüştür. Örneğin Ghaith (2002: 265; 2003: 451-452) işbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğrenenlerin motivasyonlarını ve psikososyal uyumlarını destekleyici, motive edici ve stresi azaltıcı bir sınıf ortamında hedef dilde daha sık ve daha fazla etkileşim sağlamaya imkân tanıdığını, bu yüzden de bilişsel ve dilbilimsel gelişimlerini artırdığını belirtmiştir. Meng (2010: 703) ise işbirlikli öğrenme yöntemi sayesinde konuşma aktivitelerinin daha motive edici olacağını ve öğrencilerin bütün sınıf önünde hata yapmaktan korkmak yerine konuşmaya daha istekli olacaklarını ifade etmiştir.

“Rahat Hissetmemi Sağlamadı” alt temasında en çok yükleme yapılan kodlamalar ise *zaten rahatça konuşuyordum* ve *hangi teknikle olursa olsun rahat hissedemiyorum* şeklindedir.

Öğrencilerden İngilizceyi zaten rahat konuştuklarını ifade edenlerin görüşleri şöyledir:

“Benim için bir fark yaratmadı. Önceki derslerimizde de ben zaten rahatça konuşabiliyordum.”[11-K]

“Hayır, daha rahat hissetmemi sağlamadı. Çünkü genelde rahat hissediyorum.”[19-E]

“Kendi açımdan bakacak olursam İngilizce konuşurken hiçbir sıkıntı çekmemiştim.”[20-E]

Hangi teknikle olursa olsun İngilizce konuşurken kendilerini rahat hissedemediklerini belirten öğrencilerin ifadeleri şunlardır:

“Daha rahat hissetmemi sağlamadı çünkü İngilizce konuşurken rahat hissedemiyorum. İşbirlikli öğrenme ya da normal öğrenme tekniğiyle de olsa İngilizce konuşurken rahat hissetmiyorum.” [3-K]

“İngilizce konuşmamda olumlu-olumsuz bir etkisi olmadı ve rahat hissetmemi de sağlamadı. Çünkü çalışmalar yapılırken gerek sorulan sorular gerek okunan metinler olsun, önceliğimiz tüm bunları Türkçe’ye çevirme düşüncemiz oldu ve bu mantıkla ilerledik ve ders İngilizce olmasına rağmen İngilizce konuşmaya yöneltmedik kendimizi, bu durum da konuşma üzerinde bir etki sağlamadı.” [22-K]

Bazı öğrenciler zaten İngilizce derslerinde rahatlıkla konuştuklarını bu yüzden herhangi bir farklılık olmadığını belirtirken bazıları ise genelde İngilizce konuşurken rahat hissedemediklerinden hangi teknikle ders işlendiğinin bir önemi olmadığını belirtmişlerdir.

4.2.8 Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden ÖTBB ile İşlenen Konuların Daha Fazla Akılda Kalıp Kalmayacağı ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilere sekizinci olarak *“Bu teknikle işlenen konuların daha fazla akılda kalabileceğini düşünüyor musunuz? Neden?”* sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin dersin İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniği ile işlenmesi ile konuların daha fazla akılda kalıp kalamayacağına ilişkin görüşleri *“İşlenen Konuların Daha Fazla Akılda Kalma Durumu”* ana teması altında yer almıştır. Bu temaya ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43. Öğrencilerin ÖTBB Tekniği ile İşlenen Konuların Daha Fazla Akılda Kalıp Kalmayacağına İlişkin Görüşleri

Tema	f	Alt Temalar	f	Öğrenci Görüşleri	f	
İşlenen Konuların Daha Fazla Akılda Kalma Durumu	39	Daha fazla akılda kalıcıydı	36	Grup içi etkinlikler ve oyunlar hatırlamayı kolaylaştırıyor	14	
				Yapılan izleme sınavları sayesinde sık tekrar yaptığım için	8	
				Zevkle ve isteyerek yapıldığı için	6	
				Gruba karşı sorumluluklarım düzenli çalışmamı sağladığı için	5	
				Farklı materyaller ve örnekler kullanıldığı için	3	
				Bireysel çalışmalarım olmasa aklımda kalmazdı	2	
		Daha fazla akılda kalıcı değildi	3	3	Dikkatimi toparlayamadım ve dersten uzaklaştım	1

“Daha Fazla Akılda Kalıcıydı” alt temasında en çok *grup içi etkinlikler ve oyunlar hatırlamayı kolaylaştırıyor* ve *yapılan izleme sınavları sayesinde sık tekrar yaptığım için* kodlamalarına yükleme yapıldığı görülmektedir.

Öğrencilerden grup içi etkinlikler ve oyunlar hatırlamayı kolaylaştırıyor şeklinde görüş belirtenlerden bazılarının ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Kesinlikle evet. Hangi etkinlikte, hangi cevap verdiğinizi hatırlıyorsunuz. Hangi arkadaşınızın ne tür cümle kurduğunu unutmuyorsunuz. Herkesten kelime duyuyor, oyunlar oynuyor, eğleniyorsunuz. Bu durumda nasıl unutabilirim ki?” [4-K]

“Bu teknikle işlenen konuların daha fazla akılda kalabileceğini düşünüyorum. Konuyu yeterince açabildiğimiz kadarı ile işliyoruz, derse hazırlanıp geliyoruz, ekstra alıştırmalar, örnekler çözüyoruz, oyunlar oynuyoruz, quizler oluyoruz. Yani kısaca akılda kalması için gerektiğinden fazla şey yapıyoruz ve bunlar da kesinlikle işe yarıyor.” [7-E]

“Evet düşünüyorum. Çünkü arkadaş grubumda öğrendiğim şeyler daha çok aklımda kalıyor. Ayrıca etkinlikler veya oyunlarla yaptığımız dersler daha çok aklımda kalıyor.” [11-K]

“Bir ders etkinliklerle, oyunlarla, şarkılarla yapılıyorsa daha katılımlı ve akılda kalıcı olur. Hele ki İngilizce dersleri hep böyle işlenmiştir ve bence biz de artık bu şekilde işlemeliyiz.” [13-E]

“..... gerek sınav sırasında gerekse İngilizceyle ilgili herhangi bir çalışma ya da etkinlik yapıldığı zaman ilk olarak aklıma grupta yaptığımız çalışma geldiği için doğru olanına karar vermek çok da kolay oluyordu.” [15-K]

“Evet düşünüyorum. Çünkü dersler akıcı ve dolu dolu geçtiğinden konular daha fazla akılda kaldı. Grup içinde yapılan çalışmalar, kelime, cümle tamamlama, yapılan ödevler, quizler çok fazla verimli oldu.” [25-K]

Öğrencilerden yapılan izleme sınavları sayesinde sık tekrar yaptığım için hatırlamam kolay oldu şeklinde görüş belirtenlerin bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“.... quizler olduğu için aksatmadan düzenli bir şekilde tekrar yapardım ve sürekli bilgilerimi pekiştirdiğim için de konuların daha fazla kalıcı olduğunu gördüm.” [5-K]

“Evet, kaldı zaten. Konu izleme testleri, sınavlar gerek oynadığımız oyunlar kelimelerin, konunun aklımda kalmasını sağladı. Konuya bakılıp gelinmesi, ders öğretmenin her şeyi tekrar etmesi ve yapılan sınavlar tam bir şekilde anlamamıza yardımcı oldu.” [10-E]

“Evet, çünkü her ünitenin sonunda takip sınavları yapılıyordu ve ben de periyodik olarak derse çalışıyordum. Bu da daha iyi anlamamı ve daha kalıcı olmasını sağlıyordu.” [16-E]

“... ve her konunun sonunda yapılan quizlerle konuyu daha da pekiştiriyordu. O quizlerden sonra konuyla ilgili eksiklerimizi görüyor ve hocamızla birlikte bunu gidermeye çalışıyorduk.” [17-E]

Öğrencilerin derste grupça yapılan çeşitli etkinlikler sayesinde konuları daha iyi anladıklarını, derslerin daha verimli geçtiğini ve bu şekilde konuların daha akılda kalıcı olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu bulgu işbirlikli öğrenen öğrencilerin daha yüksek seviyede düşünme becerilerine sahip oldukları ve bilgiyi daha iyi akılda tutabildikleri şeklindeki görüşü desteklemektedir (Marr, 1997: 10-11). Öğrenciler ayrıca, her ünite sonunda yapılan konu izleme testleri sayesinde düzenli olarak ders çalışmak zorunda kaldıklarını bu sayede de konuların daha akılda kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Arısoy (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin işbirlikli çalıştıklarında konuların daha akılda kalıcı olduğu şeklindeki ifadeleri de bu bulguyu desteklemektedir.

“Daha Fazla Akılda Kalıcı Değildi” alt temasında *bireysel çalışmalarım olmasa aklımda kalmazdı ve dikkatimi toparlayamadım ve dersten uzaklaştım* kodlamalarına yükleme yapılmıştır.

Bu görüşleri belirten öğrencilerin ifadeleri aşağıdadır:

“Bu teknik konunun işleyişinde ve akılda kalabilirlik olarak bende pek fazla bir fark yaratmadı. Konu işlendikten sonra kendi çalışmalarım olmasa daha öncekilerde olduğu gibi yine unutturdum” [3-K]

“Bireysel olan her çalışmanın bana katkısının daha fazla olduğunu düşünüyorum. Bu teknikle işlenen dersler dikkatimi toparlayamama durumu ve dersten uzaklaşmama sebep oldu.” [22-K]

İfadelerden anlaşılacağı üzere İşbirlikli grup çalışmalarından memnun olmayan, derse bireysel olarak çalıştıkları zaman konuların daha çok akıllarında kaldığını belirten öğrenciler de bulunmaktadır.

4.2.9 Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden ÖTBB ile Ders İşlemeye Devam Etmek İsteyip İstemediklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilere dokuzuncu olarak *“Bu teknikle ders işlemeye devam etmek ister misiniz? Neden?”* sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin dersi İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniği ile işlemeye devam etmek isteyip istemediklerine ilişkin görüşleri “Bu Teknikle Ders İşlemeye Devam Etmeyi İsteyip İstememe Durumu” ana teması altında yer almıştır. Bu temaya ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44. Öğrencilerin ÖTBB Tekniği ile Ders İşlemeye Devam Etmek İsteyip İstemediklerine İlişkin Görüşleri

Tema	f	Alt Temalar	f	Öğrenci Görüşleri	f
Bu Teknikle Ders İşlemeye Devam Etmeyi İsteyip İstememe Durumu	63	İsterim	59	Konular daha akılda kalıcı olduğu için	9
				İlgimi ve motivasyonumu artırdığı için	7
				Derse hazırlıklı geldiğimiz için	7
				Derslere katılımımı sağladığı için	7
				Ders daha zevkli geçtiği için	6
				Düzenli ders çalışmaya zorladığı için	5
				Başarılı olmamda etkili olduğu için	5
				Bu şekilde öğrenmek daha kolay olduğu için	4
				Özgüven kazandığım için	3
				Ders daha verimli olduğu için	2
		Yeni arkadaşlıklar kurmamı sağladığı için	2		
		Ders çalışmanın güzel bir şey olduğunu gösterdiği için	1		
		Kendimi daha rahat ifade edebildiğim için	1		
		İstemem	4	4	Bireysel çalıştığım da dersi daha iyi öğrendiğim için
			Tanımadığım kişilerle aynı grupta olmak bende stres yarattığı için	1	
			İzleme testleri bende stres yarattığı için	1	

“İsterim” alt temasında en çok *konular daha akılda kalıcı olduğu için, ilgimi ve motivasyonumu artırdığı için, derse hazırlıklı geldiğimiz için ve derslere katılımımı sağladığı için* kodlamalarına yükleme yapıldığı görülmektedir.

Konuların bu teknikle işlenmesinin akılda kalıcılığı sağladığını belirten ve bu yüzden bu teknikle ders işlemeye devam etmek isteyen öğrencilerin ifadelerinden bazıları şunlardır:

“*Bu teknikle ders işlemeye devam etmek isterim. Çünkü ders daha zevkli geçiyor. İşlediğimiz konular, işlemler, kelimeler vs. yaptığımız bütün çalışmalar, teknikler akıldan çıkması zor oluyor.*” [1-E]

“*Evet isterim. Çünkü derse katılım daha fazla oluyor. Daha eğlenceli geçiyor dersler ve konular daha akılda kalıcı oluyor.*” [11-K]

“*Çok daha fazla akılda kalıcı ve öğrenmenin daha kolay olduğu bir çalışma yöntemi bence.*” [15-K]

“Kesinlikle isterim. Çünkü benim açımdan çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Böylelikle sınavlara hazırlanmam daha kolay oluyordu. Grup çalışması yaptığımız konular daha kalıcı oluyordu.” [17-E]

“Evet, devam etmek isterim. Çünkü bu teknikle bilgi seviyemin arttığını düşünüyorum. Kendime karşı özgüvenimi getirdi. Derslerime zamanında çalışmama yardımcı oldu. Konuların daha kalıcı olmasını sağladı.” [18-K]

Konuların bu teknikle işlenmesi ilgi ve motivasyonlarını artırdığı için bu teknikle ders işlemeye devam etmek isteyen öğrencilerin ifadelerinden bazıları şunlardır:

“İngilizce dersine olan ilgim, alakam, motivasyonum artıyor. Bu yüzden tekrardan böyle bir çalışmanın olmasını ipe çekiyorum ve dört gözle bekliyorum.” [1-E]

“Bu teknikle ders işlemeye devam etmek isterdim. Çünkü kişiyi motive etme, cesaretlendirme, tatlı rekabet, hırs vb. duygular olunca insan daha çok çalışmak istiyor, bu da kişinin başarısını olumlu etkiliyor.” [8-E]

“Bu dersin daha anlaşılır ve kolay öğrenilmesini sağladığı için ve dersi öğrenmeye teşvik ettiği için bu teknikle ders işlemeye devam etmek isterim.” [14-E]

“Kesinlikle isterim. Çünkü derse olan ilgim arttı, arkadaşarımla olan bilgi aktarımım kuvvetlendi.” [25-K]

Derslere daha hazırlıklı geldikleri için bu teknikle ders işlemeye devam etmek isteyen öğrencilerin ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Elbette isterim. Derste eğlenip daha çok öğrenmek varken, daha önceki İngilizce derslerine tercih ederim. Derse hazırlıklı geliyorsunuz, sınıfta hiç konuşmadığınız insanlarla derste birlikte oyun oynuyorsunuz.”[4-K]

“Bence işbirlikli ders çalışma tekniği, içimizde ders çalışma niyeti olmasa bile derse geldiğimiz zaman diğer gruplara hatta grup arkadaşlarına mahcup olmayı hiçbirimiz istemeyip ve bu durumda kalmamak için ister istemez ders çalışmamızı sağlıyordu.” [5-K]

“Kesinlikle isterim. Normalde kendi başıma çok çalışan bir öğrenci değilimdir. Bu teknik herşeyden önce beni ders çalışmaya teşvik etti. Açıkçası söylemek gerekirse bu benim hoşuma gitti.” [7-E]

“Bu teknikle ders işlemeye devam etmek isterim. Diğer türlü zorunlu olmadıkça derse hazırlıklı gitmiyorum, o zaman ders bana birşeyler katmıyor...” [21-E]

Derslere katılımlarını sağladığı için bu teknikle ders işlemeye devam etmek isteyen öğrencilerin ifadelerinden bazıları şunlardır:

“... Bunun dışında sürekli derste aktif olmak, her hafta yapılan quizlerde başarılı olmak için de çalışmamı sağladı. Bu tekniği isterim bana çok faydalı olduğunu gördüm.” [5-K]

“Evet ders işlemek isterim. Daha çok derse katılacağımdan emin olduğum için, normal İngilizce dersinde pek aktif biri değilimdir.”[10-E]

“Evet isterim. Çünkü derse katılım daha fazla oluyor. Daha eğlenceli geçiyor dersler ve konular daha akılda kalıcı oluyor.” [11-K]

“Çok isterim. Çünkü derse katılmayı çok sevdim.”[13-E]

Öğrenciler işbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB ile işlenen derslerin çok daha akılda kalıcı olduğunu, derse karşı ilgilerinin arttığını, bu teknik sayesinde derse hazırlıklı gelmek zorunda hissettiklerini ve daha çok derse katıldıklarını bu yüzden de bu teknikle ders işlemeye devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bu bulgu Arısoy (2011), Lin (2010) ve Pala (1995) tarafından ulaşılan bulguları desteklemektedir. Arısoy’un (2011) çalışmasında bir öğrenci dışında bütün öğrencilerin ÖTBB tekniği ile ders işlemeye devam etmek istedikleri görülmüştür. Lin’in (2010) çalışmasında kendilerine sorulan açık uçlu soruya verdikleri cevapta öğrencilerin % 91’inin İngilizce derslerini İşbirlikli öğrenme yöntemiyle işlemeye devam etmek istedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Pala’nın (1995) çalışmasında da öğrenciler işbirlikli öğrenme yönteminin daha sonraki İngilizce derslerinde ve diğer derslerde uygulanmasını istediklerini belirtmişlerdir.

“İstemem” alt temasında bireysel çalıştığım da dersi daha iyi öğrendiğim için, tanımadığım kişilerle aynı grupta olmak bende stres yarattığı için ve izleme testleri bende stres yarattığı için kodlamalarına yüklem yapıldığı görülmektedir.

Bireysel çalıştıklarında dersi daha iyi öğrendiklerini belirten öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“..... bireysel çalıştığım da eksik kalan yerleri tamamlayabilirim.” [3-K]

“Bu teknikle ders işlemeye devam etmek istemem. Bireysel yaptığım çalışmalarında derse ve konuya daha fazla hakim olabildiğimi düşünüyorum. Grup çalışmalarında konulara kendimi tam olarak hakim hissetmiyorum.” [22-K]

Tanımadığı kişilerle aynı grupta olmanın ve izleme sınavlarının kendisinde strese sebep olduğunu belirten öğrencinin görüşü şu şekildedir:

“Bu teknikle yapılan derslerde tanımadığım kişilerle aynı gruptan olmak ve rahat ders dinleyememek ve her hafta olunan sınavlar benim öğrenimimi olumsuz etkiledi. Bende artan bir stres oluşturdu” [3-K]

Bazı öğrenciler bireysel olarak çalıştıklarında daha iyi öğrendiklerini, işbirlikli grup çalışmaları sırasında tanımadıkları kişilerle aynı grupta olmaktan ve her hafta yapılan sınavlardan dolayı strese girdiklerini belirtmişlerdir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuçlar

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar alt problemlerdeki sıra izlenerek sunulmuştur.

5.1.1 Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

1. Deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubunda uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin ÖTBB tekniğine dayalı öğretimin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde bir gelişme sağlamada etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
 - a) Deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin Kaygı Faktöründen aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İşbirlikli öğrenme yönteminin ÖTBB tekniğine dayalı öğretimin uygulanması sonrasında deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygılarında anlamlı bir azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
 - b) Deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin Sevme Faktöründen aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubunda uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin ÖTBB tekniğine dayalı öğretimin öğrencilerin İngilizce dersini daha fazla sevmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

- c) Deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin İlgi Faktöründen aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubunda uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin ÖTBB tekniğine dayalı öğretimin öğrencilerin İngilizce dersine olan ilgilerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
- d) Deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin Dersten Sıkılma Faktöründen aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İşbirlikli öğrenme yönteminin ÖTBB tekniğine dayalı öğretimin uygulanması sonrasında deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersinde daha az sıkıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.
2. Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde bir gelişme sağlamada etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- a) Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin Kaygı Faktöründen aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulanan Geleneksel Yönteme dayalı öğretim sonrasında İngilizce dersine yönelik kaygılarında anlamlı bir azalma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- b) Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin Sevme Faktöründen aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Kontrol grubunda uygulanan Geleneksel Yönteme dayalı öğretimin öğrencilerin İngilizce dersini daha fazla sevmelerini sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- c) Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin İlgi Faktöründen aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulanan Geleneksel Yönteme dayalı öğretim sonrasında İngilizce dersine yönelik ilgilerinde anlamlı bir artış olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- d) Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin Dersten Sıkılma Faktöründen aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubunda uygulanan Geleneksel Yönteme dayalı

öğretim sonrasında öğrencilerin İngilizce dersinde daha az sıkıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

3. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersi tutum ölçeğinden aldıkları ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşbirlikli öğrenme yönteminin ÖTBB tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
 - a) Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersi tutum ölçeğinin Kaygı Faktöründen aldıkları ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
 - b) Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersi tutum ölçeğinin Sevme Faktöründen aldıkları ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin sevme puanlarının, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin puanlarına göre daha olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, İşbirlikli öğrenme yönteminin ÖTBB tekniği ile ders işlenmesinin öğrencilerin İngilizce dersini sevmelerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.
 - c) Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersi tutum ölçeğinin İlgi Faktöründen aldıkları ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ilgilerinin kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ilgilerine göre daha olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu İşbirlikli öğrenme yönteminin ÖTBB tekniği ile ders işlenmesinin öğrencilerin İngilizce dersine daha fazla ilgi göstermelerinde etkili olduğuna işaret etmektedir.
 - d) Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersi tutum ölçeğinin Dersten Sıkılma Faktöründen aldıkları ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

5.1.2 Öğrencilerin Başarılarına İlişkin Sonuçlar

1. Deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem sonrasında İngilizce dersi Başarı Testi puanlarında anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersi Başarı Testi puanlarında anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersi başarı testinden aldıkları ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

5.1.3 Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme Yöntemine İlişkin Düşünceleri ile İlgili Sonuçlar

1. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin genel olarak olumlu tutuma sahip oldukları,
2. İşbirlikli grup çalışmalarında yapılan etkinliklerin öğrencilerin derse yönelik tutumları, başarıları ve kişilerarası ilişkileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu,
3. Daha önceki İngilizce dersleri ile karşılaştırıldığında İşbirlikli öğrenme yöntemiyle yapılan derslerin öğrencilerin derse yönelik tutum ve başarıları ile kişilerarası ilişkilerine etkileri bakımından farklılıklar olduğu,
4. Öğrencilerin İngilizce ders saati geldiğinde genel olarak olumlu duygular hissettikleri,
5. İşbirlikli grup içinde çalışmanın öğrencilerin genel olarak derse katılımlarını artırdığı,
6. Öğrencilerin bireysel çalışmaya kıyasla grup çalışmalarında daha çok beğendiği şeylerin grup arkadaşlarının öğrenime katkısı, yapılan etkinlikler, daha zevkli olması, dersin daha akılda kalıcı olması, konu izleme testleri, özgüvenlerinin artması, herkesin derse hazırlıklı gelmesi ve herkesin derse katılması olduğu,

7. Öğrencilerin grup içindeki çalışmalarının İngilizce konuşurken genellikle kendilerini rahat hissetmelerini sağladığı,
8. Bu teknikle ders işlenirken konuların daha fazla akılda kalıcı olduğu,
9. Öğrencilerin genel olarak bu teknikle ders işlemeye devam etmek istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.2 Öneriler

Çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Uygulayıcılar için öneriler;

1. Bu araştırmada İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden ÖTBB'nin İngilizce dilbilgisi öğretiminde uygulanması üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutumlarını olumlu bir şekilde etkilemiştir. Bu sonuç İşbirlikli Öğrenme yönteminin üniversite öğrencileri üzerinde etkili olduğunu ve öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini ve derste daha aktif olmalarını sağlamak için uygulanabilirliğini göstermektedir.
2. Eğitim fakültelerinde ve hizmet içi eğitim programlarında işbirlikli öğrenme teknikleri hakkında daha kapsamlı bilgi verilmeli ve öğretmenler bu teknikleri uygulamaya teşvik edilmelidir.
3. İşbirlikli öğrenme tekniklerinin verimli olarak kullanılabilmesi için öğrencilere bu tekniklerin tanıtılması ve öğrencilerin bu teknikle ders işlemeye hazırlanması sağlanmalıdır.
4. Derslikler İşbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulanması için uygun olmadığında yeterli verim elde etmek zordur. Bu yüzden ilkokuldan üniversiteye kadar bütün öğretim seviyelerinde dersliklerin öğrencilerin işbirlikli grup çalışmaları yapabilecekleri şekilde düzenlenmesi sağlanmalıdır.

Araştırmacılar için öneriler;

1. Bu çalışmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB'nin öğrencilerin bazı İngilizce dilbilgisi konularını öğrenmedeki başarılarına etkisi araştırılmıştır. Farklı işbirlikli öğrenme tekniklerinin farklı dilbilgisi konularının öğrenilmesindeki etkisi araştırılabilir.
2. İngilizce derslerinde İşbirlikli Öğrenme teknikleriyle ders işlenmesinin öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenmedeki başarısına etkisi araştırılabilir.
3. İngilizce derslerinde İşbirlikli öğrenme teknikleriyle ders işlenmesinin öğrencilerin dört dil becerisi üzerindeki etkisi araştırılabilir.
4. Düşük ve yüksek başarılı öğrencilerin işbirlikli öğrenme tekniklerinden aynı derecede fayda sağlayıp sağlamadığına ilişki araştırmalar yapılabilir.
5. Bu çalışmada, İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden ÖTBB deney grubunda iki ay gibi kısa bir süre uygulanmış ve deney grubu ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubunun İngilizce dersindeki başarıları arasında anlamlı bir fark görülememiştir. Araştırmacılara daha uzun süreli uygulamalar yaparak İşbirlikli Öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelemeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirliği öğrenme teknikleri*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. (1993). İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, hatırd tutma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi: I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (25-28 Eylül 1990)*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 187-201. Web: <http://www.egitim.aku.edu.tr/isbirligi.doc> adresinden 20 Ağustos 2013’de alınmıştır.
- Albayrak, L. (2006). *Kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Alghamdi, R. and Gillies, R. (2013). The impact of cooperative learning in comparison to traditional learning (small groups) on EFL learners’ outcomes when learning English as a Foreign Language. *Asian Social Science*, 9(13), 19-27.
- Alpar, R. (2012). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Anderson, W. L., Mitchell, S. M. and Osgood, M. P. (2005). Comparison of student performance in cooperative learning and traditional lecture-based biochemistry classes. *Biochemistry and Molecular Education*, 33(6), 387-393.
- Arısoy, B. (2011). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ÖTBB ve TOT tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersi “istatistik ve olasılık” konusunda akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Arslan, M. M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/arslan-eraslan.htm> adresinden 02 Mart 2014'de alınmıştır.
- Avcı, N., Taşçı, C. N., Derman, D., Erdoğan, N. V. ve Köymen, Ü. (1992). *Enformasyon toplumu ve eğitim sistemlerine etkileri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Avcı, S. ve Fer, S.(2004). Birleştirme II tekniği ile oluşturulan işbirliğine dayalı öğrenme ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi: Kartal Mesleki Eğitim Merkezi'nde bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29 (134), 61-74.
- Aydın, F. (2009). *İşbirlikli öğrenme yönteminin 10. sınıf coğrafya dersinde başarıya, tutuma ve motivasyona etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S. ve Alakuş, A. O. (2009). İşbirlikli öğrenmeyle görsel sanatlar dersini işlemenin öğrencilerin başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 63-77.
- Aydoğu, C. (2006). Yabancı dil sınıflarında işbirlikçi grup çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (31), 49-56.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (B. E. F. örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Baghcheghi, N., Koohestani, H. R. and Rezaei, K. (2011). A comparison of the cooperative learning and traditional learning methods in theory classes on nursing students' communication skill with patients at clinical settings. *Nurse Education Today*, 31, 877-882.
- Baş, G. (2009). İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin erişisi, derse karşı tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, 240-256.

- Baş, G. (2012). The effects of cooperative learning method on students' achievement and attitudes towards English lesson. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 8(1), 72-93.
- Batdı, V. (2013). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üst-biliş becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bayat, Ö. (2004). *The effects of cooperative learning activities on student attitudes towards English reading courses and cooperative learning*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi İktisadi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayrakçeken, S. (2009). Test geliştirme. E. Karip (Editör). *Ölçme ve Değerlendirme*, 244-277.
- Bejarano, Y. (1987). A cooperative small-group methodology in the language classroom. *Tesol Quarterly*, 21(3), 483-504.
- Boekhorst, A. K. and Britz, J. J. (2004). Information literacy at school level: A comparative study between Netherlands and South Africa. *South African Journal of Library & Information Science*, 70(2), 63-71.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, H. (1999). A comparison between cooperative learning and traditional, whole-class methods-teaching English in a junior college. *Academic Journal of Kang-Ning*, 3,69-82.
- Chi, C. Y. (2012). *The relationship between language learning strategy use and learning motivation in cooperative English learning groups*. Unpublished Master's Thesis, Chaoyang University of Technology, Taiwan.

- Corder, G. W. and Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: A step-by-step approach*. New Jersey: John Wiley&Sons, Inc.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- Çelebi, S. (2009). *Teachers and students' views on anxiety in English classrooms and attitudes towards English*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik, S. Aytın, K. ve Bayram, E. (2013). Implementing cooperative learning in the language classroom: opinions of Turkish teachers of English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1852 – 1859
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş.(2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. 2. baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokparlamış, A. (2010). *Effects of cooperative learning on teaching English to young learners*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çopur, G. (2011). *İngilizce hazırlık sınıflarında işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin dört dil becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Daniels, M. and Cajender, A. (2010). Constructive controversy as a way to create “true collaboration” in an open ended group project setting. In T.Clear and J.Hamer (Eds.) *In Proc. Twelfth Australasian Computing Education Conference (ACE 2010)*, (pp.73-78) Brisbane, Australia. CRPIT, 103.
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Usem Yayınları.

- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (2. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan uygulamaya öğretim sanatı*. (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dotson, J. M. (2001). Cooperative learning structures can increase student achievement. *Kagan Online Magazine*. Web: http://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/increase_achievement.php adresinden 25 Temmuz 2013’de alınmıştır.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2),103-115.
- Du, J., Yu, C. and Olinzock, A. A. (2011). Enhancing collaborative learning: impact of question prompts design for online discussion. *Delta Pi Epsilon Journal*, 53(1), 28-41.
- Duman, B. (2007). *Neden beyin temelli öğrenme?* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Efe, M. (2011). *İşbirlikli öğrenme yönteminin, öğrenci takımları başarı bölümleri ve küme destekli bireyselleştirme tekniklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi “istatistik ve olasılık” ünitesindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Ekinci, N. (2010). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö.Demirel (Editör). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Geliştirilmiş Dördüncü Baskı. Ankara. Pegem Akademi, ss. 93-109.
- Erdentuğ, N. (1972). İlkel toplumlarda eğitim (I). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5 (3-4), 1-13.
- Ergün, M. (1996). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Eskicumalı, A. (2003) Eğitim ve toplumsal değişim: Türkiye’nin değişim sürecinde eğitimin rolü, 1923-1946. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19 (2), 15-29.

- Fehling, S. (2008). Cooperative learning in the EFL classroom. *Papers from the IAIE-LASCE Conference*, 1-10. Web: <http://thesisurse.files.wordpress.com/2011/10/cooperative-learning-in-the-efl-classroom.pdf> adresinden 11 Eylül 2013'de alınmıştır.
- Felder R. M. and Brent R. (2007) Cooperative learning. In P.A. Mabrouk (Ed.), *Active Learning: Models from the Analytical Sciences, ACS Symposium Series 970, Chapter 4*. (pp.34-53). Washington, DC: American Chemical Society.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 89–102.
- Genç, M. (2007). *İşbirlikli öğrenmenin problem çözmeye ve başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ghaith, G. M. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, 30, 263–273.
- Ghaith, G. (2003). Effects of the learning together model of cooperative learning on English as a foreign language reading achievement, academic self-esteem, and feelings of school alienation. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 27(3), 451-474.
- Ghaith, G. M. and Yaghi, H. M. (1998). Effect of cooperative learning on the acquisition of second language rules and mechanics. *System*, 26, 223-234.
- Gillies, R. M. (2008). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative learning. In R. M.Gillies, A. Ashman, J. Terwel (Eds.) *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (pp.238-257). Computer-Supported Collaborative Learning Series, ISSN 1573-4552.
- Gökbayrak, H.Y. (2008). *Öğrencilerin okul öncesi dönemde yabancı dil ediniminin ilköğretim düzeyindeki yabancı dil tutum ve başarı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişiyeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 443-454.
- Gömlüksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.
- Graves, T. (1991). The controversy over group rewards in cooperative classrooms. *Educational Leadership*, 48 (7), 77-79.
- Güngör, A. ve Açıkgöz, K. Ü. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 481-502.
- Güreş, G. (2008). *Kubaşık okuma yazma dinleme ve konuşma tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Güven, Z. Z. (2007). *Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. and Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. (6th edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hamurlu, M. K. ve Murat, M. (2007, 5-7 Eylül). Çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi. E. Erginer (Editör). *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, 1.Cilt, ss. 449-457.

- Hevedanlı, M., Oral, B. ve Akbayın, H. (2004, 6-9 Temmuz). *Biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin erişileri ve öğrendiklerini hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkileri*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu, Malatya.
- Huang, K. W. (2007). *Applying cooperative learning in the EFL elementary classroom: development and effects- the example of the sixth graders of Pingtung County*. Unpublished Master's Thesis, National Pingtung University of Education, Taiwan.
- İstemil, A. (2011). *9. sınıf coğrafya dersinde kubaşık öğrenme yönteminin öğrenci akademik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (2008). Social interdependence theory and cooperative learning: The teacher's role. In R. M.Gillies, A. Ashman, J. Terwel (Eds.) *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (pp.9-37).Computer-Supported Collaborative Learning Series, ISSN 1573-4552
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. and Smith, K. A. (1991). Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity. *ASHE-ERIC Higher Education Report, No.4*. Web: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343465.pdf> adresinden 22 Ağustos 2013'de alınmıştır.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. and Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. Minneapolis, MN: University of Minnesota.Web: <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf> adresinden 22 Ağustos 2013'de alınmıştır.
- Johnson, R. T. and Johnson, D. W. (1989). Social skills for successful groupwork. *Educational Leadership*.47 (4), 29-33.

- Johnson, R. T. and Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning
Originally published in: J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds), *Creativity and Collaborative Learning*; Brookes Press, Baltimore. Web: http://teachers.henrico.k12.va.us/staffdev/mcdonald_j/downloads/21st/comm/BenefitsOfCL/OverviewOfCoopLrng_Benefits.html adresinden 25 Ağustos 2013'de alınmıştır.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2009). Energizing learning: The instructional power of conflict. *Educational Researcher*, 38 (1), 37-51.
- Johnson, D. W. and Johnson R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105.
- Kagan, S. (1989-1990). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 12-15.
- Kagan, S. and Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Kan, A. (2010). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Editör), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kara, A. (2003). *Duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin duyuşsal gelişimine ve akademik başarısına etkisi (Adıyaman ili örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kartal, M. Y. (2012). *An investigation into the effects of using cooperative learning activities on vocabulary learning in the 10th grade English course*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Khan, S. A. (2008). *An experimental study to evaluate the effectiveness of cooperative learning versus traditional learning method*. Unpublished Doctoral Dissertation, International Islamic University, Islamabad.
- Kırkız, Y. A. (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kocakara, G. (2010). *The effect of multiple intelligence-based instruction on learning and attitudes of the sixth graders in English language teaching*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kök, İ. (2005). *Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim ile geleneksel öğretimin öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kristiawan, M. (2013). The implementation of cooperative learning in English class of favorite school of secondary high school 5 Batusangar, West Sumatera. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 5(6), 85-90.
- Liang, T. (2002). *Implementing cooperative learning in EFL teaching: Process and effects*. Unpublished Doctoral Dissertation, National Taiwan Normal University The Graduate Institute of English, Taiwan.
- Lin, H. T. (2010). *The effects of cooperative learning on junior high school students' English learning achievement and attitudes*. Unpublished Master's Thesis, Leader University, Taiwan.
- Marr, M. B. (1997). Cooperative learning: A brief review. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13(1), 7-20. Web: <http://dx.doi.org/10.1080/1057356970130102> adresinden 27 Temmuz 2013'de alınmıştır.
- Meng, J. (2010). Cooperative learning method in the practice of English reading and speaking. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), 701-703.

- Merter, F., Kartal, Ş. ve Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 43-58.
- Momtaz, E. and Garner, M. (2010). Does collaborative learning improve EFL students' reading comprehension?, *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 1(1), 15-36.
- Nakip, M. (2003). *Pazarlama araştırmaları, teknikler ve (SPSS destekli) uygulamalar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Nudee, N., Chatupote, M. and Teo, A. (2010, April). *Cooperative learning and writing ability improvement*. Paper presented at the Second International Conference on Humanities and Social Sciences. Faculty of Liberal Arts, Prince of Songkla University.
- Onur, E. (2003). *İşbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel yöntemin ilköğretim okulları 7. sınıf İngilizce dersinde öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması (Vali Teyfik Gür ilköğretim okulu örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Özbaş, A. (2006). *Lise 3 coğrafya dersinde yer alan enerji kaynakları konularının işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özçelik, D. A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özçetin, N. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın ve gelecek zaman perspektiflerinin İngilizce ders başarısı ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özkan, T. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin küresel eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Özkıdık, K. (2010). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsarı, T. (2009). *İlköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerinde işbirlikli öğrenmenin matematik başarısı üzerine etkisi: Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) ve öğrenci takımları- başarı bölümleri (ÖTBB)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Effect size reporting in educational research. *İlköğretim Online*, 12(2).
- Öztürk, K. ve Akkaş, F. D. (2013). The effect of cooperative learning activities on anxiety and motivation in multilevel adult classes. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 357-373.
- Pala, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Pan, C. Y. and Wu, H. Y. (2013). The cooperative learning effects on English reading comprehension and learning motivation of EFL freshmen. *English Language Teaching*, 6(5), 13-27.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 596-606. Web: <http://eprints.rclis.org/12661/> adresinden 2 Mart 2014'de alınmıştır.
- Sachs, G. T., Candlin, C. N., Rose, K. R. and Shum, S. (2003). Developing cooperative learning in the EFL/ESL secondary classroom. *Regional Language Centre Journal*. 34 (3), 338-369. Web: <http://oro.open.ac.uk/347/1/1000209.pdf> adresinden 24 Ağustos 2013'de alınmıştır.

- Salend, S. J. and Washin, B. (1988). Team-assisted individualization with handicapped adjudicated youth. *Exceptional Children*. 55(2), 174-180.
- Samur, Y. (2009). *Beyin temelli e-öğrenmenin (e-learning) ilköğretim İngilizce dersi 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Sekin, S. (2008). Türkiye’de ezberci öğretim ve nedenleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 211-221.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shaaban, K. (2006). An initial study of the effects of cooperative learning on reading comprehension, vocabulary acquisition and motivation to read. *Reading Psychology*, 27, 377-403.
- Sharan, Y. and Sharan, S. (1987). Training teachers for cooperative learning. *Educational Leadership*.45(3), 20-25.
- Sharan, Y., and Sharan, S. (1989-1990). Group investigation expands cooperative learning. *Educational Leadership*, 4, 17-21.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50 (2), 241-271.
- Slavin, R.E. (1977). *Student teams and achievement divisions: Effects on academic performance, mutual attraction and attitudes*. Report No:23, The Johns Hopkins University, Baltimore. Web: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED154020> adresinden 20 Ekim 2013’de alınmıştır.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*. 50(2), 315-342.


- Slavin, R. E., Madden, N. A. and Leavey, M. (1984). Effects of cooperative learning and individualized instruction on mainstreamed students. *Exceptional Children*, 50(5), 434-443.
- Slavin, R. E. (1987a). Cooperative learning and the cooperative school. *Educational Leadership*, 45(3), 7-13.
- Slavin, R. E.(1987b). Cooperative learning and individualized instruction. *The Arithmetic Teacher*. 35(3), 14-16.
- Slavin, R. E. (1988). Cooperative learning and student achievement. *Educational Leadership*, 46(2), 31-33.
- Slavin, R. E. (1989). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational Leadership*.47 (4), 52-54. Web: www.ascd.org/ASCD/./el-198912-slavin3.pdf adresinden 22 Temmuz 2013’de alınmıştır.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*.48(5), 71-82.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational psychology theory and practice*. (Eighth Edition). Boston: Pearson Education, Inc.
- Soylu, B. A. (2008). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Stenlev, J. (2003). Cooperative learning in foreign language teaching. Web: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr25/Stenlev.pdf>. adresinden 22 Temmuz 2013’de alınmıştır.
- Sucuoğlu, H. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Şad, S. N. (2011). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirme düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şahan, A. (2005). Learning English through cooperation among university first year students. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 255-264.
- Şaktanlı, S. C. (2007). *İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersindeki şarkıların müzik öğretmeni destekli öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları ve başarıları üzerine etkisi (Ankara Talât Paşa ilköğretim okulu örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenol, H., Bal, Ş. ve Yıldırım, H. İ.(2007). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde duyu organları konusunun işlenmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarı ve tutum üzerinde etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-220.
- Şentürk, Ü. (2008). Enformasyon toplumunda eğitimin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 487-506.
- Taşdemir, A. ve Sarıkaya, M. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çözeltiler kimyasını öğrenmelerine işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 197-207.
- Toffler, A. (1981). *Şok*. (Çev. S. Sargut), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi. (Eserin orjinali 1970'de yayımlandı).
- Tonbul, C. (2001). *İşbirlikli öğrenmenin İngilizce dersine ilişkin doyum, başarı ile hatırd tutma üzerine etkileri ve işbirlikli öğrenme uygulamalarıyla ilgili öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Ural, A. (2007). *İşbirlikli öğrenmenin matematikteki akademik başarıya, kalıcılığa, matematik özyeterlilik algısına ve matematiğe karşı tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ural, G. (2007). *Kubaşık öğrenmenin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin akademik başarıları ve benlik kavramları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Uysal, M. E. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin İngilizce öğretimindeki sürekli ve durumluk kaygı ile erişimi üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uysal, G. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişime, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Wichadee, S. (2005). The effects of cooperative learning on English reading skills and attitudes of the first-year students at Bangkok University. *BU Academic Review*, 4(2), 22-31. Web: www.bu.ac.th/knowledgecenter/.../saovapa.pdf adresinden 11 Eylül 2013'de alınmıştır.
- Wichadee, S. and Orawiwatnakul, W. (2012). Cooperative language learning: Increasing opportunities for learning in teams. *Journal of College Teaching & Learning*, 9(2), 93-100.
- Yahya, N. and Huie, K. (2002). Reaching English language learners through cooperative learning. *The Internet TESL Journal*, 8(3). Web: <http://iteslj.org/Articles/Yahya-Cooperative.html> adresinden 21 Ağustos 2013'de alınmıştır.

- Yanar, B. H. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yetkin, T. Ö. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Z. (2011). *Kubaşık öğrenme yönteminin küme destekli bireyselleştirme tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 155-163.
- Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine dayalı öğrenme: Etkili ancak ihmal edilen ya da yanlış kullanılan bir metot. *Milli Eğitim Dergisi*, 150.
- Yılmaz, T. (2013). *Dil öğretiminde işbirlikli öğrenme modelinin erken yaştaki İngilizce öğrencilerinin motivasyon, başarı ve gelişimlerine olan etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yoowiat, L. (2007). *The effects of student teams achievement division on Thai students' English language learning*. Unpublished Master's Thesis, Suranaree University of Technology, Thailand. Web: http://sutir.sut.ac.th:8080/sutir/bitstream/123456789/318/1/lawarn_fulltext.pdf adresinden 28 Mart 2014'de alınmıştır.
- Zhang, Y. (2010). Cooperative language learning and foreign language learning and teaching. *Journal of Language Teaching and Research*. 1(1), 81-83.

EKLER**Ek-1: Çalışma İzin Belgesi**



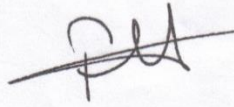
T.C.
NEVŞEHİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : 45210761-299- 352/1478 06.03/2013
Konu : Anket izni

İKTİSADİ VE İDARİ BİLİMLER FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 20.02.2013 tarih ve 90 sayılı yazınız.

Fakülteniz Okutmanı Şefik KARTAL'ın doktora tez çalışması çerçevesinde "Yabancı Dil Tutum Ölçeği", "İngilizce Başarı Testi" ve "Deneysel Çalışma" başlıklı anketleri uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim


Prof. Dr. Filiz KILIÇ
Rektör

2000 Evler Mah. Zübeyde Hanım Cad. 50300 NEVŞEHİR İrtibat: S.AKBAŞ
Tel : 0 384 228 1127 Elektronik Ağ : <http://www.nevsehir.edu.tr>
Faks : 0 384 228 1054

Ek-2: Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Size sunulan bu tutum ölçeği İngilizce dersi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu ölçekten elde edilecek veriler akademik bir çalışmada kullanılacaktır. Aşağıda verilmiş olan ifadeleri dikkatlice okuyup, sizin düşüncenizi en iyi ifade eden kutucuğu (X) işareti koyarak belirtiniz. Tüm soruları eksiksiz cevaplamaya özen gösteriniz. Araştırmaya yapacağınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Okt. Şefik KARTAL

KİŞİSEL BİLGİLER

Bölümünüz:

Sınıfınız: 1 () 2 () 3 () 4 ()

Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()

Yaşınız: 17–20 () 21–24 () 25–28 () 29 ve üzeri ()

Mezun olduğunuz lise türü:

İFADELER		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	İngilizce dersi yararlı bir derstir.					
2	İngilizce dersinin olduğu günü sabırsızlıkla bekliyorum.					
3	İngilizce dersi sınavı olduğunda gergin olurum.					
4	En çok korktuğum ders İngilizce dersidir.					
5	İngilizce dersine çok zaman ayırıyorum.					
6	İngilizce dersi zor bir derstir.					
7	İngilizce dersinde canım sıkılıyor.					
8	İngilizce dersinin bitmesini hiç istemiyorum.					
9	İngilizce dersi geleceğim için çok önemlidir.					
10	İngilizce çalışırken zaman su gibi akıyor.					
11	İngilizceden nefret ediyorum.					
12	İngilizce dersine girmek istemiyorum.					
13	İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım.					
14	Hiçbir şey beni İngilizce öğrenmekten vazgeçiremez.					
15	İngilizce dersinin olduğu günler okula gitmek istemiyorum.					
16	İngilizce dersi sıkıcıdır.					
17	Gün geçtikçe İngilizce'nin önemi artmaktadır.					
18	İngilizce dersi benim için karmaşıktır.					
19	İngilizce dersinden korkuyorum.					
20	Ne kadar zor olursa olsun İngilizce öğretilmelidir.					
21	İngilizce konuşmaktan çekinmem.					
22	İngilizce dersinde konular ilerledikçe kendime güvenimi kaybediyorum.					
23	İngilizce öğrenmeyi istiyorum.					
24	Bir üniversite öğrencisi için İngilizce öğrenmek önemlidir.					

İFADELER		Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Kısmen Katlıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
25	İngilizce ile uğraşmak zaman kaybıdır.					
26	İngilizce dersinde kendimi derse veremiyorum.					
27	İngilizce öğrenmek için çaba göstermeye değer.					
28	İngilizce çalışırken kendimi rahat hissediyorum.					
29	İngilizce dersi beni korkutmuyor.					
30	İngilizce dersinde başarılı olmak benim için önemlidir.					
31	Çok çalışsam bile İngilizce dersinde başarılı olamıyorum.					
32	İngilizce dersini kaçırmak istemiyorum.					
33	İngilizce öğrenme yeteneğine sahip değilim.					
34	İngilizce öğrenmek mesleğim için önemlidir.					
35	İngilizce dersinde başarılı olmak için elimden gelenin en iyisini yapıyorum.					
36	İngilizce derslerinde teneffüsleri merakla bekliyorum.					
37	İngilizce dersinde öğrendiklerimi başkalarıyla paylaşmak hoşuma gidiyor.					
38	İngilizce öğrenirken zorlanıyorum.					
39	Verilen ödevler dışında da İngilizce çalışıyorum.					
40	Serbest zamanımda İngilizce çalışmaktan hoşlanırım.					
41	İngilizce dersinde kendimi mutlu hissediyorum.					
42	İngilizce dersini sevmiyorum.					
43	İngilizce dersinde zaman hiç geçmiyor.					
44	Arkadaşlarımla İngilizce çalışmayı severim.					
45	Mümkün olsa her gün İngilizce çalışırım.					
46	İngilizce konuşulan bir ülkede bir süre yaşamak isterim.					
47	İngilizce ödevlerimi tek başıma yapamıyorum.					
48	İngilizce dersinde çaba göstermek gerekir.					
49	İngilizce dersinde başarısızım.					
50	Ezberim zayıf olduğundan İngilizce öğrenemiyorum.					
51	İngilizce dersinde dikkatimi toplayamıyorum.					
52	İngilizce konuşmaktan kaçınırım.					
53	İngilizce sorulara cevap vermekten korkuyorum.					
54	Okuma esnasında yaptığım hatalar beni olumsuz yönde etkiler.					
55	Turistlerle İngilizce konuşmayı çok istiyorum.					
56	İngilizce dersine başladığımızda başım ağrır.					
57	İngilizce dersinde okuma zorluğu çekiyorum.					
58	Arkadaşlarımla İngilizce konuşmayı severim.					
59	İngilizce dersi beynimi yoruyor.					
60	İngilizce öğrenerek İngiliz arkadaşlar edinmek istiyorum.					

Ek-3: Başarı Testi

Hedef 1: Verilen bir içerikte verilmedikleri kestirebilme.

Davranışlar

1. Verilen bir cümlede boş bırakılan yere gelecek fiil çekimini olayların kronolojik sırasına uygun olarak bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
2. Verilen bir cümlede boş bırakılan yere gelecek fiil çekimini zaman ve etken-edilgen olma durumuna uygun olarak bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
3. Verilen bir cümlede boş bırakılan yere ilişkin bir dizi fiil çekimi arasından “Present Perfect Continuous Tense” i seçip işaretleme.
4. Verilen bir cümlede boş bırakılan yere ilişkin bir dizi fiil çekimi arasından, “Present Perfect Continuous Tense” in kullanılmadığı durumlarda “Present Perfect Simple Tense” i seçip işaretleme
5. Koşul cümlecisi verilen bir cümleyi tamamlayan ifadeyi bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme
6. Sonuç cümlecisi verilen bir cümleyi tamamlayan ifadeyi bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme

Hedef 2: Verilen cümleleri istenilen anlatım biçimine çevirebilme.

Davranışlar

1. Verilen bir cümlenin Türkçe dengini bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
2. Verilen aktif bir cümlenin pasif halini bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

2. Başarı Testine Ait Belirtke Tablosu

KONULAR	BİLİŞSEL ALAN		TOPLAM
	KAVRAMA	UYGULAMA	
Past Perfect Tense	2(1) [10,11]	1(1) [1,2,3,4,5,6,7,8,9]	11
Passive Voice	2(2) [20,21]	1(2) [12,13,14,15,16,17,18,19]	10
Present Perfect Continuous Tense	2(1) [32,33]	1(3) [22,23,24,25] 1(4) [26,27,28,29,30,31]	12
First Conditional	2(1)[43,44]	1(5) [34,38] 1(6) [35,37,42]	7
Second Conditional		1(5) [40] 1(6) [36,39,41]	4
TOPLAM	8	36	44

Not: Parantez dışındaki sayılar hedef numarasını, parantez içindeki sayılar davranış numarasını, köşeli parantez içindeki sayılar davranış ölçen sorunun numarasını göstermektedir.

3. Başarı Testi

İNGİLİZCE BAŞARI TESTİ

NAME:

14.03.2013

SURNAME:

Thursday

NUMBER:

1. I'm tired because I _____ to bed after midnight.

- A) had gone B) was going C) went D) will go E) have gone

2. They were hungry because they _____ anything all day.

- A) had eaten B) hadn't eaten C) are eating D) haven't eaten E) were eaten

3. We got to the concert after the music _____ .

- A) have started B) had started C) was starting D) has started E) starts

4. We _____ when the doorbell rang.

- A) were sleeping B) sleep C) had slept D) has slept E) slept

5. He cleaned his teeth, brushed his hair and then _____ the house.

- A) left B) was leaving C) had left D) will leave E) have left

6. When the plane landed in Hong Kong, my next flight _____ .

- A) will already take off B) already takes off C) has already taken off
D) had already taken off E) already took off

7. "How did he break his arm?" "He fell off his bike when he _____ home.

- A) had cycled B) cycled C) was cycling D) is cycling E) has cycled

8. The interviewer didn't recognize me, but I'm sure we _____ before.

- A) have met B) meet C) hadn't met D) didn't meet E) had met

9. By the time the boss _____, the secretary _____ typing the report.

- A) has arrived / is finishing B) had arrived / finished C) is arriving / finishes
D) arrived / had finished E) arrives / is finishing

10-11. sorularda verilen cümlenin Türkçe dengini bulunuz.

10. You didn't tell me that you had watched the film before.

- A) Filmi daha önce izlemişsin, bana söylemedin.
B) Filmi ne zaman izleyeceğini bana söylemedin.
C) Filmi daha önce izlediğini bana söylemedin.
D) Filmi izlemek istemediğini bana söylemedin.
E) Filmi nerede izleyeceğini önceden bana söylemedin.

11. I didn't have any money because I had spent it all on clothes.

- A) Hiç param yoktu çünkü hepsini kıyafetlere harcıyordum.
B) Kıyafetlere harcayacak hiç param kalmamıştı.
C) Kıyafetlere çok para harcadığımdan param yoktu.
D) Kıyafetlere çok para harcamasaydım daha fazla param olurdu.
E) Hiç param yoktu çünkü hepsini kıyafetlere harcamıştım.

12. The kidnapped girl _____ two days ago.
A) rescues B) is rescued C) rescued D) was rescued E) were rescued
13. He was 8 kilos overweight and _____ to go on a diet.
A) is advised B) has been advised C) was advised D) had advised E) advised
14. I hate it when my boiled egg _____ properly.
A) not done B) isn't done C) wasn't done D) won't be done E) is done
15. I _____ to play chess when I was four.
A) was taught B) am taught C) would be taught D) could taught E) have taught
16. The transistor _____ in 1948. As a result of this, both the size and the cost of electronic equipment _____ greatly reduced.
A) was invented/have been B) had been invented/have been C) was invented/ have had
D) had invented / will be E) is invented / have been
17. The history exam _____ given next Friday.
A) was B) will be C) were D) are E) is
18. The police are making progress with the robbery but no one _____ yet.
A) was arrested B) arrested C) is arrested D) were arrested E) has been arrested
19. Very little coffee _____ in this country. We import a lot from abroad.
A) was grown B) will be grown C) are grown D) is grown E) were grown
- 20-21. sorularda verilen aktif cümlenin pasif halini bulunuz.**
20. **What sort of clothes do you make in your factory?**
A) What sort of clothes were made in your factory?
B) What sort of clothes is made in your factory?
C) What sort of clothes have been made in your factory?
D) What sort of clothes makes your factory?
E) What sort of clothes are made in your factory?
21. **People throw a huge amount of plastic away every day.**
A) A huge amount of plastic are thrown away every day.
B) A huge amount of plastic is threw away every day.
C) A huge amount of plastic is thrown away every day.
D) A huge amount of plastic throws away every day.
E) A huge amount of plastic is throws away every day.
22. How long _____ that book?
A) you have been reading B) you have read C) have you been reading
D) were you reading E) you read
23. For the last two years John _____ his room with his friends.
A) is sharing B) shared C) has been sharing D) had shared E) have shared
24. He _____ in the library since 8 o'clock this morning.
A) would be studying B) will have studied C) has been studied
D) has been studying E) will be studying

39. If you _____ here, where would you be?

- A) aren't B) wouldn't be C) wasn't D) weren't E) didn't use to be

40. If you became President, what laws _____?

- A) would you pass B) you would pass C) you passed
D) did you pass E) do you pass

41. If we _____ in Spain, I'd support Barcelona.

- A) live B) would live C) lived D) will live E) used to live

42. If the shop _____, I'll buy some fruit.

- A) isn't open B) is open C) will open D) are open E) were open

43-44. sorularda verilen cümlenin Türkçe dengini bulunuz.

43. If you want to spend the weekend here, you will have to let me know in advance.

- A) Hafta sonunu burada geçirebilmen için önce beni haberdar etmen gerekirdi.
B) Eğer hafta sonunu burada geçirmek istiyorsan, beni önceden haberdar etmen gerekir.
C) Eğer buraya geleceğini önceden bilseydim, hafta sonunu seninle geçirebilirdim.
D) Hafta sonunu geçirmek için geldiğinde ne olursa olsun beni aramanı isterdim.
E) Hafta sonunu geçirmek için burada olduğunu öğrenince hemen geldim.

44. If the rents go up again, very few families will be able to afford them.

- A) Yükselen kiralari karşılayabilecek aile sayısı giderek azalıyor.
B) Kiralar arttıkça daha az sayıda aile bunu karşılamak zorunda olacak.
C) Kiralar arttığı için bazı aileler bunu karşılamakta zorlanabilirler.
D) Kiralar tekrar yükselirse bunu pek az aile karşılayabilecektir.
E) Kiralar arttığı takdirde, bunu karşılayabilecek aile bulmak zor olacaktır.

S	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
C	C	B	B	A	A	D	C	E	D	C	E	D	C	B	A	A	B	E	D	E	C	C
S	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
C	C	D	A	E	D	B	D	A	C	C	A	B	B	E	A	C	D	A	C	B	B	D

4. Maddelerin Ayırt Edicilik ve Güçlük Değerleri (60 Madde)

Quick Item Analysis Results

Item	Key	Number Correct	Item Diff.	Disc. Index	# Correct in High Grp	# Correct in Low Grp	Point Biser.	Adj. Pt Bis
Item 01	(3)	259	0,55	0,48	115 (0,83)	50 (0,35)	0,41	0,37
Item 02	(2)	229	0,48	0,72	127 (0,91)	27 (0,19)	0,58	0,55
Item 03	(2)	238	0,50	0,74	121 (0,87)	18 (0,13)	0,58	0,55
Item 04	(1)	333	0,70	0,39	131 (0,94)	78 (0,55)	0,33	0,29
Item 05	(1)	196	0,41	0,56	101 (0,73)	24 (0,17)	0,48	0,44
Item 06	(5) #	73	0,15	0,08	31 (0,22)	21 (0,15)	0,09	0,05
Item 07	(4)	197	0,42	0,61	107 (0,77)	23 (0,16)	0,53	0,50
Item 08	(3)	230	0,49	0,62	115 (0,83)	30 (0,21)	0,51	0,47
Item 09	(5)	174	0,37	0,56	91 (0,65)	13 (0,09)	0,49	0,46
Item 10	(4)	164	0,35	0,34	73 (0,53)	27 (0,19)	0,30	0,25
Item 11	(4) #	120	0,25	0,08	43 (0,31)	32 (0,23)	0,11	0,06
Item 12	(1) #	89	0,19	0,36	54 (0,39)	4 (0,03)	0,41	0,38
Item 13	(2) #	100	0,21	0,22	43 (0,31)	13 (0,09)	0,23	0,19
Item 14	(3)	312	0,66	0,40	113 (0,81)	58 (0,41)	0,31	0,26
Item 15	(5)	367	0,77	0,42	136 (0,98)	80 (0,56)	0,38	0,34
Item 16	(3) #	130	0,27	-0,05	33 (0,24)	41 (0,29)	-0,01	-0,06
Item 17	(4)	202	0,43	0,34	84 (0,60)	37 (0,26)	0,31	0,27
Item 18	(3)	175	0,37	0,51	95 (0,68)	25 (0,18)	0,48	0,44
Item 19	(2)	199	0,42	0,65	118 (0,85)	28 (0,20)	0,52	0,48
Item 20	(2) #	102	0,22	0,05	35 (0,25)	28 (0,20)	0,06	0,01
Item 21	(1)	189	0,40	0,53	103 (0,74)	30 (0,21)	0,48	0,44
Item 22	(1)	179	0,38	0,42	83 (0,60)	25 (0,18)	0,40	0,36
Item 23	(5) #	91	0,19	0,14	38 (0,27)	19 (0,13)	0,15	0,12
Item 24	(1) #	97	0,20	0,12	38 (0,27)	22 (0,15)	0,15	0,11
Item 25	(2)	266	0,56	0,42	107 (0,77)	49 (0,35)	0,32	0,27
Item 26	(2) #	109	0,23	0,10	42 (0,30)	29 (0,20)	0,14	0,10
Item 27	(5)	263	0,55	0,66	113 (0,81)	22 (0,15)	0,45	0,41
Item 28	(4)	169	0,36	0,29	73 (0,53)	33 (0,23)	0,30	0,26
Item 29	(5)	245	0,52	0,73	120 (0,86)	19 (0,13)	0,56	0,53
Item 30	(3)	177	0,37	0,46	93 (0,67)	29 (0,20)	0,45	0,41
Item 31	(3)	170	0,36	0,45	85 (0,61)	23 (0,16)	0,40	0,36
Item 32	(3)	226	0,48	0,67	126 (0,91)	33 (0,23)	0,53	0,49
Item 33	(4)	163	0,34	0,32	75 (0,54)	31 (0,22)	0,30	0,25
Item 34	(1)	157	0,33	0,33	72 (0,52)	27 (0,19)	0,29	0,24
Item 35	(5) #	105	0,22	0,23	51 (0,37)	20 (0,14)	0,23	0,19
Item 36	(5)	193	0,41	0,61	98 (0,71)	13 (0,09)	0,49	0,46
Item 37	(4)	195	0,41	0,55	101 (0,73)	25 (0,18)	0,46	0,42
Item 38	(2)	177	0,37	0,40	91 (0,65)	36 (0,25)	0,43	0,39
Item 39	(3) #	92	0,19	0,16	41 (0,29)	19 (0,13)	0,18	0,14
Item 40	(3) #	86	0,18	0,09	35 (0,25)	23 (0,16)	0,12	0,09
Item 41	(4)	237	0,50	0,67	113 (0,81)	20 (0,14)	0,57	0,53
Item 42	(1)	234	0,49	0,70	120 (0,86)	23 (0,16)	0,58	0,54
Item 43	(3)	229	0,48	0,75	119 (0,86)	15 (0,11)	0,61	0,58
Item 44	(3)	347	0,73	0,33	116 (0,83)	71 (0,50)	0,30	0,26
Item 45	(1)	272	0,57	0,50	117 (0,84)	49 (0,35)	0,41	0,37
Item 46	(2)	253	0,53	0,32	97 (0,70)	54 (0,38)	0,29	0,24
Item 47	(5) #	92	0,19	0,25	54 (0,39)	20 (0,14)	0,34	0,30
Item 48	(2)	170	0,36	0,55	93 (0,67)	17 (0,12)	0,50	0,46
Item 49	(5)	187	0,39	0,51	89 (0,64)	19 (0,13)	0,46	0,42
Item 50	(1)	205	0,43	0,40	85 (0,61)	30 (0,21)	0,33	0,29
Item 51	(3)	176	0,37	0,41	82 (0,59)	25 (0,18)	0,39	0,35
Item 52	(4)	191	0,40	0,39	82 (0,59)	28 (0,20)	0,33	0,29
Item 53	(1)	177	0,37	0,42	80 (0,58)	22 (0,15)	0,40	0,36
Item 54	(3)	174	0,37	0,42	93 (0,67)	35 (0,25)	0,38	0,33
Item 55	(5) #	106	0,22	0,19	51 (0,37)	25 (0,18)	0,25	0,22
Item 56	(2)	223	0,47	0,29	84 (0,60)	44 (0,31)	0,27	0,22
Item 57	(2)	308	0,65	0,55	127 (0,91)	52 (0,37)	0,43	0,39
Item 58	(4)	245	0,52	0,45	104 (0,75)	43 (0,30)	0,37	0,32
Item 59	(3) #	99	0,21	-0,03	27 (0,19)	32 (0,23)	-0,02	-0,06
Item 60	(2) #	76	0,16	0,03	22 (0,16)	18 (0,13)	0,02	-0,01

```
=====
#      Problemleri olan maddeler (p<0,2 or p>0,8, D<0,2, pbis<0,2,
adjpbis<0,2)
These results have been sorted by item number
=====
```

```
Number of Items Excluded = 0
Number of Items Analyzed = 60
Mean Item Difficulty     = 0,395
Mean Item Discrimination = 0,398
Mean Point Biserial     = 0,352
Mean Adj. Point Biserial = 0,313
KR20 (Alpha)            = 0,887
KR21                    = 0,874
SEM (from KR20)         = 3,394
# Potential Problem Items = 16
High Grp Min Score (n=139) = 29,000
Low Grp Max Score (n=142) = 15,000
```

```
-----
Number of Examinees = 474
Mean Score           = 23,711 = 39,5%
Standard Deviation  = 10,101
```

```
////////////////////////////////////
```

5. Maddelerin Ayırt Edicilik ve Güçlük Değerleri (Problemlili 16 Madde Atıldıktan Sonra)

Quick Item Analysis Results

```

~~~~~

```

Item	Key	Number Correct	Item Diff.	Disc. Index	# Correct in High Grp	# Correct in Low Grp	Point Biser.	Adj. Pt Bis
Item 01	(3)	259	0,55	0,50	113 (0,84)	50 (0,34)	0,42	0,38
Item 02	(2)	229	0,48	0,74	125 (0,93)	29 (0,20)	0,58	0,55
Item 03	(2)	238	0,50	0,72	116 (0,87)	21 (0,14)	0,59	0,56
Item 04	(1)	333	0,70	0,41	128 (0,96)	80 (0,54)	0,36	0,31
Item 05	(1)	196	0,41	0,58	99 (0,74)	24 (0,16)	0,48	0,44
Item 07	(4)	197	0,42	0,63	105 (0,78)	23 (0,16)	0,52	0,48
Item 08	(3)	230	0,49	0,64	115 (0,86)	32 (0,22)	0,52	0,48
Item 09	(5)	174	0,37	0,55	86 (0,64)	14 (0,10)	0,51	0,47
Item 10	(4)	164	0,35	0,33	70 (0,52)	29 (0,20)	0,31	0,26
Item 14	(3)	312	0,66	0,42	112 (0,84)	61 (0,41)	0,32	0,27
Item 15	(5)	367	0,77	0,44	133 (0,99)	81 (0,55)	0,40	0,36
Item 17	(4)	202	0,43	0,38	85 (0,63)	38 (0,26)	0,30	0,25
Item 18	(3)	175	0,37	0,55	96 (0,72)	24 (0,16)	0,47	0,43
Item 19	(2)	199	0,42	0,67	114 (0,85)	26 (0,18)	0,51	0,47
Item 21	(1)	189	0,40	0,54	100 (0,75)	31 (0,21)	0,47	0,43
Item 22	(1)	179	0,38	0,41	81 (0,60)	29 (0,20)	0,40	0,35
Item 25	(2)	266	0,56	0,41	104 (0,78)	54 (0,37)	0,34	0,29
Item 27	(5)	263	0,55	0,66	109 (0,81)	22 (0,15)	0,47	0,43
Item 28	(4)	169	0,36	0,31	70 (0,52)	31 (0,21)	0,29	0,25
Item 29	(5)	245	0,52	0,72	115 (0,86)	21 (0,14)	0,57	0,54
Item 30	(3)	177	0,37	0,47	89 (0,66)	29 (0,20)	0,46	0,41
Item 31	(3)	170	0,36	0,47	85 (0,63)	24 (0,16)	0,42	0,38
Item 32	(3)	226	0,48	0,68	123 (0,92)	35 (0,24)	0,52	0,48
Item 33	(4)	163	0,34	0,35	75 (0,56)	31 (0,21)	0,30	0,26
Item 34	(1)	157	0,33	0,30	68 (0,51)	31 (0,21)	0,29	0,24
Item 36	(5)	193	0,41	0,62	96 (0,72)	14 (0,10)	0,50	0,46
Item 37	(4)	195	0,41	0,53	97 (0,72)	29 (0,20)	0,46	0,42
Item 38	(2)	177	0,37	0,41	89 (0,66)	37 (0,25)	0,41	0,37
Item 41	(4)	237	0,50	0,68	111 (0,83)	22 (0,15)	0,57	0,53
Item 42	(1)	234	0,49	0,69	115 (0,86)	24 (0,16)	0,58	0,55
Item 43	(3)	229	0,48	0,73	113 (0,84)	16 (0,11)	0,61	0,58
Item 44	(3)	347	0,73	0,35	113 (0,84)	73 (0,50)	0,32	0,28
Item 45	(1)	272	0,57	0,53	117 (0,87)	51 (0,35)	0,42	0,37
Item 46	(2)	253	0,53	0,35	97 (0,72)	55 (0,37)	0,30	0,25
Item 48	(2)	170	0,36	0,55	88 (0,66)	16 (0,11)	0,51	0,47
Item 49	(5)	187	0,39	0,52	88 (0,66)	20 (0,14)	0,44	0,40
Item 50	(1)	205	0,43	0,39	82 (0,61)	33 (0,22)	0,33	0,29
Item 51	(3)	176	0,37	0,40	78 (0,58)	27 (0,18)	0,40	0,35
Item 52	(4)	191	0,40	0,41	81 (0,60)	28 (0,19)	0,33	0,28
Item 53	(1)	177	0,37	0,45	80 (0,60)	22 (0,15)	0,41	0,37
Item 54	(3)	174	0,37	0,44	91 (0,68)	35 (0,24)	0,39	0,34
Item 56	(2)	223	0,47	0,31	83 (0,62)	46 (0,31)	0,29	0,24
Item 57	(2)	308	0,65	0,54	123 (0,92)	55 (0,37)	0,46	0,41
Item 58	(4)	245	0,52	0,45	100 (0,75)	44 (0,30)	0,39	0,34

These results have been sorted by item number

Items Excluded from Analysis: 6, 11, 12, 13, 16, 20, 23, 24, 26, 35, 39, 40, 47, 55, 59, 60

Number of Items Excluded = 16
 Number of Items Analyzed = 44
 Mean Item Difficulty = 0,464
 Mean Item Discrimination = 0,505
 Mean Point Biserial = 0,431

Mean Adj. Point Biserial = 0,387
KR20 (Alpha) = 0,898
KR21 = 0,892
SEM (from KR20) = 2,945
High Grp Min Score (n=134) = 26,000
Low Grp Max Score (n=147) = 13,000

Number of Examinees = 474
Mean Score = 20,405 = 46,4%
Standard Deviation = 9,243

Ek-4: Açık Uçlu Yazılı Anket

Sevgili öğrenciler 8 hafta süreyle İngilizce dersini işbirlikli öğrenme yönteminin Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB) tekniği ile işledik. Size soracağım sorular bu teknikle işlenen dersimizi değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar işbirlikli öğrenmenin ÖTBB tekniğinin etkililiği hakkında yürüttüğüm tez çalışmamda kullanılacaktır. Teşekkür ederim.

1. Grup çalışmaları İngilizce öğrenmeye karşı tutumunuzu nasıl etkiledi?
2. İngilizce derslerinde grupça yaptığımız etkinlikler size neler kazandırdı?
3. Daha önceki İngilizce dersi ile İşbirlikli Öğrenme yöntemiyle yaptığımız dersi karşılaştırdığımızda sizce ne gibi farklılıklar var?

4. Bu teknikle ders işlenirken İngilizce ders saati geldiğinde neler hissettiniz?

5. Grup içinde çalışmak derse katılımınızı artırdı mı? Neden?

6. Kendi başına çalışmanıza kıyasla grup çalışmasında daha çok beğendiğiniz neler var?

7. Grup içinde çalışmak İngilizce konuşurken daha rahat hissetmenizi sağladı mı? Neden?

8. Bu teknikle işlenen konuların daha fazla akılda kalabileceğini düşünüyor musunuz?

9. Bu teknikle ders işlemeye devam etmek ister misiniz? Neden?

Ek-5: İşbirlikli Takım Çalışması Rehberi

İŞBİRLİKLİ TAKIM ÇALIŞMASI REHBERİ

Sevgili öğrenciler,

İngilizce derslerimizde önümüzdeki 8 hafta boyunca İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB) Tekniğine dayalı olarak grup çalışması yapacağız. Grup çalışması boyunca nasıl çalışacağınız aşağıda anlatılmıştır. Ayrıca, grup olarak başarılı olmanız için gerekli olan öneriler de sunulmuştur. Çalışmaya başlamadan önce bu rehberi dikkatlice okumanız gerekmektedir. Rehberde anlamadığınız yer olursa çekinmeden bana sorabilirsiniz.

Hepinize başarılar dilerim.

Okt.Şefik KARTAL

İşbirlikli Öğrenme Nedir?

İşbirlikli öğrenme, öğrenenlerin ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için küçük gruplar halinde birlikte çalışmalarını gerektiren bir yöntemdir. Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için gruptaki öğrencilerden beklenen hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmaya çalışmalarıdır. Sonunda elde edilen başarı tek tek bireylerin katkısıyla elde edilmiş grup başarısıdır. Bu yüzden grubunuzun tüm üyeleri işlenen konuyla ilgili gerekli bilgileri öğrenmediği sürece grup çalışmanız yerine getirilmiş sayılmaz.

Grubunuzun Başarısını Nasıl Artırabilirsiniz?

Aşağıda grup olarak başarılı olabilmeniz için bazı öneriler verilmiştir. Bu önerileri dikkate alarak, hem kendinizin hem de grubunuzun başarısını artırmanız mümkün olacaktır.

1. Başarılı olmak için birbirinizle işbirliği içinde çalışmanız gerekmektedir. “Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için” anlayışıyla çalışın. Birbirinizi destekleyerek, eksiklerinizi tamamlayın.
2. Her ünitenin sonunda işlenen dilbilgisi konuları ile ilgili olarak sınavlara gireceksiniz. Sınavlarda bireysel olarak aldığımız puanların sizin olduğu kadar grubunuzun başarısı belirleyeceğini aklınızdan çıkarmayın. Bu yüzden sınavlarda birbirinizin başarılı olabilmesi için çaba gösterin ve grup arkadaşlarınızı bu sınavlara hazırlayın.

3. Grubunuzdaki tüm arkadaşlarınızın derslere ve grup çalışmalarına düzenli olarak katılmalarını sağlayın. Mazereti olmadan derse gelmeyen arkadaşlarınız o dersteeki çalışmalara katılmadığından grup başarınızın düşmesine sebep olacaktır.
4. Grubunuzun tüm üyelerinin sınavlara katılmalarını sağlayın. Sınavlara katılmayan arkadaşlarınızın grubunuzun başarısını düşüreceğini unutmayın.
5. Grubunuzdaki arkadaşlarınızla ders dışında da vakit geçirmeye çalışın. Böylece arkadaşlık ilişkileriniz gelişecek ve bu da grup çalışmalarınıza olumlu yansıtacaktır.
6. Grup çalışmaları sırasında yüksek sesle konuşmamaya özen gösterin. Diğer grupların da sizinle aynı anda çalıştığını unutmayın.
7. Derse gelmeden önce son derste anlatılan konuları tekrar gözden geçirin. Grup arkadaşlarınızı da derse hazırlanarak gelmeleri konusunda uyarın.
8. Grup çalışmalarında amaç birbirinize sadece doğruyu söylemek değildir. Birbirinize o konuyu açıklayarak çalışın ve grupta konuyu anlamayan arkadaşınız olmadığından emin olun.
9. Size verilen çalışma kâğıtlarının grup halinde çalışmanız için verildiğini hatırlınızdan çıkarmayın ve soruları sizden aksi istenmedikçe bireysel olarak değil grup arkadaşlarınızla birlikte cevaplayın.
10. Çalışmanız esnasında grup olarak anlayamadığınız yerlerde benden açıklama istemekten çekinmeyin.
11. Grup çalışmalarınız süresince birbirinize karşı saygılı olmaya özen gösterin.

Grup Çalışması Nasıl Yapılacak?

Grup çalışmasına başlamadan önce o hafta işlenecek olan konuyu 1-2 ders süresince ayrıntılı bir şekilde anlatacağım. Konuyla ilgili olarak örnek soruları birlikte çözeceğiz. Sonraki derslerde ise işlenen konuyla ilgili çalışma yapraklarını (worksheets) ve cevap anahtarını dağıtacağım. Birlikte çalışmanız için her gruba ikişer adet vereceğim ve bu çalışma yapraklarındaki soruları ikişer ya da üçer kişi birlikte çalışarak cevaplamanızı isteyeceğim.

Ders kitaplarınızda bulunan alıştırmalar veya etkinlikler üzerinde de aynı şekilde grupça çalışacak ve birbirinizin öğrenmesine yardım edeceksiniz. Anlayamadığınız yerlerde benden açıklama yapmamı isteyebilirsiniz.

Her ünitenin sonunda, yani iki haftada bir Perşembe günleri son derste konu izleme sınavına gireceksiniz. Bu sınavlardan bireysel olarak alacağınız notların nasıl değerlendirileceği, grup başarısını nasıl etkileyeceği aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Grup Başarınız Nasıl Değerlendirilecek?

Grubunuzdaki her bir üyenin bundan önceki üç dönemde aldıkları İngilizce derslerinin dönem sonu notlarının ortalamaları hesaplanarak kaydedilmiş durumdadır. Bu notlar grup üyelerinizin temel puanı olarak kabul edilecektir.

Birinci ünitenin sonunda gireceğiniz sınavdan her bir üyenin aldığı puan o üyenin temel puanı ile karşılaştırılacak ve iki puan arasındaki farka bakılacaktır. Daha sonraki sınavlarda alınan puanlar ise bir önceki sınav puanıyla karşılaştırılacaktır. Fark puanları şu şekilde değerlendirilecektir:

- a) Bireysel olarak girdiğiniz sınav puanınız, temel puanınızdan 10 ve daha yukarı ise, ilerleme puanınız: 30
- b) Bireysel olarak girdiğiniz sınav puanınız, temel puanınızdan 5-9 puan yukarı ise, ilerleme puanınız: 20
- c) Bireysel olarak girdiğiniz sınav puanınız, temel puanınızdan +/- 4 farklı ise, ilerleme puanınız: 10
- d) Bireysel olarak girdiğiniz sınav puanınız, temel puanınızdan 5 puan ve daha aşağıda ise, ilerleme puanınız: 0
- e) Temel puanıyla aynı puanı alsa da, izleme testi puanı 95-99 arasında olan öğrencilerin ilerleme puanı her zaman 20 olur.
- f) Temel puanı 100 bile olsa, bir öğrenci izleme testinden 100 alıyorsa, bu öğrencinin ilerleme puanı her zaman 30 olarak geçirilir. İzleme testinden 100 alan bir öğrencinin ilerleme puanı, temel puanı ne olursa olsun, her zaman için 30'dur.

Fark puanlarının nasıl değerlendirileceği aşağıdaki örnekle anlatılmıştır:

Zeynep, İsmail, Elif ve Mustafa aynı grupta yer almaktadırlar. Bu öğrencilerin başlangıç puanları şu şekildedir:

Zeynep.....	75
İsmail.....	70
Elif.....	65
Mustafa.....	75

Aynı öğrenciler ünite sonunda bireysel olarak işlenen konuyla ilgili sınava girdiler. Sınavdan 100 üzerinden aşağıdaki puanları aldılar:

Zeynep.....	90
İsmail.....	66
Elif.....	70
Mustafa.....	80

Yukarıdaki puanlara göre Zeynep'in izleme sınavından aldığı puan (90), başlangıç puanından (75) 15 puan fazladır. Bu durumda;

Zeynep'in ilerleme puanı:30

İsmail 'in izleme sınavından aldığı puan (66), başlangıç puanından (70), 4 puan azdır. Bu durumda;

İsmail'in ilerleme puanı:10

Elif'in izleme sınavından aldığı puan (70), başlangıç puanından (65) 5 puan fazladır. Bu durumda;

Elif'in ilerleme puanı:20

Mustafa'nın izleme sınavından aldığı puan (83), başlangıç puanından (75) 8 puan fazladır. Bu durumda;

Mustafa'nın ilerleme puanı:20

Grubun başarı puanını hesaplamak için grup üyelerinin her birinin ilerleme puanlarının ortalaması alınır:

$$30+10+20+20=80/4=20$$

ÖNEMLİ UYARI!

Eğer grup arkadaşlarınızdan biri ya da birkaçı önemli bir mazereti olmadan izleme sınavlarına katılmazsa, grup ilerleme puanınız sınava katılan grup üyelerinin ilerleme puanlarının toplamı yine grup üye sayınıza bölünmesiyle bulunacaktır. Dolayısıyla grup başarı puanınız düşecektir. Bu yüzden, grup arkadaşlarınızın eksiksiz olarak izleme sınavlarına girmelerini sağlayınız.

Ek-6: Ders Planları

1. Deney Grubunun Ders Planları

Ders Planı-1:

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Ders: İngilizce

Seviye: Pre-Intermediate

Sınıf: Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü 2. Sınıf

Ünitenin Adı / No: TIME FOR A STORY / ÜNİTE 9

Konu: Past Perfect and Narrative Tenses

Süre: 5 ders saati (5x45')

Hedef 1: Past Perfect Tense ile ilgili kurallar bilgisi.

Davranışlar:

1. Past Perfect Tense'in kuralının had+V3 olduğunu yazma / söyleme.

Hedef 2: Verilen cümleleri istenilen anlatım biçimine çevirebilme.

Davranışlar:

1. Past Perfect Tense'in kullanıldığı olumlu bir cümleyi, olumsuz cümle halinde yazma / söyleme.
2. Past Perfect Tense'in kullanıldığı olumsuz bir cümleyi, olumlu cümle halinde yazma / söyleme.
3. Past Perfect Tense'in kullanıldığı olumlu bir cümleyi, soru cümlesi halinde yazma / söyleme.
4. Past Perfect Tense'in kullanıldığı bir soru cümlesini, olumlu cümle halinde yazma / söyleme.

Hedef 3: Past Perfect Tense ve Past Simple Tense'in birlikte kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içeriği anlayabilme.

Davranışlar:

1. Verilen bir içerikte zamanı yazma / söyleme.

2. Verilen bir içerikte olay zincirini yazma / söyleme.

Hedef 4: Past Perfect Tense'in kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içerikte verilmeyenleri kestirebilme.

Davranışlar:

1. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri yazma / söyleme.
2. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
3. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
4. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
5. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
6. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç ve Gereçler:

Ders kitabı (New Headway Pre-Intermediate Student's Book Fourth Edition), Ders CD'si (iTools), Çalışma kağıtları (worksheets), Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, hoparlör.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği (ÖTBB)

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkati çekme: Öğrencilere geçmişte yaptığımız iki farklı eylemden hangisinin daha önce olduğunu nasıl söyleyebileceğimiz sorulur. Öğrencilerden çeşitli cevaplar alınır.

Güdüleme: Öğrencilere “YDS sınavlarında bu konuyla ilgili sorular çıkabilir. Öğrenirseniz bu sorulara doğru yanıt verebilirsiniz.” denilir.

Gözden geçirme: “Bu dersin sonunda sadece *Past Simple Tense*’e bağlı kalmadan, geçmişte yapmış olduğumuz eylemlerin hangi sırayla gerçekleştiğinden bahsedebileceksiniz.” diyerek derse geçilir.

Derse geçiş: Öncelikle tahtaya *Past Perfect Tense*’in yapısının had+V3 olduğu yazılır ve yapıya ilişkin olumlu, olumsuz ve soru cümlelerine örnekler verilir. Daha sonra ise aşağıdaki cümleler örnek olarak tahtaya yazılır.

When I arrived home, she cooked dinner.

When I arrived home, she was cooking dinner.

When I arrived home, she had cooked dinner.

Öğrencilerden bu üç cümlede olayların oluş sıralarını söylemeleri istenir. Öğrencilerden gelen cevaplardan sonra yukarıda verilen cümlelerde olayların oluş sırası açıklanır. *Past Perfect Tense* kullanılarak söylenen yemek pişirme eyleminin diğerinden önce olduğu belirtilir. Geçmişte gerçekleşmiş iki eylemden hangisi daha önce olmuşsa onu belirtmede *Past Perfect Tense*’in daha sonra olanı belirtmede ise *Past Simple Tense*’in kullanıldığı bilgisi verilir.

Bir ders saati boyunca çeşitli alıştırmalar yapılır.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Etkinlikler:

İkinci ders saatinde öğrencilerin daha önceden belirlenmiş olan işbirlikli öğrenme gruplarını oluşturmaları istenir. Heterojen yapıda olacak şekilde belirlenmiş olan 6 grubun biri 5 öğrenciden diğerleri ise 4’er öğrenciden oluşmaktadır. Grup isimleri daha önce öğrencilerin kendileri tarafından belirlenmiş olan grupların birbirlerinden uzak oturmaları ve birbirilerini rahatsız etmeyecek şekilde ders kitabının 70’inci sayfasında bulunan “*The Bear and the Travellers*” konulu hikâye üzerinde çalışmaları ve hikâyenin ana fikrini bulmaları istenir. İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrenciler hep birlikte veya ikili, üçlü olarak çalışırlar. Bu çalışma sırasında öğrencilerden gelen sorulara yanlarına giderek cevap verilir.

Çalışma sonucunda grupların yazıcılarından hikâyenin ana fikrini bir kâğıda yazmaları ve teslim etmeleri istenir. Daha sonra ise grupların sözcülerinden hikâyeyi özetlemeleri istenir. Hikâye ile ilgili olarak verilmiş olan sorular grup üyelerince birlikte cevaplanır ve daha sonra sınıfla paylaşılır.

Ara özet: Öğrencilere hikâyenin ana fikrinin ne olduğu söylenir.

Ara geçiş: Öğrencilere ders kitabının 71. sayfasında verilmiş olan ve *Past Perfect Tense* içeren cümlelerin okumuş oldukları hikâyenin içerisinden çıkartılmış cümleler olduğu söylenir.

Etkinlikler:

Öğrencilerden gruplarında birlikte çalışarak bu cümlelerin hikâye içerisindeki yerlerini bulmaları istenir. Öğrenciler gruplarında çalıştıktan sonra her gruptan, bir cümlenin hikâye içerisindeki yerini söylemesi istenir.

Ara özet: Öğrencilere hikâye içerisine sonradan yerleştirdikleri *Past Perfect Tense* içeren cümlelerin, hikâye içerisinde *Past Simple Tense* ile söylenen olaylardan daha önce olan olayları ifade ettikleri hatırlatılır.

Ara geçiş: “Konuyu daha iyi anlamanız için şimdi sizlere bir çalışma kâğıdı vereceğim.” denir.

Etkinlikler:

Past Perfect Tense'in daha iyi kavranabilmesi amacıyla öğrencilere “You'd never believe it” isimli çalışma kâğıdı (worksheet) verilir. Her gruba ikişer adet verilecek olan çalışma kâğıdı iki bölümden oluşmaktadır. Her bir çalışma kâğıdı iki öğrenci içindir ve öğrenciler çalışma kâğıdının üzerinde belirtilen yerden keserek kâğıdı iki parçaya ayırırlar. Böylece öğrencilerin elinde iki farklı hikâyenin bazı bölümlerinin karışık halde bulunduğu kâğıtlar kalır. Öğrencilerin birinde olan bölüm diğerinde yoktur. Öncelikle A öğrencisi kendisinde olan bölümü B öğrencisine okur, bu sırada B öğrencisi kâğıdındaki boş bırakılan bölümlere arkadaşının okuduklarını yazar. Daha sonra ise B öğrencisi kendisinde olan bölümü A öğrencisine okur, bu sırada A öğrencisi kâğıdındaki boş bırakılan bölümlere arkadaşının okuduklarını yazar. Son olarak ise A ve B öğrencisi birlikte çalışarak kâğıtlarında bulunan iki farklı hikâyenin karışık olarak verilmiş cümlelerini doğru sıraya koyarlar. Burada seçilmiş olan hikâyelerin özelliği içerisinde *Past Perfect Tense*'in kullanılmış olmasıdır.

Örnek: “*You’d never believe it*” isimli çalışma kâğıdı

Student A		Student B	
1 Work with Student B. Take turns to dictate lines from the stories.		1 Work with Student A. Take turns to dictate lines from the stories.	
a A Polish woman couldn't believe it when her dog came home after being stolen	b _____	a _____	b the police, but I don't think they took it seriously! Edyta spent five days looking out
c In 1996 after her children had left. She left her home because she was feeling	d _____	c _____	d bartering and getting presents, she said. She has written a book about her lifestyle. After
e "It can make many people happy instead of just one," she said.	f _____	e _____	f A German grandmother has said she's healthier, wealthier, and happier since giving
g her dog, Cherry. While they were walking down the road, a car suddenly stopped and	h _____	g _____	h three masked men jumped out. After they'd grabbed the dog, they drove off. "It was
i for Cherry. Then suddenly she saw the dog coming up the garden path. "I couldn't	i _____	i _____	i believe it. She was a bit thin, but she had got home. That's all that matters."
k terrifying, I thought they were going to attack me," said Edyta. "I reported it to	k _____	k _____	k distillusioned with the consumer society. She now travels around with just a suitcase,
m laptop, and mobile phone. "I can live without money. I can get everything I need by	m _____	m _____	m nearly 50 kilometres away. Edyta Kowalska had gone to Warsaw for the day with
o up cash 15 years ago. Heldegarde Schwermer, a widow, gave up her home in Dortmund	o _____	o _____	o her publishers had offered her a cash payment, she suggested the money went to charity.
2 Put the notes in order to make two short stories.		2 Put the notes in order to make two short stories.	

Ara özet: Öğrencilere “Hikâye anlatımında *Past Perfect Tense*’in kullanılmasının hikâyeyi daha akıcı hale getirdiği” söylenir.

Ara geçiş: Öğrencilere *Past Perfect Tense* konusu ile ilgili sorular içeren yeni çalışma kâğıtları verileceği söylenir

Etkinlikler:

Öğrencilere çalışma kâğıtları verilir. Her öğrenciden soruları bireysel olarak çözmeleri istenir. 20 dakikalık süre sonunda öğrencilerden kâğıtlarını gruplarındaki bir arkadaşlarıyla karşılıklı olarak değiştirmeleri ve birbirlerinin kâğıtlarını kontrol etmeleri istenir. Son olarak ise çalışma kâğıtlarında bulunan soruların cevapları öğrencilere verilir ve kendi kâğıtlarıyla karşılaştırmaları istenir. Öğrencilerin anlamadıkları soruların açıklaması öğretim elemanı tarafından yapılır.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

Son özet: *Past Perfect Tense* konusu ile ilgili olarak özet bilgiler verilir.

Tekrar güdüleme: Daha önce söylediğim gibi YDS sınavlarında bu konuyla ilgili sorular çıkabilir. Bu konuyu iyi öğrenirseniz bu sorulara doğru yanıt verebilirsiniz.

Kapanış: Dikkati çekmedeki soru tekrar sorulur. Doğru yanıt alınır.

E. DEĞERLENDİRME

Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük olarak konuyla ilgili bir test yapılır.

Ders Planı-2:**A. BİÇİMSEL BÖLÜM****Ders:** İngilizce**Seviye:** Pre-Intermediate**Sınıf:** Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü 2. Sınıf**Ünitenin Adı / No:** TIME FOR A STORY / ÜNİTE 9**Konu:** Past Perfect and Narrative Tenses**Süre:** 5 ders saati (5x45')**Hedef 1:** Past Perfect Tense ve Past Simple Tense'in birlikte kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içeriği anlayabilme.**Davranışlar:**

1. Verilen bir içerikte zamanı yazma/ söyleme.
2. Verilen bir içerikte olay zincirini yazma / söyleme.

Hedef 2: Past Perfect Tense'in kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içerikte verilmeyenleri kestirebilme.**Davranışlar:**

1. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri yazma /söyleme.
2. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
3. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
4. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
5. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
6. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç ve Gereçler:

Ders kitabı (New Headway Pre-Intermediate Student's Book Fourth Edition), Ders CD'si (iTools), Çalışma kağıtları (worksheets), Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, hoparlör.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği (ÖTBB)

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkati çekme: Öğrencilere geçmişte yaptığımız, biri diğerinden önce olmuş olan iki farklı eylemi oluş sırasına göre sıralamak için hangi bağlaçlardan faydalanabilecekleri sorulur. Öğrencilerden çeşitli cevaplar alınır.

Güdüleme: Öğrencilerden gelen cevaplarda genellikle “before” ve “after” bağlaçlarının kullanılacağı cevapları gelir. Öğrencilere bu iki bağlacın yetersiz oldukları, her zaman bu iki bağlacın kullanılamayacağı, bunların dışında da bağlaçların olduğu, bu bağlaçların uzun cümleler kurmak için önemli olduğu belirtilir.

Gözden geçirme: “Bu dersin sonunda bu iki bağlacın dışında kullanılabilecek olan diğer bağlaçları ve bu bağlaçların *Past Perfect Tense* ve *Past Simple Tense* kullanılan iki ayrı cümleyi oluş sırasına koymada nasıl kullanabileceğinizi öğrenmiş olacaksınız” denir.

Derse geçiş: Tahtaya “when, after, as soon as, until, although, because, before, so, but” bağlaçları yazılır. Daha sonra Past Perfect Tense kullanılarak tek tek her biri ile ilgili örnek cümleler oluşturulur. Örneğin:

*I went to bed **when** I had done my homework.*

*He had cooked the meal **before** I arrived home.*

*They were tired **because** they had walked a long way.*

*As **soon as** she had passed her driving test, she bought a car.*

Öğrencilerden bu cümlelerde olayların oluş sıralarını söylemeleri istenir. Öğrencilerden gelen cevaplardan sonra yukarıda verilen cümlelerde olayların oluş sırası açıklanır.

Daha sonra ise öğrencilerden örnek cümleler oluşturmaları istenir. Öğrencilerin söyledikleri cümleler tahtaya yazılır. Cümlelerde hatalı olanlar düzeltilir. Son olarak bilgisayarda bulunan sorular projeksiyon cihazıyla perdeye aktarılır ve her biri tek tek çözülür.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Etkinlikler:

Bir sonraki derste öğrencilerden ders kitaplarınının 72. sayfasını açmaları istenir. Bu sayfada içerisinde *Past Perfect Tense*, *Past Simple Tense* ve *Past Continuous Tense* bulunan cümlelerden oluşan “*The Boy Who Cried Wolf*” isimli hikâye bulunmaktadır. Hikâyenin içerisinde çeşitli bağlaçlar seçenekli olarak verilmiştir.

Örnek: *The Boy Who Cried Wolf* isimli hikâyeden bir bölüm.

ONCE upon a time there was a shepherd boy who looked after the sheep in the hills near his village. He thought his job was very boring. One day, ⁽¹⁾*while / because* he was sitting under a tree, he had an idea. He decided to have some fun, ⁽²⁾*so / but* he went down to the village and shouted ‘Wolf! Wolf!’ at the top of his voice. ⁽³⁾*As soon as / Until* the villagers heard the boy, they stopped work and raced to the hills to help him. But ⁽⁴⁾*when / while* they got there, they saw nothing. They returned to their work. ⁽⁵⁾*Before / After* they’d gone, the shepherd boy smiled to himself.

Öğrencilerden hikâyeyi kendi grupları içerisinde okumaları ve öncelikle hangi Tense’lerin kullanıldığını bulmaları istenir. Öğrencilerin cevapları üzerinde sınıfça tartışılır. Daha sonra ise öğrencilerin grup halinde çalışarak hikâyede verilmiş olan bağlaç seçeneklerinden doğru olanları bulmaları ve grup içerisinde hangisinin doğru olduğunu sebepleriyle tartışmaları istenir. Sonunda her grup kendi cevaplarını yazılı olarak öğretim elemanına teslim eder. En fazla doğru cevap bulan grup sınıfça alkışlanır. Son olarak hikâye ders CD’sinden dinlenerek tekrar yapılmış olur.

Ara özet: Bu bölümde çalışılan bağlaçların anlamları ve kullanıldıkları durumlar tekrar söylenir. Bu bağlaçların anlamlarını ve kullanıldığı durumları unutmamaları gerektiği öğrencilere hatırlatılır.

Ara geçiş: “Şimdi bu konuyu biraz daha pekiştirmek için çalışmalarımıza devam edelim.” denir.

Etkinlikler:

Öğrencilerden ders kitabının 73. sayfasında bulunan konuyla ilgili alıştırmaları gruplarıyla birlikte çalışarak çözmeleri istenir. Öğrencilerin birbirlerine yardımcı olmaları, anlamadıkları yerleri birbirlerine açıklamaları, amacın sadece soruyu çözmek değil sorunun nasıl çözüldüğünü grubun her üyesinin anlamasının sağlanması olduğu söylenir.

Öğrenciler gruplarında çalıştıktan sonra ders kitabının ilgili sayfası projeksiyonla perdeye yansıtılır ve her grubun sözcüsünden sıradaki sorunun cevabını vermesi beklenir. Her cevaptan sonra doğru cevap perdeye yansıtılır. Yanlış cevap veren gruplar elenerek sorular özölmeye devam edilir. En başarılı olan grup/gruplar alkışlanır.

Tahtaya aşağıdaki yarım cümleler yazılır ve öğrencilerin kendi gruplarında çalışarak bu cümlelerin devamını *Past Perfect Tense* kullanarak tamamlamaları istenir.

We enjoyed the holiday although

We watched TV until

As I sat on the plane, I felt nervous because

Öğrenciler çalışmayı tamamladıktan sonra grupların yazıcılarının tek tek tahtaya gelerek kendi gruplarının cevaplarını her sorunun altına yazmaları istenir. Cümlelerden doğru olanlar belirlenir ve çalışma sona erdirilir.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

Son özet: Bağlaçların Past Perfect Tense ile kullanımı konusunda özet bilgiler verilir.

Tekrar güdüleme: Girişteki güdüleme tekrar vurgulanır.

Kapanış: Dikkati çekmedeki soru tekrar sorulur. Doğru yanıt alınır.

E. DEĞERLENDİRME

Haftanın son dersinde ünite de işlenen konularla ilgili olarak öğrencilerin öğrenme eksiklerini belirlemek ve daha sonra gerekli tamamlamaları yapmak amacıyla bir İzleme Testi uygulanır.

Ders Planı-3:**A. BİÇİMSEL BÖLÜM****Ders:** İngilizce**Seviye:** Pre-Intermediate**Sınıf:** Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü 2. Sınıf**Ünitenin Adı / No:** OUR INTERACTIVE WORLD / ÜNİTE 10**Konu:** Passive Voice**Süre:** 5 ders saati (5x45')**Hedef 1:** Passive Voice (Edilgen Yapı) ile ilgili kurallar bilgisi.**Davranışlar:**

1. Present Simple Tense'te Edilgen yapının kuralının am/is/are +V3 olduğunu yazma / söyleme.
2. Past Simple Tense'te Edilgen yapının kuralının was/were +V3 olduğunu yazma / söyleme.
3. Present Perfect Simple Tense'te Edilgen yapının kuralının have/has been +V3 olduğunu yazma / söyleme.
4. Future Tense'te Edilgen yapının kuralının will be +V3 olduğunu yazma / söyleme.
5. Bütün Modal yardımcı fiillerde Edilgen yapının kuralının modal +be +V3 olduğunu yazma / söyleme.
6. Etken cümlenin nesnesinin edilgen cümlede özne yapıldığını yazma / söyleme.

Hedef 2: Verilen cümleleri istenilen anlatım biçimine çevirebilme.**Davranışlar:**

1. Verilen etken bir cümleyi kuralına uygun olarak edilgen cümle halinde yazma / söyleme.
2. Verilen edilgen bir cümleyi kuralına uygun olarak etken cümle halinde yazma / söyleme.

Hedef 3: Active ve Passive Voice'in birlikte kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içerikte verilmeyenleri kestirebilme.

Davranışlar:

1. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, etken veya edilgen olma durumuna göre uygun sözcükleri yazma / söyleme.
2. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, etken veya edilgen olma durumuna göre uygun sözcükleri bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç ve Gereçler:

Ders kitabı (New Headway Pre-Intermediate Student's Book Fourth Edition), Ders CD'si (iTools), Çalışma kağıtları (worksheets), Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, hoparlör.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği (ÖTBB)

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkati çekme: Öğrencilere İngilizce olarak “Annem evi temizledi” demek yerine “Ev temizlendi” cümlesinin nasıl kurulacağını bilip bilmedikleri, bu iki cümlenin farkının ne olduğu sorulur. Öğrencilerden çeşitli cevaplar alınır.

Güdüleme: Öğrencilere bu iki cümleden birincisinin etken “aktif”, ikincisinin ise edilgen “pasif” cümle olduğu, nesneyi vurgulamak istediğimiz durumlarda edilgen cümleler kurduğumuz söylenir. Edilgen cümlelerin, etken cümlenin nesnesini vurgulamak amacıyla kullanıldığından önemli olduğu belirtilir.

Gözden geçirme: “Bu dersin sonunda edilgen cümle yapılarını, etken cümlelerin nasıl edilgen yapılabileceğini öğrenecekleri” söylenir.

Derse geçiş: Tahtaya öncelikle *Present Simple Tense*'te edilgen yapının kuralının am/is/are +V3 olduğu yazılır. Daha sonra ise aşağıdaki cümle yazılır.

My mother cleans the house every weekend.
 Subject Object

Öğrencilere etken(aktif) cümlelerin nesnesinin edilgen (pasif) cümleye nesne yapılabacağı ve daha sonra am/is/are + v3 getirileceği söylenir ve cümle edilgen yapıya çevrilir.

The house is cleaned every weekend.

Daha sonra ise öğrencilere cümlede öznenin yaptığı eylemden etkilenen bir nesne olmadığında ne yapılabacağı sorulur. Örnek olarak aşağıdaki cümle verilir.

I go to school every day.

Öğrenciler cümle üzerinde düşünürler ve bu cümlelerin edilgen yapılabacağına karar verirler. Bu aşamada bir cümlelerin edilgen hale getirilebilmesi için cümlede öznenin yaptığı eylemden etkilenen bir nesnenin olması gerektiği yani yüklemde geçişli fiil olması gerektiği belirtilir. Daha sonra ise *Present Simple Tense*, *Past Simple Tense*, *Present Perfect Tense*, *Future Tense* ve *Modallar* ile edilgen cümle yapma kuralları örneklerle işlenir.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Etkinlikler:

Konu anlatımı bittikten sonra öğrencilerden ders kitabının 78-79. sayfalarında bulunan “A Phone Call that Changed the World” isimli okuma parçasını grupça okumaları istenir. Bu parçanın özelliği içerisinde *Passive (Edilgen)* cümle yapılarına örnek cümleler olmasıdır.

Öğrenciler grupları içerisinde parçayı sessizce okuduktan sonra parça içerisinde *Present Simple Tense*, *Past Simple Tense*, *Present Perfect Simple Tense* ve *Future Tense* *Passive* cümle örneklerini bulmaları istenir. Daha sonra ise ders kitabının 79. sayfasında bulunan 4. alıştırmada verilen aktif (etken) cümlelerle bu cümlelerin parça içerisinde geçen pasif (edilgen) hallerini eşleştirmeleri istenir. Her grubun sözcüsünden eşleştirdikleri cümlelerden bir örnek vermesi istenir.

Bir sonraki çalışma ise kitabın 78. sayfasında bulunan parçayla ilgili soruları öğrencilerin gruplar halinde çalışarak cevaplamasıdır. Grup yazıcıları cevaplarını bir kâğıda yazarak öğretim elemanına teslim ederler. En fazla doğru cevap veren grup alkışlanarak çalışma bitirilir.

Ara özet: *Passive* cümle yapısı ile ilgili kısa bir özet yapılır. Bu yapıda önemli olanın aktif cümlelerin nesnesinin, pasif cümlede özne yapılarak vurgulanması olduğu hatırlatılır.

Ara geçiş: “Konuyu daha iyi anlamanız için şimdi sizlere bir çalışma kâğıdı vereceğim.” denir.

Etkinlikler:

Öğrencilere *Passives Quiz* isimli çalışma kâğıtları verilir. Çalışma kâğıdı ortadan ikiye bölünerek her kâğıt iki öğrenciye paylaşılır. Öğrencilerin kendi grupları içerisinde ikili olarak çalışacakları bu çalışma kâğıtlarında her bir öğrenci için diğerinden farklı 10 adet soru ve bu sorulara cevap olarak üçer seçenek bulunmaktadır. Çalışma *Passives* konusu ile ilgili olmakla birlikte genel kültür bilgisini de ölçmektedir. Sorular tam bir cümle halinde verilmemiş, verilen kelimelerden edilgen yapıda soru cümleleri oluşturulması istenmiştir. Öğrenciler öncelikle bireysel olarak soru cümlelerini oluşturmakla görevlendirilir. Her öğrenci kendi sorularını oluşturduktan sonra eşine kendi kâğıdını verir ve birbirlerinin yanlışlarını düzeltirler. Son olarak ise grupça çalışarak soruların cevaplarını bulmaya çalışırlar.

Yaklaşık 20 dakikalık bir çalışmadan sonra öğretim elemanı her grubun yazıcısını tahtaya çağırarak soru cümlelerini sırayla tahtaya yazmalarını ister. Toplam 20 soru öğrenciler tarafından tahtaya yazılır. Sorularda yapılan hatalar birlikte düzeltilir ve soruların cevapları her grubun sözcüsünden istenir. Yanlış cevaplar düzeltilerek çalışma bitirilir.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

Son özet: *Passive Voice* konusu ile ilgili olarak özet bilgiler verilir.

Tekrar güdüleme: Girişteki güdüleme tekrar vurgulanır.

Kapanış: Dikkati çekmedeki soru tekrar sorulur. Doğru yanıt alınır.

E. DEĞERLENDİRME

Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük olarak konuyla ilgili bir test yapılır.

Ders Planı-4:**A. BİÇİMSEL BÖLÜM****Ders:** İngilizce**Seviye:** Pre-Intermediate**Sınıf:** Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü 2. Sınıf**Ünitenin Adı / No:** OUR INTERACTIVE WORLD / ÜNİTE 10**Konu:** Passive Voice**Süre:** 5 ders saati (5x45')**Hedef 1:** Passive Voice (Edilgen Yapı) ile ilgili kurallar bilgisi.**Davranışlar:**

1. Present Simple Tense'te Edilgen yapının kuralının am/is/are +V3 olduğunu yazma / söyleme.
2. Past Simple Tense'te Edilgen yapının kuralının was/were +V3 olduğunu yazma / söyleme.
3. Present Perfect Simple Tense'te Edilgen yapının kuralının have/has been +V3 olduğunu yazma / söyleme.
4. Future Tense'te Edilgen yapının kuralının will be +V3 olduğunu yazma / söyleme.
5. Bütün Modal yardımcı fiillerde Edilgen yapının kuralının modal +be +V3 olduğunu yazma / söyleme.
6. Etken cümlenin nesnesinin edilgen cümlede özne yapıldığını yazma / söyleme.

Hedef 2: Verilen cümleleri istenilen anlatım biçimine çevirebilme.**Davranışlar:**

1. Verilen etken bir cümleyi kuralına uygun olarak edilgen cümle halinde yazma / söyleme.
2. Verilen edilgen bir cümleyi kuralına uygun olarak etken cümle halinde yazma / söyleme.

Hedef 3: Active ve Passive Voice'in birlikte kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içerikte verilmeyenleri kestirebilme.

Davranışlar:

1. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, etken veya edilgen olma durumuna göre uygun sözcükleri yazma / söyleme.
2. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, etken veya edilgen olma durumuna göre uygun sözcükleri bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç ve Gereçler:

Ders kitabı (New Headway Pre-Intermediate Student's Book Fourth Edition), Çalışma kitabı (New Headway Pre-Intermediate Workbook Fourth Edition), Ders CD'si (iTools), Çalışma kâğıtları (worksheets), Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, hoparlör.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği (ÖTBB)

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkati çekme: Öğrencilere günümüzde kullandığımız çeşitli aletlerin ne zaman ve kimler tarafından icat edildiğini bilip bilmedikleri sorulur. Öğrencilerden grupça çalışarak cevaplarını birer kâğıda yazmalarını ve grup postacısının grubun cevaplarının yazılı olduğu kâğıdı öğretim elemanına teslim etmesi istenir. Gelen cevaplarda bazı grupların etken, bazı grupların ise edilgen cümleler kurdukları görülür. Gruplara bunun sebebi sorulur ve çeşitli cevaplar alınır.

Daha sonra ise internetten faydalanılarak gelen cevapların doğruluğu sınıfça kontrol edilir. İnternet araştırmasında icatlarla ilgili cümlelerin genellikle edilgen yapıda oldukları görülür. Öğrencilerle bunun sebebi tartışılır.

Güdüleme: Öğrencilere nesneyi vurgulamak istediğimiz durumlarda edilgen cümleler kurduğumuz hatırlatılır. İcat edilen şeyleri vurgulamak istediğimiz için cümlelerin genellikle edilgen yapıda kurulmasının önemli olduğu belirtilir. İcatlarla ilgili olarak Türkçe'de kurulan cümlelerden de örnekler verilir.

Gözden geçirme: Öğrencilere dersin sonunda çeşitli icatlarla ve genel kültür konularıyla ilgili bilgiler edinecekleri, edilgen cümle yapısını kullanarak icatlarla ve çeşitli genel kültür konularıyla ilgili olarak soru sormayı ve cevaplamayı öğrenecekleri söylenir.

Derse geçiş: Tahtaya çeşitli icatlarla ilgili edilgen cümleler yazılır. Öğrencilerden gönüllü olanların da tahtaya gelerek kendi cümlelerini yazmaları istenir.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Etkinlikler:

Öğrencilerden ders kitabının 80. sayfasında bulunan “Inventions that changed the world” bölümünde bulunan çeşitli icatlarla bunların karışık halde verilen icat ediliş tarihlerini bireysel çalışarak eşleştirmeleri ve bu icatların icat ediliş tarihleri ile ilgili edilgen cümleler kurmaları istenir.

Bir sonraki aşamada ise öğrencilerin grup içerisinde cevaplarını birbirlerine yazılı olarak vermeleri ve kontrol ettirmeleri söylenir. Birbirlerinin cevaplarını kontrol eden öğrenciler aynı zamanda verilen cevapların doğruluğu üzerinde tartışarak bu icatlarla ilgili ortak bir grup kararı belirlemeye çalışırlar. Grubun son kararı grup yazıcısı tarafından kayda geçirilir ve karar öğretim elemanına yazılı olarak sunulur.

Örnek cümle: *We think the telephone was invented in 1901.*

Cevaplar her gruptan yazılı olarak alındıktan sonra doğru cevaplar CD’den dinlenir. En fazla doğru cevap veren grup veya gruplar tebrik edilir ve sınıfça alkışlanır. Ayrıca verilen icatlarla ve icat eden kişilerle ilgili diğer bilgiler üzerinde gruplara çeşitli sorular sorulur.

Örnek sorular:

What nationality were the inventors?

What were their jobs?

Bir sonraki derste öğrencilerden çalışma kitaplarının 69. sayfasındaki “*Trevor Beylis, Inventor of the clockword radio*” parçasını bireysel olarak okumaları ve parça içerisinde boş bırakılan yerlerde parantez içerisinde verilen fiillerin etken veya edilgen olarak doğru çekimlerini 10 dakikalık bir süre içerisinde yapmaları istenir. Verilen süre sonunda öğrenciler gruptan bir arkadaşlarıyla kitaplarını değiştirirler ve birbirlerinin

cevaplarını kontrol ederler. Anlamadıkları veya yanlış yaptıkları yerlerde birbirlerinin görüşlerini alırlar. Bu sırada öğretim elemanı gruplar arasında dolaşarak gruplardan gelen soruları yanıtlar.

Çalışma sonunda çalışma kitabının ilgili bölümü projeksiyon cihazıyla perdeye yansıtılır ve doğru cevaplar gösterilir.

Ara özet: Öğrencilere “Gördüğünüz gibi icat edilen aleti vurgulama istiyorsak edilgen cümle, onu icat eden kişiyi vurgulamak istiyorsaketken cümle yapısını kullanırız.” denir.

Ara geçiş: Öğrencilere “Şimdi konuyu daha iyi pekiştirmek amacıyla benzer bir çalışma yapacağız.” denir.

Etkinlikler:

Öğrencilerden ders kitaplarınının 80. sayfasında bulunan “All things online!” başlıklı metni grupları içerisindeki bir arkadaşlarıyla birlikte ikili olarak çalışmalarını ve boşluklardaki edilgen çekimleri birlikte yapmalarını istenir.



Bundan sonraki aşamada ise öğrenciler metin içerisinde seçenekli olarak verilen sayı ve tarihlerin hangisinin doğru olabileceğini grupları içerisinde tartışırlar. Grup sözcüleri her cümleyle ilgili olarak gruplarının kararını sınıfa sunar ve sınıfça tartışılır. Son olarak doğru cevaplar CD’den dinlenir.

Daha sonra öğrencilerden yukarıda çalışılan metinde seçenekli olarak verilen sayı ve tarihlerin doğrusunu elde etmeye yönelik olarak nasıl sorular sorulabileceği üzerinde grupça çalışmaları istenir ve bu çalışmayı yaparken metnin yanında verilen ipuçlarından faydalanabilecekleri söylenir. Her gruptan bir öğrenci seçilir ve grubunun hazırladığı bir soruyu sınıf önünde okur. Öğretim elemanı soruları tahtaya yazar ve üzerinde sınıfça tartışılır. Son olarak doğru cevaplar CD'den dinlenir.

Örnek sorular:

How many films are posted on YouTube every week?

When was the first Twitter message sent?

Konu çerçevesinde ders CD'sinde yer alan örnek alıştırmalar projeksiyon vasıtasıyla perdeye yansıtılarak sınıfça çözülür.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

Son özet: Passive Voice konusu ile ilgili olarak özet bilgiler verilir.

Tekrar güdüleme: Girişteki güdüleme tekrar vurgulanır.

Kapanış: Dikkati çekmedeki soru tekrar sorulur. Doğru yanıt alınır.

E. DEĞERLENDİRME

Haftanın son dersinde ünitelerde işlenen konularla ilgili olarak öğrencilerin öğrenme eksiklerini belirlemek ve daha sonra gerekli tamamlamaları yapmak amacıyla bir İzleme Testi uygulanır.

Ders Planı-5:**A. BİÇİMSEL BÖLÜM****Ders:** İngilizce**Seviye:** Pre-Intermediate**Sınıf:** Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü 2. Sınıf**Ünitenin Adı / No:** LIFE'S WHAT YOU MAKE IT! / ÜNİTE 11**Konu:** Present Perfect Continuous Tense**Süre:** 5 ders saati (5x45')**Hedef 1:** Present Perfect Continuous Tense ile ilgili kurallar bilgisi.**Davranışlar:**

1. Present Perfect Continuous Tense'in kuralının have / has been+V-ing olduğunu yazma / söyleme.
2. Present Prefect Continuous Tense'in kullanıldığı durumları yazma / söyleme.

Hedef 2: Verilen cümleleri istenilen anlatım biçimine çevirebilme.**Davranışlar:**

1. Present Perfect Continuous Tense'in kullanıldığı olumlu bir cümleyi, olumsuz cümle halinde yazma / söyleme.
2. Present Perfect Continuous Tense'in kullanıldığı olumsuz bir cümleyi, olumlu cümle halinde yazma / söyleme.
3. Present Perfect Continuous Tense'in kullanıldığı olumlu bir cümleyi, soru cümlesi halinde yazma / söyleme.
4. Present Perfect Continuous Tense'in kullanıldığı bir soru cümlesini, olumlu cümle halinde yazma / söyleme.

Hedef 3: Present Perfect Tense ve Present Perfect Continuous Tense'in birlikte kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içeriği anlayabilme.**Davranışlar:**

1. Verilen bir içerikte zamanı yazma/ söyleme.

Hedef 4: Present Perfect Simple Tense ve Present Prefect Continuous Tense'in kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içerikte verilmeyenleri kestirebilme.

Davranışlar:

1. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri yazma /söyleme.
2. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
3. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
4. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
5. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
6. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç ve Gereçler:

Ders kitabı (New Headway Pre-Intermediate Student's Book Fourth Edition), Ders CD'si (iTools), Çalışma kâğıtları (worksheets), Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, hoparlör.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği (ÖTBB)

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkati çekme: Öğrencilerin *Present Perfect Tense* ile ilgili bilgileri tekrar edilerek derse giriş yapılır. *Present Perfect Tense*'in yapısı ve kullanıldığı durumlar ile ilgili örnek cümleler tahtaya yazılır. Öğrencilerin *Present Perfect Tense* yapısını hatırladıklarından emin olunduktan sonra aşağıdaki cümle tahtaya yazılır.

She has talked on her phone for ages.

Öğrencilere bu cümlenin bitmiş bir eylemi mi yoksa halen devam eden bir eylemi mi belirttiği sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar sınıfça tartışılır.

Daha sonra ise aşağıdaki cümle tahtaya yazılır.

She has been talking on the phone for ages.

Öğrenciler bu cümlenin yeni bir zaman yapısı olduğunu anlarlar. Öğrencilere bu cümleden ne anladıkları, iki cümle arasında anlam olarak bir farklılık olup olmadığı sorulur.

Öğrenciler ikinci cümlenin eylemde süreklilik belirttiğinin anlaşıldığını söylerler.

Güdüleme: Öğrencilere aslında iki cümlenin de aynı anlama geldiği ve ikisinin de süreklilik belirttiği söylenir. Öğrenciler bu cevaptan sonra belirgin bir şaşkınlık yaşarlar ve “Biz hangi yapıyı kullanacağımızı nasıl bileceğiz?” sorusunu sorarlar.

Gözden geçirme: Öğrencilere bu ünitenin sonunda “*Present Perfect Tense*” ve “*Present Perfect Continuous Tense*” arasındaki kullanım farklarını öğrenmiş olacakları söylenir ve derse geçilir.

Derse geçiş: Öncelikle tahtaya *Present Perfect Continuous Tense*’in yapısının *have /has been+V-ing* olduğu yazılır ve yapıya ilişkin olarak olumlu, olumsuz ve soru cümlelerine örnekler verilir. Daha sonra ise *Present Perfect Simple Tense* ve *Present Perfect Continuous Tense*’in farklı ve benzer kullanımına örnekler tahtaya yazılır. Hangi durumlarda hangi zamanın kullanılmasının uygun olduğu örneklerle açıklanır. Örneğin durum bildiren veya bir anlık bir olay bildiren fiillerle *Present Perfect Continuous Tense*’in kullanılamayacağı onun yerine *Present Perfect Simple Tense*’in kullanılmasının doğru olacağı aşağıdaki örneklerle açıklanır.

We have known each other for a few weeks.

~~*We have been knowing each other for a few weeks.*~~

I have lost my book.

~~*I have been losing my book.*~~

Ders sonuna kadar çeşitli örnekler üzerinde çalışmalar yapılır.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Etkinlikler:

Bir sonraki derste öğrencilerden ders kitaplarının 87. sayfasını açmaları müzik öğretmeni olan *Gareth Malone*’un hayatındaki önemli olaylar hakkında hazırlanan

tabloyu grup arkadaşları ile birlikte incelemeleri istenir. Daha sonra ise kitabın 86. sayfasındaki Gareth Malone ile ilgili olarak hazırlanmış 8 adet soruyu bireysel olarak çözmeleri istenir. Öğrencilere cevapların kısaca değil cümleler kurarak verilmesi gerektiği hatırlatılır.

Öğrenciler kendilerine tanınan 10 dakikalık süre sonunda yazdıkları cevapları gruplarındaki bir arkadaşlarıyla değiştirerek birbirlerinin cevaplarını hem anlam hem de yapı bakımından kontrol ederler. Birbirlerinin yanlışlarını düzelterken öğrenciler aynı zamanda birlikte çalışarak konuyu birbirlerine anlatmış olurlar. Bir sonraki alıştırmada ise gruplarında ikili olarak çalışarak verilen soruları cevaplarlar. Öğrenciler alıştırmaları bitirdikten sonra ders CD'si sınıfça dinlenir ve doğru cevaplar öğrenilmiş olur.

Bir sonraki derste öğrencilerden ders kitabının 88. sayfasındaki “What have they been doing?” bölümünü açmaları istenir. Öğrenciler bu bölümde kendi grupları içerisinde çalışarak verilen resimlerle ilgili olarak birbirlerine sorular sorup cevaplar verirler. Örneğin;

Soru: *Why are the students bored?*

Cevap: *Because the teacher has been talking for hours.*

Öğrenciler grupları içerisinde çalışırken dersin öğretim elemanı gruplar arasında dolaşarak öğrencilerin sorularına cevap verir. Son olarak cevaplar ders CD'sinden dinlenerek kontrol edilir.

Ara özet: Öğrencilere “*Present Perfect Continuous Tense*”in hangi durumlarda kullanılabileceği hangi durumlarda kullanılmayacağı kısaca özetlenir.

Ara geçiş: “Şimdi sizlerle ilginç bir çalışma yapacağız, bu çalışmayı nasıl yapacağımızı size anlatacağım. Beni dikkatlice dinleyin.” denir.

Etkinlikler:

Bu çalışmada her grubun ikiye bölünmesi istenir. Gruplar biri hariç dörder kişilik olduklarından, her grupta öğrenciler ikiyeşerli olarak çalışacak şekilde ayrılır. 5 kişiden oluşan grupta ise öğrenciler üç ve iki kişiden oluşan alt gruplar oluştururlar.

İkiye ayrılan gruplarda bulunan alt gruplardan birine ders kitabının 152. sayfasında bulunan “*Charlotte Church's life and career*” başlıklı bölümü açarak parçayı okumaları ve parça içerisindeki eksik bırakılan bilgileri bulmaya yönelik soruları, verilen soru kelimelerinden faydalanarak hazırlamaları görevi verilir.

Diğer alt gruba ise ders kitabının 154. sayfasında bulunan “*Charlotte Church’s life and career*” başlıklı bölümü açarak parçayı okumaları ve parça içerisindeki eksik bırakılan bilgileri bulmaya yönelik soruları, verilen soru kelimelerinden faydalanarak hazırlamaları görevi verilir.

Bu çalışmada aslında her iki sayfadaki okuma parçası aynıdır. Ancak birinde olan bilgi diğerinde yoktur. Yani o kısım boş bırakılmıştır. Her iki grubun sorması gereken sorular da bu yüzden farklıdır.

İkişerli çalışan öğrenciler birbirlerinden görüş alışverişinde bulunarak eksik bırakılan yere yönelik sorulması gereken soruları hazırlarlar. Daha sonraki aşamada ise hazırladıkları soruları gruplarındaki diğer alt gruba verirler. Karşılıklı olarak yapılan soru değişiminden sonra, verilen soruların cevaplarını yazmaya sıra gelir. Bu defa birlikte çalışan öğrenciler kendilerine verilen soruları yazılı olarak cevaplarlar. Bu sırada öğretim elemanı gruplar arasında dolaşarak anlaşılmayan noktalarda yardımcı olur.

Son olarak öğretim elemanının yönlendirmesiyle gruplar soruları sınıfın duyacağı şekilde ve sırayla birbirlerine sorarlar ve cevaplarlar.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

Son özet: *Present Perfect Continuous Tense* ile ilgili olarak özet bilgiler verilir.

Tekrar güdüleme: Öğrencilere *Present Perfect Simple Tense* ve *Present Perfect Continuous Tense*’in farkını iyi öğrenmelerinin önemli olduğu, ileride girecekleri çeşitli sınavlarda bu konularla ilgili sorularla karşılaşabilecekleri hatırlatılır.

Kapanış: Dikkati çekmedeki sorular tekrar sorulur. Öğrencilerin doğru cevaplar verdikleri görülür.

E. DEĞERLENDİRME

Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük olarak konuyla ilgili bir test yapılır.

Ders Planı-6

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Ders: İngilizce

Seviye: Pre-Intermediate

Sınıf: Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü 2. Sınıf

Ünitenin Adı / No: LIFE'S WHAT YOU MAKE IT! / ÜNİTE 11

Konu: Present Perfect Continuous Tense

Süre: 5 ders saati (5x45')

Hedef 1: Present Perfect Continuous Tense ile ilgili kurallar bilgisi.

Davranışlar:

1. Present Perfect Continuous Tense'in kuralının have / has been+V-ing olduğunu yazma / söyleme.
2. Present Prefect Continuous Tense'in kullanıldığı durumları yazma / söyleme.

Hedef 2: Verilen cümleleri istenilen anlatım biçimine çevirebilme.

Davranışlar:

1. Present Perfect Continuous Tense'in kullanıldığı olumlu bir cümleyi, olumsuz cümle halinde yazma / söyleme.
2. Present Perfect Continuous Tense'in kullanıldığı olumsuz bir cümleyi, olumlu cümle halinde yazma / söyleme.
3. Present Perfect Continuous Tense'in kullanıldığı olumlu bir cümleyi, soru cümlesi halinde yazma / söyleme.
4. Present Perfect Continuous Tense'in kullanıldığı bir soru cümlesini, olumlu cümle halinde yazma / söyleme.

Hedef 3: Present Perfect Tense ve Present Perfect Continuous Tense'in birlikte kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içeriği anlayabilme.

Davranışlar:

1. Verilen bir içerikte zamanı yazma/ söyleme.

Hedef 4: Present Perfect Simple Tense ve Present Prefect Continuous Tense'in kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içerikte verilmeyenleri kestirebilme.

Davranışlar:

1. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri yazma /söyleme.
2. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
3. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
4. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
5. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
6. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç ve Gereçler:

Ders kitabı (New Headway Pre-Intermediate Student's Book Fourth Edition), Ders CD'si (iTools), Çalışma kâğıtları (worksheets), Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, hoparlör.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği (ÖTBB)

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkati çekme: Öğrencilerden çocukluk arkadaşlarından bazılarının isimlerini bir kâğıda yazmaları ve grup içerisindeki arkadaşlarına vermeleri istenir. Grup içerisinde sırayla her bir grup üyesine çocukluk arkadaşları ile ilgili çeşitli sorular sorulması istenir. Örneğin;

Why were you friends?

Do you still see them?

What do you know about their lives now?

Bir sonraki çalışma olarak öğrencilerden çocukluk arkadaşlarından birisiyle yıllar sonra ilk defa görüşmeler neler soracaklarını düşünmeleri ve bunları defterlerine yazmaları istenir. Sorulara örnek olarak şunlar verilebilir;

Where have you been living?
What have you been doing recently?
How long have you been married?

Daha sonra ise öğrencilerden gruplarından bir arkadaşlarını çocukluk arkadaşının yerine koyarak soruları ona sormaları ve cevapları almaları söylenir. Burada öğrencilerden gönüllü olanların bu görüşmeyi sınıf önünde canlandırmaları istenir.

Güdüleme: Öğrencilere örnek diyaloglarda olduğu gibi geçmişten bugüne kadar süren eylem ve durumlarla ilgili bir konuşmada *Present Perfect Simple Tense* veya *Present Perfect Continuous Tense*'in ayrımının bilinmesinin önemli olduğu belirtilir.

Gözden geçirme: Öğrencilere ünite sonunda bu iki zamandan hangisinin eylem bildiren durumlarda, hangisinin durum bildiren durumlarda kullanılacağını öğrenmiş olacakları söylenir.

Derse geçiş: Tahtaya *Present Perfect Simple Tense* ve *Present Perfect Continuous Tense*'in kullanıldığı örnek cümleler yazılır. Öğrencilerle cümleler üzerinde tartışılır.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Etkinlikler:

Öğrencilere ders kitabının 89. sayfasındaki “*Friends*” konusunu açmaları söylenir. Bu bölümde iki eski arkadaş yıllar sonra sosyal bir paylaşım sitesinde birbirleriyle iletişim kurmuşlardır. Öğrencilerden bu iki eski arkadaşın birbirlerine yazdıkları ilk mesajları okumaları istenir. Konuyla ilgili bilgi edinen öğrencilere daha sonra iki arkadaşın (Sophie ve Mike) ilk buluşmalarında aralarında geçen konuşmanın birinci bölümü CD’den dinletilir.

Daha sonra, öğrencilere dinledikleri bölümle ilgili kitaplarında bulunan doğru-yanlış sorularını bireysel olarak cevaplamaları söylenir. Öğrenciler cevaplarını gruplarındaki bir arkadaşları ile değiştirirler ve birbirlerinin cevaplarının doğruluğunu kontrol ederler.

Bir sonraki bölümde ise Sophie ve Mike’ın konuşmalarının ikinci bölümünü kitaplarından okumaları istenir. Bu bölümde Sophie’nin sözleri yazılıdır. Ancak Mike’ın Sophie’ye sorduğu sorular boş bırakılmıştır. Öğrencilerden grupça çalışarak öncelikle Sophie’nin söyledikleri ile ilgili aynı sayfada bulunan soruları cevaplamaları istenir. Daha sonra ise Mike’ın hangi soruları sormuş olabileceğini tahmin ederek boşluklara yazmaları istenir. Öğrencilerin grupça yaptıkları çalışma bittiğinde grup yazıcılarından cevaplar alınır. Son olarak konuşmanın tamamı dinlenerek en çok doğru cevap veren grup tebrik edilir ve sınıfça alkışlanır.

Ara özet: Bu bölümde Mike’ın sorduğu soruları hep birlikte tahmin ettiniz. Gördüğünüz gibi Mike her sorusunda başka bir zaman yapısı kullandı. Bu sorular sayesinde daha önce öğrenmiş olduğunuz zamanlarla bu ünite de öğrendiğiniz Present Perfect Continuous Tense arasındaki farkı daha iyi gördünüz.

Ara geçiş: “Şimdi konuyu daha iyi anlamanız için eğlenceli bir etkinliğe geçiyoruz.” denir.

Etkinlikler:

Bir sonraki dersten önce, “Present Perfect Picture Race” başlıklı çalışma kâğıdındaki devam etmekte olan ve bitmiş olan olaylarla ilgili resim ve bu resimlerle ilgili *Present Perfect Simple* ve *Present Perfect Continuous Tense* yapılarındaki cümleler kesilerek her grup için ayrı ayrı zarflara konur. Dersin başında her gruba bir adet zarf verilir ve gruplardan zarfları aynı anda açmaları istenir. Öğrencilerden kendilerine verilen resimlerle, cümleleri eşleştirmeleri istenir. Cümleleri en önce doğru şekilde eşleştiren grubun yarışmayı kazanacağı söylenir. Öğretim elemanı resimleri ve cümleleri en önce eşleştirdiğini söyleyen grubun yanına giderek eşleştirmeleri kontrol eder. Yanlış yapan gruba tekrar kontrol etmelerini söyler ve kendisini çağıran bir başka grubun yanına gider. En önce doğru eşleştirmeleri yapan grup veya gruplar birinci seçilir ve tebrik edilir.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

Son özet: *Present Perfect Continuous Tense* ile ilgili olarak özet bilgiler verilir.

Tekrar güdüleme: Girişteki güdüleme tekrar vurgulanır.

Kapanış: Dikkati çekmedeki sorular tekrar sorulur. Doğru yanıtlar alınır.

E. DEĞERLENDİRME

Haftanın son dersinde ünite de işlenen konularla ilgili olarak öğrencilerin öğrenme eksiklerini belirlemek ve daha sonra gerekli tamamlamaları yapmak amacıyla bir İzleme Testi uygulanır.

Ders Planı-7:**A. BİÇİMSEL BÖLÜM****Ders:** İngilizce**Seviye:** Pre-Intermediate**Sınıf:** Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü 2. Sınıf**Ünitenin Adı / No:** JUST WONDERING / ÜNİTE 12**Konu:** First Conditional**Süre:** 5 ders saati (5x45')**Hedef 1:** First Conditional yapısı ile ilgili kurallar bilgisi.**Davranışlar:**

1. First Conditional yapısının If+present simple, will+V1 olduğunu yazma / söyleme.
2. First Conditional yapısının hangi durumlarda kullanıldığını yazma / söyleme.
3. Condition Clause (If Clause)'un cümlenin başında veya sonunda olabileceğini yazma / söyleme.
4. Condition Clause (If Clause) cümle başında kullanıldığında Condition Clause ve Result Clause arasında virgül kullanılacağını yazma / söyleme.

Hedef 2: Verilen cümleleri istenilen anlatım biçimine çevirebilme.**Davranışlar:**

1. First Conditional'ın kullanıldığı olumlu bir cümleyi, olumsuz cümle halinde yazma / söyleme.
2. First Conditional'ın kullanıldığı olumsuz bir cümleyi, olumlu cümle halinde yazma / söyleme.
3. First Conditional'ın kullanıldığı olumlu bir cümleyi, soru cümlesi halinde yazma / söyleme.
4. First Conditional'ın kullanıldığı bir soru cümlesini, olumlu cümle halinde yazma / söyleme.

Hedef 3: First Conditional'ın kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içerikte verilmeyenleri kestirebilme.

Davranışlar:

1. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri yazma /söyleme.
2. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
3. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
4. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
5. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
6. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç ve Gereçler:

Ders kitabı (New Headway Pre-Intermediate Student's Book Fourth Edition), Çalışma kitabı (New Headway Pre-Intermediate Workbook Fourth Edition), Ders CD'si (iTools), Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, hoparlör.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği (ÖTBB)

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkati çekme: Öğrencilere gelecek hafta sonu ne yapmak istedikleri sorulur. Öğrencilerden çeşitli cevaplar alınır. Bazıları sinemaya gitmek istediklerini, bazıları piknik yapmak istediklerini, bazıları ise arkadaşları ile doğa yürüyüşü yapmak istediklerini söylerler.

Öğrencilere hafta sonu yağmur yağarsa planladıkları bu şeyleri yapip yapamayacakları sorulur. Öğrenciler piknik veya doğa yürüyüşü yapmanın zor olduğunu ancak sinemaya gidilebileceğini söylerler.

Güdüleme: Öğrencilere yapacakları işlerin bir koşula bağlı olduğunu belirtebilmeleri için *Koşul Cümlelerinin (Conditionals)* yapısını bilmelerinin önemli olduğu söylenir.

Gözden geçirme: Öğrencilere bu ünitenin sonunda *Koşul Cümlelerini (Conditionals)* nasıl kullanacaklarını öğrenmiş olacakları söylenir.

Derse geçiş: Gelecekte gerçekleşmesi bir koşula bağlı olan olaylardan bahsederken *First Conditional* yapısının kullanılması gerektiği söylenir ve tahtaya *First Conditional* yapısının If+present simple, will+V1 olduğu yazılır. Daha sonra ise örnek olarak aşağıdaki cümleler verilir.

If I work hard, I'll pass my exams.

If we don't hurry up, we'll be late.

If you're late, I won't wait for you.

What will you do if you don't go to university?

Öğrencilere “If” ile başlayan cümlecığe “*If Clause*” veya “*Condition Clause*” adı verildiği, virgülden sonraki bölüme ise “*Main Clause*” veya “*Result Clause*” adı verildiği söylenir. Daha sonra *Condition Clause* ve *Result Clause*’un cümle içinde yer değiştirebildiği, *Result Clause*’un başa gelebileceği belirtilir. Örnek olarak şu cümleler verilir;

We'll go for a picnic if it's sunny.

If it's sunny, we'll go for a picnic.

Öğrencilere iki cümle arasında yapısal bir fark olduğu, bunu bulup bulamayacakları sorulur. Öğrenciler ilk cümlede virgül olmadığını söylerler. Bu cevaba karşılık bunun bir kural olduğu belirtilir ve ders CD’sinde bulunan alıştırmaların perdeye yansıtılarak sınıfça çözümüne geçilir. Ders sonuna kadar CD’de bulunan soruların çözümüne devam edilir.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Etkinlikler:

Sonraki derste öğrencilerden ders kitaplarının 94. sayfasını açmaları ve sayfadaki kısa diyalogu sessizce okumaları istenir. Öğrenciler diyalogu okuduktan

sonra bir defa da CD'den dinlenir. Öğrencilere diyalogda geçen “might” yardımcı fiilinin ihtimal bildirilen durumlarda kullanıldığı söylenir.

Bir sonraki çalışma olarak öğrencilerden kendi gruplarında çalışarak benzer diyaloglar hazırlamaları istenir. Bu diyalogları hazırlarken 94. sayfada verilen ipuçlarından da faydalanabilecekleri hatırlatılır. Öğrenciler diyalogları hazırladıktan sonra her gruptan gönüllü iki öğrenci seçilerek hazırlanan diyalogları canlandırmaları istenir.

Ara özet: “*Might*” yardımcı fiilinin hangi durumlarda kullanılacağı kısaca özetlenir.

Ara geçiş: “Şimdi *First Conditional* yapısını daha iyi anlamanıza yardımcı olacak başka bir çalışmaya geçiyoruz.” denir.

Etkinlikler:

Sonraki derste öğrencilere Tara ve Ben arasında okuldan mezun olduktan sonra ne yapacaklarını anlattıkları konuşma birkaç defa dinletilir. Her grubun birlikte çalışarak konuşmayı yazıya dökmeleri söylenir. Konuşmada geçen cümlelerin özelliği *First Conditional* cümleler içermesidir. Dersin 20 dakikası bu çalışmaya ayrılır. Öğrenciler yazma işini tamamladıklarında, diyalogu kendi grupları içerisinde canlandırmaları istenir. Daha sonra da her gruptan iki öğrenci diyalogu sınıf önünde canlandırır. Canlandırmalar sonunda CD'deki diyaloga en yakın diyalogu hazırlayan grup alkışlanır.

Daha sonraki aktivitede Ben, James ile birlikte seyahate gitmeyi planlamaktadır ve Tara, bu seyahatte Ben'in yaşayabileceğini düşündüğü sıkıntılardan birkaçıyla ilgili sorular sormakta ve Ben bu sorulara cevaplar vermektedir.

Örnek:

Tara: *What will you do if you don't have any money?*

Ben: *I'll get a job, of course.*

Öğrenciler örneği okuduktan sonra sayfada verilen ipuçlarını da kullanarak kendi gruplarında benzer diyaloglar hazırlarlar ve gönüllü olanlar sınıf önünde canlandırır.

Ara özet: Yapılan etkinliklerde gördükleri gibi *First Conditional* yapısının gelecekte gerçekleşmesi bir koşula bağlı olaylardan bahsederken kullanıldığı öğrencilere söylenir.

Ara geçiş: “Şimdi biraz da çalışma kitaplarımızdan çalışalım.” denir.

Etkinlikler:

Öğrencilerin çalışma kitaplarınının 81. sayfasında bulunan alıştırmaları kendi gruplarında birlikte çözmeleri istenir. Öğrenciler alıştırmaları tamamladıktan sonra çalışma kitabı projeksiyonla perdeye yansıtılır ve her gruptan birer öğrenciye sıradaki sorunun cevabı sorulur. Öğrenci cevabı verdikten sonra doğru cevap açılır ve öğrencilere gösterilir. En fazla doğru cevap veren grup tebrik edilir.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

Son özet: First Conditional konusu ile ilgili olarak kısa bir tekrar yapılır ve özet bilgiler verilir.

Tekrar güdüleme: Girişteki güdüleme tekrar vurgulanır.

Kapanış: Dikkati çekmedeki sorular tekrar sorulur. Öğrenciler First Conditional yapısını kullanarak doğru yanıtlar verirler.

E. DEĞERLENDİRME

Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük olarak konuyla ilgili bir test yapılır.

Ders Planı-8:**A. BİÇİMSEL BÖLÜM****Ders:** İngilizce**Seviye:** Pre-Intermediate**Sınıf:** Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü 2. Sınıf**Ünitenin Adı / No:** JUST WONDERING / ÜNİTE 12**Konu:** Second Conditional**Süre:** 5 ders saati (5x45')**Hedef 1:** Second Conditional yapısı ile ilgili kurallar bilgisi.**Davranışlar:**

1. Second Conditional yapısının If+past simple, would+V1 olduğunu yazma / söyleme.
2. Second Conditional yapısının hangi durumlarda kullanıldığını yazma / söyleme.

Hedef 2: Verilen cümleleri istenilen anlatım biçimine çevirebilme.**Davranışlar:**

1. Second Conditional'ın kullanıldığı olumlu bir cümleyi, olumsuz cümle halinde yazma / söyleme.
2. Second Conditional'ın kullanıldığı olumsuz bir cümleyi, olumlu cümle halinde yazma / söyleme.
3. Second Conditional'ın kullanıldığı olumlu bir cümleyi, soru cümlesi halinde yazma / söyleme.
4. Second Conditional'ın kullanıldığı bir soru cümlesini, olumlu cümle halinde yazma / söyleme.

Hedef 3: Second Conditional'ın kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içerikte verilmeyenleri kestirebilme.

Davranışlar:

1. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri yazma / söyleme.
2. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
3. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
4. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
5. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
6. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç ve Gereçler:

Ders kitabı (New Headway Pre-Intermediate Student's Book Fourth Edition), Ders CD'si (iTools), Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, hoparlör.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği (ÖTBB)

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkati çekme: Öğrencilerden bir milyoner olsalar neler yapabileceklerini söylemeleri istenir. Öğrenciler çeşitli cevaplar verirler. Öğrencilerden bu cevaplarını İngilizce olarak söyleyip söyleyemeyecekleri sorulur. Bazı öğrenciler söylemeye çalışırlar ama başaramazlar.

Güdüleme: Hayali durumlardan bahsedebilmek için *Second Conditional* yapısının bilinmesinin önemli olduğu belirtilir.

Gözden geçirme: Öğrencilere bu ünitenin sonunda bu gibi hayali durumlarla ilgili cümleler kurabilecekleri söylenir.

Derse geçiş: Hayali durumlarla ilgili cümlelerin *Second Conditional* yapısı kullanılarak söylenebileceği belirtilir ve tahtaya *Second Conditional* yapısının If+past

simple, would+V1 olduğu yazılır. Bu yapıda *Past Simple Tense* kullanılmasının geçmiş zamandan bahsedildiği anlamına gelmediği, hayali ve gerçekleşmesi mümkün olmayan bir durumdan bahsedildiği için kullanıldığı belirtilir. Daha sonra ise örnek olarak aşağıdaki cümleler verilir.

If I had more money, I'd (would) buy a new computer.

If she knew the answer, she'd tell us.

If I didn't like you, I wouldn't talk to you.

What would you do if you had a year off?

If they had the money, would they buy a new car?

Daha sonra aynı *First Conditional* yapısında olduğu gibi bu yapıda da *Condition Clause* ve *Result Clause*'un cümle içinde yer değiştirebildiği, *Result Clause*'un başa gelebileceği belirtilir. Örnek olarak şu cümleler verilir;

If I had more time, I'd help you.

I'd help you if I had more time.

Second Conditional yapısında “was” yerine sıklıkla “were” kullanıldığı söylenir ve aşağıdaki örnekler verilir.

If I were you, I'd go to bed.

If he were taller, he'd be a policeman.

Bu örneklerden sonra ders CD'sinde bulunan alıştırmaların perdeye yansıtılarak sınıfça çözümüne geçilir. Ders sonuna kadar CD'de bulunan soruların çözümüne devam edilir.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Etkinlikler:

Sonraki derste öğrencilerden ders kitaplarınının 96. sayfasını açmaları istenir. Sayfadaki ilk aktivitede Lily adındaki küçük bir kızın dilekleri ve bu dilekleri gerçekleşse neler yapacağı kendi ağzından yazılmıştır. Öğrencilerden bu dilekleri okumaları istenir. Öğrenciler okuduktan sonra bir defa da CD'den dinletilir.

Bir sonraki çalışmada ise öğrencilerin gruplarıyla birlikte çalışarak Lily ile ilgili soruları cevaplamaları istenir. Öğrenciler soruları cevapladıktan sonra her grubun sözcüsüne sorulardan biri sırayla sorulur.

Daha sonra ders kitabının aynı sayfasında bulunan diğer çalışmaya geçilir. Bu çalışmada öncelikle Sam ve Annie'nin dilekleri CD'den dinlenir. Daha sonra öğrencilerden gruplarında ikili olarak çalışmaları ve ikili çalışan gruplardan birinin Sam ile ilgili bölümdeki boşlukları diğer grubun ise Annie ile ilgili bölümdeki boşlukları doldurmaları istenir. Bu çalışma sonunda gruplar içerisinde kitaplar değiştirilerek kontrol edilir. Son olarak Sam ve Annie'nin konuşmaları CD'den tekrar dinlenir ve yanlışlar varsa düzeltilir.

Ara özet: Öğrencilere, yapmış oldukları etkinliklerde gördükleri gibi hayali durumlarla ilgili cümlelerin *Second Conditional* yapısı kullanılarak söylenebileceği hatırlatılır.

Ara geçiş: “Şimdi de biraz alıştırmaya bakalım. Ders kitabınızın 97. sayfasındaki alıştırmalara geçiyoruz.” denir.

Etkinlikler:

Bir sonraki dersin ilk 15 dakikası ders kitabının 97. sayfasındaki ilk iki gramer aktivitesinin yapılmasına ayrılır. Öğrenciler kitaptaki soruları gruplarında birlikte çalışarak cevaplarlar. Bu arada öğretim elemanı öğrencilerin arasında dolaşarak soruların gerçekten birlikte yapılıp yapılmadığını, öğrencilerin birbirlerine yardımcı olup olmadıklarını her zaman olduğu gibi kontrol eder, öğrencilerden gelen soruları cevaplandırır veya anlaşılmayan yerleri açıklığa kavuşturur. Çalışma sonunda her gruptan öğrencilere sırayla söz hakkı vererek soruların cevaplarını alır. Gereken yerlerde öğrencilerden soruyu niçin o şekilde cevapladıklarının açıklamasını yapmasını isteyebilir.

Ders kitabının 97. sayfasındaki “He’s not much good at anything!” bölümünde Tony'nin babası oğlunun sorumsuzluğundan bıkmıştır. Oğlu ile ilgili şikâyetleri CD'den dinletilir. Daha sonra ise öğrencilerden gruplarıyla birlikte çalışmaları ve kitapta yer alan ipuçlarından da faydalanarak Tony ile ilgili *Second Conditional* yapıda cümleler kurmaları istenir. Örnek olarak şu cümle verilir.

If Tony had a job, he would have Money.

Öğrenciler grupları içerisinde çalışarak cümlelerini hazırlarlar. Daha sonra grup sözcüleri gruplarının hazırladıkları cümleleri sesli olarak okurlar. En fazla doğru cümle hazırlayan grup sınıfça alkışlanır.

Ara özet: Tony'nin babasının cümlelerinde niçin *Second Conditional* yapısını kullandığı öğrencilere tekrar açıklanır.

Ara geçiş: Öğrencilere “Şimdi eğlenceli bir etkinlik yapacağız. Ders kitabınızın 157. sayfasını açın.” denir.

Etkinlikler:

Bu sayfada öğrencilerin üzerinde tartışmaları için hazırlanmış 7 adet ikilem durumu bulunmaktadır. Bölüm başında ise “Bu durumlarda ne yapardınız?” diye sorulmaktadır.

Her gruba farklı bir ikilem durumu verilir. Öğrenciler gruplarında birlikte tartışarak kendilerine verilen ikilem durumunda ne yapacaklarına dair bir cevap hazırlarlar. Cevaplarında *Second Conditional* yapısını kullanmaları gerektiği öğrencilere hatırlatılır. Öğrenciler çalışmalarını tamamladıklarında her grubun sözcüsünden kendilerine verilen ikilem durumu ile ilgili cevaplarını açıklamaları istenir. Grupların cevapları sınıfça tartışılır.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

Son özet: *Second Conditional* konusu ile ilgili olarak kısa bir tekrar yapılır ve özet bilgiler verilir.

Tekrar güdüleme: Girişteki güdüleme tekrar vurgulanır.

Kapanış: Dikkati çekmedeki sorular tekrar sorulur. Öğrenciler *Second Conditional* yapısını kullanarak doğru yanıtlar verirler.

E. DEĞERLENDİRME

Haftanın son dersinde üniteye işlenen konularla ilgili olarak öğrencilerin öğrenme eksiklerini belirlemek ve daha sonra gerekli tamamlamaları yapmak amacıyla bir İzleme Testi uygulanır.

2. Kontrol Grubunun Ders Planları

Ders Planı-1:

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Ders: İngilizce

Seviye: Pre-Intermediate

Sınıf: Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü 2. Sınıf

Ünitenin Adı / No: TIME FOR A STORY / ÜNİTE 9

Konu: Past Perfect and Narrative Tenses

Süre: 5 ders saati (5x45')

Hedef 1: Past Perfect Tense ile ilgili kurallar bilgisi.

Davranışlar:

1. Past Perfect Tense'in kuralının had+V3 olduğunu yazma / söyleme.

Hedef 2: Verilen cümleleri istenilen anlatım biçimine çevirebilme.

Davranışlar:

1. Past Perfect Tense'in kullanıldığı olumlu bir cümleyi, olumsuz cümle halinde yazma / söyleme.
2. Past Perfect Tense'in kullanıldığı olumsuz bir cümleyi, olumlu cümle halinde yazma / söyleme.
3. Past Perfect Tense'in kullanıldığı olumlu bir cümleyi, soru cümlesi halinde yazma / söyleme.
4. Past Perfect Tense'in kullanıldığı bir soru cümlesini, olumlu cümle halinde yazma / söyleme.

Hedef 3: Past Perfect Tense ve Past Simple Tense'in birlikte kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içeriği anlayabilme.

Davranışlar:

1. Verilen bir içerikte zamanı yazma / söyleme.
2. Verilen bir içerikte olay zincirini yazma / söyleme.

Hedef 4: Past Perfect Tense'in kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içerikte verilmeyenleri kestirebilme.

Davranışlar:

1. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri yazma /söyleme.
2. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
3. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
4. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
5. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
6. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç ve Gereçler:

Ders kitabı (New Headway Pre-Intermediate Student's Book Fourth Edition), Ders CD'si (iTools), Çalışma kağıtları (worksheets), Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, hoparlör.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:

Düz Anlatım, Soru-Cevap, İkili Çalışma

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkati çekme: Öğrencilere geçmişte yaptığımız iki farklı eylemden hangisinin daha önce olduğunu nasıl söyleyebileceğimiz sorulur. Öğrencilerden çeşitli cevaplar alınır.

Güdüleme: Öğrencilere “YDS sınavlarında bu konuyla ilgili sorular çıkabilir. Öğrenirseniz bu sorulara doğru yanıt verebilirsiniz.” denilir.

Gözden geçirme: “Bu dersin sonunda sadece *Past Simple Tense*'e bağlı kalmadan, geçmişte yapmış olduğumuz eylemlerin hangi sırayla gerçekleştiğinden bahsedebileceksiniz.” diyerek derse geçilir.

Derse geçiş: Öncelikle tahtaya *Past Perfect Tense*'in yapısının had+V3 olduğu yazılır ve yapıya ilişkin olumlu, olumsuz ve soru cümlelerine örnekler verilir. Daha sonra ise aşağıdaki cümleler örnek olarak tahtaya yazılır.

When I arrived home, she cooked dinner.

When I arrived home, she was cooking dinner.

When I arrived home, she had cooked dinner.

Öğrencilerden bu üç cümlede olayların oluş sıralarını söylemeleri istenir. Öğrencilerden gelen cevaplardan sonra yukarıda verilen cümlelerde olayların oluş sırası açıklanır. *Past Perfect Tense* kullanılarak söylenen yemek pişirme eyleminin diğerinden önce olduğu belirtilir. Bir ders saati boyunca çeşitli alıştırmalar yapılır.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Etkinlikler:

Öğrencilerden ders kitabının 70'inci sayfasında bulunan “*The Bear and the Travellers*” konulu hikâyeyi okumaları ve hikâyenin ana fikrini bulmaları istenir. Bu çalışma sırasında öğrencilerden gelen sorulara yanlarına giderek cevap verilir.

Öğrencilerden gönüllü olanlara hikâyenin ana fikrinin ne olduğu sorulur ve öğrencilerden yanıtlar alınır.

Daha sonra ise hikâyeyi özetlemek isteyen olup olmadığı sorulur. Özetlemek isteyen öğrenciler dinlenir, varsa hataları düzeltilir. Bir sonraki çalışmada ise ders kitabında verilmiş olan hikâyeye ile ilgili soruları bireysel olarak çözmeleri istenir. Öğrenciler soruların cevaplarını defterlerine yazdıktan sonra sınıftan gönüllü olan öğrencilerden sözlü olarak cevaplamaları istenir. Yanlış cevaplar düzeltilerek çalışma bitirilir.

Ara özet: Öğrencilere hikâyenin ana fikrinin ne olduğu söylenir.

Ara geçiş: Öğrencilere ders kitabının 71. sayfasında verilmiş olan ve *Past Perfect Tense* içeren cümlelerin okumuş oldukları hikâyenin içerisinden çıkartılmış cümleler olduğu söylenir.

Etkinlikler:

Öğrencilerden bu cümlelerin hikâye içerisindeki yerlerini bulmaları istenir. Öğrenciler çalışmayı tamamladıklarında gönüllü olan öğrencilerden cevaplar alınır, yanlış cevaplar düzeltilir.

Ara özet: Öğrencilere hikâye içerisine sonradan yerleştirdikleri *Past Perfect Tense* içeren cümlelerin, hikâye içerisinde *Past Simple Tense* ile söylenen olaylardan daha önce olan olayları ifade ettikleri hatırlatılır.

Ara geçiş: “Konuyu daha iyi anlamanız için şimdi sizlere bir çalışma kâğıdı vereceğim.” denir.

Etkinlikler:

Past Perfect Tense'in daha iyi kavranabilmesi amacıyla öğrencilere “You'd never believe it” isimli çalışma kâğıdı (worksheet) verilir. Çalışma kâğıdı iki bölümden oluşmaktadır. Her bir çalışma kâğıdı iki öğrenci içindir ve öğrenciler çalışma kâğıdının üzerinde belirtilen yerden keserek kâğıdı iki parçaya ayırırlar. Böylece öğrencilerin elinde iki farklı hikâyenin bazı bölümlerinin karışık halde bulunduğu kâğıtlar kalır. Öğrencilerin birinde olan bölüm diğerinde yoktur. Öncelikle A öğrencisi kendisinde olan bölümü B öğrencisine okur, bu sırada B öğrencisi kâğıdındaki boş bırakılan bölümlere arkadaşının okuduklarını yazar. Daha sonra ise B öğrencisi kendisinde olan bölümü A öğrencisine okur, bu sırada A öğrencisi kâğıdındaki boş bırakılan bölümlere arkadaşının okuduklarını yazar.

Son olarak ise öğrenciler bireysel olarak çalışırlar ve kâğıtlarında bulunan iki farklı hikâyenin karışık olarak verilmiş cümlelerini doğru sıraya koyarlar. Daha sonra ise gönüllü öğrenciler doğru sıraya koydukları hikâyelerini sınıfa okurlar. Yanlışlar düzeltilir. Doğru yapan öğrenciler tebrik edilir. Burada seçilmiş olan hikâyelerin özelliği içerisinde *Past Perfect Tense*'in kullanılmış olmasıdır.

Örnek: “*You’d never believe it*” isimli çalışma kâğıdı

Student A		Student B	
1 Work with Student B. Take turns to dictate lines from the stories.		1 Work with Student A. Take turns to dictate lines from the stories.	
a A Polish woman couldn't believe it when her dog came home after being stolen	b _____	a _____	b the police, but I don't think they took it seriously. Edyta spent five days looking out
c in 1996 after her children had left. She left her home because she was feeling	d _____	c _____	d bartering and getting presents, she said. She has written a book about her lifestyle. After
e 'It can make many people happy instead of just one,' she said.	f _____	e _____	f A German grandmother has said she's healthier, wealthier, and happier since giving
g her dog, Cherry. While they were walking down the road, a car suddenly stopped and	h _____	g _____	h three masked men jumped out. After they'd grabbed the dog, they drove off. 'It was
i for Cherry. Then suddenly she saw the dog coming up the garden path. 'I couldn't	i _____	i _____	i believe it. She was a bit thin, but she had got home. That's all that matters.'
k terrifying. I thought they were going to attack me,' said Edyta. 'I reported it to	k _____	k _____	k disillusioned with the consumer society. She now travels around with just a suitcase,
m laptop, and mobile phone. 'I can live without money. I can get everything I need by	m _____	m _____	m nearly 50 kilometres away. Edyta Kowalska had gone to Warsaw for the day with
n up cash 15 years ago. Heidemarie Schwermer, a widow, gave up her home in Dortmund	n _____	n _____	n her publishers had offered her a cash payment, she suggested the money went to charity.
2 Put the notes in order to make two short stories.		2 Put the notes in order to make two short stories.	

Ara özet: Öğrencilere “Hikâye anlatımında *Past Perfect Tense*’in kullanılmasının hikâyeyi daha akıcı hale getirdiği” söylenir.

Ara geçiş: Öğrencilere *Past Perfect Tense* konusu ile ilgili sorular içeren yeni çalışma kâğıtları verileceği söylenir

Etkinlikler:

Öğrencilere *Past Perfect Tense* konusu ile ilgili sorular içeren çalışma kâğıtları verilir. Her öğrenciden soruları bireysel olarak çözmeleri istenir. 20 dakikalık süre sonunda öğrencilerden soruları cevaplamak isteyenlere söz hakkı verilir. Yanlış cevaplar öğretim elemanı tarafından düzeltilir. Öğrencilerin anlamadıkları soruların açıklaması öğretim elemanı tarafından yapılır.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

Son özet: *Past Perfect Tense* konusu ile ilgili olarak özet bilgiler verilir.

Tekrar güdüleme: Daha önce söylediğim gibi YDS sınavlarında bu konuyla ilgili sorular çıkabilir. Bu konuyu iyi öğrenirseniz bu sorulara doğru yanıt verebilirsiniz.

Kapanış: Dikkati çekmedeki soru tekrar sorulur. Doğru yanıt alınır.

E. DEĞERLENDİRME

Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük olarak konuyla ilgili bir test yapılır.

Ders Planı-2:**A. BİÇİMSEL BÖLÜM****Ders:** İngilizce**Seviye:** Pre-Intermediate**Sınıf:** Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü 2. Sınıf**Ünitenin Adı / No:** TIME FOR A STORY / ÜNİTE 9**Konu:** Past Perfect and Narrative Tenses**Süre:** 5 ders saati (5x45')**Hedef 1:** Past Perfect Tense ve Past Simple Tense'in birlikte kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içeriği anlayabilme.**Davranışlar:**

1. Verilen bir içerikte zamanı yazma/ söyleme.
2. Verilen bir içerikte olay zincirini yazma / söyleme.

Hedef 2: Past Perfect Tense'in kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içerikte verilmeyenleri kestirebilme.**Davranışlar:**

1. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri yazma /söyleme.
2. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
3. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
4. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
5. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
6. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç ve Gereçler:

Ders kitabı (New Headway Pre-Intermediate Student's Book Fourth Edition), Ders CD'si (iTools), Çalışma kağıtları (worksheets), Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, hoparlör.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:

Düz Anlatım, Soru-Cevap

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkati çekme: Öğrencilere geçmişte yaptığımız, biri diğerinden önce olmuş olan iki farklı eylemi oluş sırasına göre sıralamak için hangi bağlaçlardan faydalanabilecekleri sorulur. Öğrencilerden çeşitli cevaplar alınır.

Güdüleme: Öğrencilerden gelen cevaplarda genellikle “before” ve “after” bağlaçlarının kullanılacağı cevapları gelir. Öğrencilere bu iki bağlacın yetersiz oldukları, her zaman bu iki bağlacın kullanılamayacağı, bunların dışında da bağlaçların olduğu, bu bağlaçların uzun cümleler kurmak için önemli olduğu belirtilir.

Gözden geçirme: “Bu dersin sonunda bu iki bağlacın dışında kullanılabilecek olan diğer bağlaçları ve bu bağlaçların *Past Perfect Tense* ve *Past Simple Tense* kullanılan iki ayrı cümleyi oluş sırasına koymada nasıl kullanabileceğinizi öğrenmiş olacaksınız” denir.

Derse geçiş: Tahtaya “when, after, as soon as, until, although, because, before, so, but” bağlaçları yazılır. Daha sonra *Past Perfect Tense* kullanılarak tek tek her biri ile ilgili örnek cümleler oluşturulur. Örneğin:

*I went to bed **when** I had done my homework.*

*He had cooked the meal **before** I arrived home.*

*They were tired **because** they had walked a long way.*

*As **soon as** she had passed her driving test, she bought a car.*

Öğrencilerden bu cümlelerde olayların oluş sıralarını söylemeleri istenir. Öğrencilerden gelen cevaplardan sonra yukarıda verilen cümlelerde olayların oluş sırası açıklanır.

Daha sonra ise öğrencilerden örnek cümleler oluşturmaları istenir. Öğrencilerin söyledikleri cümleler tahtaya yazılır. Cümlelerde hatalı olanlar düzeltilir. Son olarak

bilgisayarda bulunan sorular projeksiyon cihazıyla perdeye aktarılır ve her biri tek tek çözülür.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Etkinlikler:

Bir sonraki derste öğrencilerden ders kitaplarınının 72. sayfasını açmaları istenir. Bu sayfada içerisinde *Past Perfect Tense*, *Past Simple Tense* ve *Past Continuous Tense* bulunan cümlelerden oluşan “*The Boy Who Cried Wolf*” isimli hikâye bulunmaktadır. Hikâyenin içerisinde çeşitli bağlaçlar seçenekli olarak verilmiştir.

Örnek: *The Boy Who Cried Wolf* isimli hikâyeden bir bölüm.

ONCE upon a time there was a shepherd boy who looked after the sheep in the hills near his village. He thought his job was very boring. One day, ⁽¹⁾*while / because* he was sitting under a tree, he had an idea. He decided to have some fun, ⁽²⁾*so / but* he went down to the village and shouted ‘Wolf! Wolf!’ at the top of his voice. ⁽³⁾*As soon as / Until* the villagers heard the boy, they stopped work and raced to the hills to help him. But ⁽⁴⁾*when / while* they got there, they saw nothing. They returned to their work. ⁽⁵⁾*Before / After* they’d gone, the shepherd boy smiled to himself.

Öğrencilerden hikâyeyi okumaları ve öncelikle hangi Tense’lerin kullanıldığını bulmaları istenir. Öğrencilerin cevapları üzerinde sınıfça tartışılır. Daha sonra ise öğrencilerin bireysel olarak çalışarak hikâyede verilmiş olan bağlaç seçeneklerinden doğru olanları bulmaları istenir. Daha sonra öğretim elemanı hikâyeyi sesli olarak okur, bağlacın olduğu yerde durur ve doğru cevabı vermek isteyen öğrencilere söz hakkı verir. Doğru cevabı veren öğrenciler onaylanır. Son olarak hikâyeye ders CD’sinden dinlenerek tekrar yapılmış olur.

Ara özet: Bu bölümde çalışılan bağlaçların anlamları ve kullanıldıkları durumlar tekrar söylenir. Bu bağlaçların anlamlarını ve kullanıldığı durumları unutmamaları gerektiği öğrencilere hatırlatılır.

Ara geçiş: “Şimdi bu konuyu biraz daha pekiştirmek için çalışmalarımıza devam edelim.” denir.

Etkinlikler:

Öğrencilerden ders kitabının 73. sayfasında bulunan konuyla ilgili alıştırmaları bireysel çalışarak çözmeleri istenir. Öğrenciler çalıştıktan sonra ders kitabının ilgili sayfası projeksiyonla perdeye yansıtılır ve sınıftan rastgele seçilen öğrencilerden sıradaki sorunun cevabını vermesi beklenir. Her cevaptan sonra doğru cevap perdeye yansıtılır. Doğru cevap veren öğrenciler tebrik edilir.

Tahtaya aşağıdaki yarım cümleler yazılır ve öğrencilerden bu cümlelerin devamını *Past Perfect Tense* kullanarak tamamlamaları istenir.

We enjoyed the holiday although

We watched TV until

As I sat on the plane, I felt nervous because

Öğrencilerden gönüllü olanların tek tek tahtaya gelerek kendi cevaplarını her sorunun altına yazmaları istenir. Cümlelerden doğru olanlar belirlenir ve çalışma sona erdirilir.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

Son özet: Bağlaçların Past Perfect Tense ile kullanımı konusunda özet bilgiler verilir.

Tekrar güdüleme: Girişteki güdüleme tekrar vurgulanır.

Kapanış: Dikkati çekmedeki soru tekrar sorulur. Doğru yanıt alınır.

E. DEĞERLENDİRME

Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük olarak konuyla ilgili bir test yapılır.

Ders Planı-3:**A. BİÇİMSEL BÖLÜM****Ders:** İngilizce**Seviye:** Pre-Intermediate**Sınıf:** Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü 2. Sınıf**Ünitenin Adı / No:** OUR INTERACTIVE WORLD / ÜNİTE 10**Konu:** Passive Voice**Süre:** 5 ders saati (5x45')**Hedef 1:** Passive Voice (Edilgen Yapı) ile ilgili kurallar bilgisi.**Davranışlar:**

1. Present Simple Tense'te Edilgen yapının kuralının am/is/are +V3 olduğunu yazma / söyleme.
2. Past Simple Tense'te Edilgen yapının kuralının was/were +V3 olduğunu yazma / söyleme.
3. Present Perfect Simple Tense'te Edilgen yapının kuralının have/has been +V3 olduğunu yazma / söyleme.
4. Future Tense'te Edilgen yapının kuralının will be +V3 olduğunu yazma / söyleme.
5. Bütün Modal yardımcı fiillerde Edilgen yapının kuralının modal +be +V3 olduğunu yazma / söyleme.
6. Etken cümlenin nesnesinin edilgen cümlede özne yapıldığını yazma / söyleme.

Hedef 2: Verilen cümleleri istenilen anlatım biçimine çevirebilme.**Davranışlar:**

1. Verilen etken bir cümleyi kuralına uygun olarak edilgen cümle halinde yazma / söyleme.
2. Verilen edilgen bir cümleyi kuralına uygun olarak etken cümle halinde yazma / söyleme.

Hedef 3: Active ve Passive Voice'in birlikte kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içerikte verilmeyenleri kestirebilme.

Davranışlar:

1. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, etken veya edilgen olma durumuna göre uygun sözcükleri yazma /söyleme.
2. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, etken veya edilgen olma durumuna göre uygun sözcükleri bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç ve Gereçler:

Ders kitabı (New Headway Pre-Intermediate Student's Book Fourth Edition), Ders CD'si (iTools), Çalışma kağıtları (worksheets), Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, hoparlör.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:

Düz Anlatım, Soru-Cevap, İkili Çalışma

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkati çekme: Öğrencilere İngilizce olarak “Annem evi temizledi” demek yerine “Ev temizlendi” cümlesinin nasıl kurulacağını bilip bilmedikleri, bu iki cümlenin farkının ne olduğu sorulur. Öğrencilerden çeşitli cevaplar alınır.

Güdüleme: Öğrencilere bu iki cümleden birincisinin etken “aktif”, ikincisinin ise edilgen “pasif” cümle olduğu, nesneyi vurgulamak istediğimiz durumlarda edilgen cümleler kurduğumuz söylenir. Edilgen cümlelerin, etken cümlenin nesnesini vurgulamak amacıyla kullanıldığından önemli olduğu belirtilir.

Gözden geçirme: “Bu dersin sonunda edilgen cümle yapılarını, etken cümlelerin nasıl edilgen yapılabileceğini öğrenecekleri” söylenir.

Derse geçiş: Tahtaya öncelikle *Present Simple Tense*'te edilgen yapının kuralının am/is/are +V3 olduğu yazılır. Daha sonra ise aşağıdaki cümle yazılır.

My mother cleans the house every weekend.
 Subject Object

Öğrencilere etken(aktif) cümlelerin nesnesinin edilgen (pasif) cümleye nesne yapılacağı ve daha sonra am/is/are + v3 getirileceği söylenir ve cümle edilgen yapıya çevrilir.

The house is cleaned every weekend.

Daha sonra ise öğrencilere cümlede öznenin yaptığı eylemden etkilenen bir nesne olmadığında ne yapılacağı sorulur. Örnek olarak aşağıdaki cümle verilir.

I go to school every day.

Öğrenciler cümle üzerinde düşünürler ve bu cümlelerin edilgen yapılamayacağına karar verirler. Bu aşamada bir cümlelerin edilgen hale getirilebilmesi için cümlede öznenin yaptığı eylemden etkilenen bir nesnenin olması gerektiği yani yüklemde geçişli fiil olması gerektiği belirtilir. Daha sonra ise *Present Simple Tense, Past Simple Tense, Present Perfect Tense, Future Tense* ve *Modallar* ile edilgen cümle yapma kuralları örneklerle işlenir.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Etkinlikler:

Konu anlatımı bittikten sonra öğrencilerden ders kitabının 78-79. sayfalarında bulunan “A Phone Call that Changed the World” isimli okuma parçasını okumaları istenir. Bu parçanın özelliği içerisinde *Passive (Edilgen)* cümle yapılarına örnek cümleler olmasıdır.

Öğrenciler bireysel olarak parçayı sessizce okuduktan sonra parça içerisinde *Present Simple Tense, Past Simple Tense, Present Perfect Simple Tense* ve *Future Tense* *Passive* cümle örneklerini bulmaları istenir. Daha sonra ise ders kitabının 79. sayfasında bulunan 4. alıştırmada verilen aktif (etken) cümlelerle bu cümlelerin parça içerisinde geçen pasif (edilgen) hallerini eşleştirmeleri istenir. Öğrencilerden eşleştirdikleri cümlelerden bir örnek vermesi istenir. Gönüllü olan öğrenciler eşleştirdikleri cümlelerden örnekler verirler.

Bir sonraki çalışma ise kitabın 78. sayfasında bulunan parçayla ilgili soruları öğrencilerin bireysel çalışarak cevaplamasıdır. Öğrenciler soruları defterlerine cevapladıktan sonra sınıftan rastgele seçilen öğrencilerden soruları cevaplamaları istenir. Doğru cevaplar onaylanır, yanlış cevaplar ise düzeltilir.

Ara özet: *Passive* cümle yapısı ile ilgili kısa bir özet yapılır. Bu yapıda önemli olanın aktif cümlelerin nesnesinin, pasif cümlede özne yapılarak vurgulanması olduğu hatırlatılır.

Ara geçiş: “Konuyu daha iyi anlamanız için şimdi sizlere bir çalışma kâğıdı vereceğim.” denir.

Etkinlikler:

Daha sonra öğrencilere *Passives Quiz* isimli çalışma kâğıtları verilir. Çalışma kâğıdı ortadan ikiye bölünerek her kâğıt iki öğrenciye paylaşılır. Öğrencilerin ikili olarak çalışacakları bu çalışma kâğıtlarında her bir öğrenci için diğerinden farklı 10 adet soru ve bu sorulara cevap olarak üçer seçenek bulunmaktadır. Çalışma *Passives* konusu ile ilgili olmakla birlikte genel kültür bilgisini de ölçmektedir. Sorular tam bir cümle halinde verilmemiş, verilen kelimelerden edilgen yapıda soru cümleleri oluşturulması istenmiştir. Öğrenciler öncelikle bireysel olarak soru cümlelerini oluşturmakla görevlendirilir. Her öğrenci kendi sorularını oluşturduktan sonra eşine soruları ve cevap şıklarını okur. Eşinden aldığı yanıtları cevap kâğıdına işaretler.

Yaklaşık 20 dakikalık bir çalışmadan sonra öğretim elemanı her bir soruyu farklı öğrencilere tahtaya yazdırır. Sorularda yapılan hatalar birlikte düzeltilir ve soruların cevapları sınıfça verilir. Yanlış cevaplar düzeltilerek çalışma bitirilir.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

Son özet: *Passive Voice* konusu ile ilgili olarak özet bilgiler verilir.

Tekrar güdüleme: Girişteki güdüleme tekrar vurgulanır.

Kapanış: Dikkati çekmedeki soru tekrar sorulur. Doğru yanıt alınır.

E. DEĞERLENDİRME

Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük olarak konuyla ilgili bir test yapılır.

Ders Planı-4:**A. BİÇİMSEL BÖLÜM****Ders:** İngilizce**Seviye:** Pre-Intermediate**Sınıf:** Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü 2. Sınıf**Ünitenin Adı / No:** OUR INTERACTIVE WORLD / ÜNİTE 10**Konu:** Passive Voice**Süre:** 5 ders saati (5x45')**Hedef 1:** Passive Voice (Edilgen Yapı) ile ilgili kurallar bilgisi.**Davranışlar:**

1. Present Simple Tense'te Edilgen yapının kuralının am/is/are +V3 olduğunu yazma / söyleme.
2. Past Simple Tense'te Edilgen yapının kuralının was/were +V3 olduğunu yazma / söyleme.
3. Present Perfect Simple Tense'te Edilgen yapının kuralının have/has been +V3 olduğunu yazma / söyleme.
4. Future Tense'te Edilgen yapının kuralının will be +V3 olduğunu yazma / söyleme.
5. Bütün Modal yardımcı fiillerde Edilgen yapının kuralının modal +be +V3 olduğunu yazma / söyleme.
6. Etken cümlenin nesnesinin edilgen cümlede özne yapıldığını yazma / söyleme.

Hedef 2: Verilen cümleleri istenilen anlatım biçimine çevirebilme.**Davranışlar:**

1. Verilen etken bir cümleyi kuralına uygun olarak edilgen cümle halinde yazma / söyleme.
2. Verilen edilgen bir cümleyi kuralına uygun olarak etken cümle halinde yazma / söyleme.

Hedef 3: Active ve Passive Voice'in birlikte kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içerikte verilmeyenleri kestirebilme.

Davranışlar:

1. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, etken veya edilgen olma durumuna göre uygun sözcükleri yazma /söyleme.
2. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, etken veya edilgen olma durumuna göre uygun sözcükleri bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç ve Gereçler:

Ders kitabı (New Headway Pre-Intermediate Student's Book Fourth Edition), Çalışma kitabı (New Headway Pre-Intermediate Workbook Fourth Edition), Ders CD'si (iTools), Çalışma kâğıtları (worksheets), Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, hoparlör.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:

Düz Anlatım, Soru-Cevap

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkati çekme: Öğrencilere günümüzde kullandığımız çeşitli aletlerin ne zaman ve kimler tarafından icat edildiğini bilip bilmedikleri sorulur. Bazı öğrencilerin cevaplarında etken, bazılarının ise edilgen cümleler kurdukları görülür.

Daha sonra ise internetten faydalanılarak gelen cevapların doğruluğu sınıfça kontrol edilir. İnternet araştırmasında icatlarla ilgili cümlelerin genellikle edilgen yapıda oldukları görülür. Öğrencilerle bunun sebebi tartışılır.

Güdüleme: Öğrencilere nesneyi vurgulamak istediğimiz durumlarda edilgen cümleler kurduğumuz hatırlatılır. İcat edilen şeyleri vurgulamak istediğimiz için cümlelerin genellikle edilgen yapıda kurulmasının önemli olduğu belirtilir. İcatlarla ilgili olarak Türkçe'de kurulan cümlelerden de örnekler verilir.

Gözden geçirme: Öğrencilere dersin sonunda çeşitli icatlarla ve genel kültür konularıyla ilgili bilgiler edinecekleri, edilgen cümle yapısını kullanarak icatlarla ve çeşitli genel kültür konularıyla ilgili olarak soru sormayı ve cevaplamayı öğrenecekleri söylenir.

Derse geçiş: Tahtaya çeşitli icatlarla ilgili edilgen cümleler yazılır. Öğrencilerden gönüllü olanların da tahtaya gelerek kendi cümlelerini yazmaları istenir.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Etkinlikler:

Öğrencilerden ders kitabının 80. sayfasında bulunan “Inventions that changed the world” bölümünde bulunan çeşitli icatlarla, bunların karışık halde verilen icat ediliş tarihlerini bireysel çalışarak eşleştirmeleri ve bu icatların icat ediliş tarihleri ile ilgili edilgen cümleler kurmaları istenir.

Örnek cümle: *I think the telephone was invented in 1901.*

Sınıftan rastgele seçilen öğrencilere icatların icat ediliş tarihleri ile ilgili düşünceleri sorulur. Öğrencilerden çeşitli cevaplar alınır ancak cevapların doğruluğu veya yanlışlığı üzerinde bir yorum yapılmaz. Cevaplar alındıktan sonra doğru cevaplar CD’den dinlenir. Ayrıca verilen icatlarla ve icat eden kişilerle ilgili diğer bilgiler üzerinde sınıfa çeşitli sorular sorulur.

Örnek sorular:

What nationality were the inventors?

What were their jobs?

Bir sonraki derste öğrencilerden çalışma kitaplarının 69. sayfasındaki “*Trevor Beylis, Inventor of the clockwork radio*” parçasını bireysel olarak okumaları ve parça içerisinde boş bırakılan yerlerde parantez içerisinde verilen fiillerin etken veya edilgen olarak doğru çekimlerini 10 dakikalık bir süre içerisinde yapmaları istenir

Çalışma sonunda çalışma kitabının ilgili bölümü projeksiyon cihazıyla perdeye yansıtılır ve doğru cevaplar gösterilir.

Ara özet: Öğrencilere “Gördüğünüz gibi icat edilen aleti vurgulama istiyorsak edilgen cümle, onu icat eden kişiyi vurgulamak istiyorsak etken cümle yapısını kullanırız.” denir.

Ara geçiş: Öğrencilere “Şimdi konuyu daha iyi pekiştirmek amacıyla benzer bir çalışma yapacağız.” denir.

Etkinlikler:

Öğrencilerden ders kitaplarının 80. sayfasında bulunan “All things online!” başlıklı metin üzerinde çalışmaları ve boşluklardaki edilgen çekimleri yapmaları istenir.



Bundan sonraki aşamada ise öğrencilerle metin içerisinde seçenekli olarak verilen sayı ve tarihlerin hangisinin doğru olabileceği tartışılır. Son olarak doğru cevaplar CD’den dinlenir.

Daha sonra öğrencilerden yukarıda çalışılan metinde seçenekli olarak verilen sayı ve tarihlerin doğrusunu elde etmeye yönelik olarak nasıl sorular sorulabileceği üzerinde bireysel olarak çalışmaları istenir ve bu çalışmayı yaparken metnin yanında verilen ipuçlarından faydalanabilecekleri söylenir. Öğrencilerden gönüllü olanlardan hazırladıkları soruları okumaları istenir. Öğretim elemanı soruları tahtaya yazar ve üzerinde sınıfça tartışılır. Son olarak doğru cevaplar CD’den dinlenir.

Örnek sorular:

How many films are posted on YouTube every week?

When was the first Twitter message sent?

Konu çerçevesinde ders CD’sinde yer alan örnek alıştırma projeksiyon vasıtasıyla perdeye yansıtılarak sınıfça çözülür.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

Son özet: *Passive Voice* konusu ile ilgili olarak özet bilgiler verilir.

Tekrar güdüleme: Girişteki güdüleme tekrar vurgulanır.

Kapanış: Dikkati çekmedeki soru tekrar sorulur. Doğru yanıt alınır.

E. DEĞERLENDİRME

Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük olarak konuyla ilgili bir test yapılır.

Ders Planı-5:**A. BİÇİMSEL BÖLÜM****Ders:** İngilizce**Seviye:** Pre-Intermediate**Sınıf:** Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü 2. Sınıf**Ünitenin Adı / No:** LIFE'S WHAT YOU MAKE IT! / ÜNİTE 11**Konu:** Present Perfect Continuous Tense**Süre:** 5 ders saati (5x45')**Hedef 1:** Present Perfect Continuous Tense ile ilgili kurallar bilgisi.**Davranışlar:**

1. Present Perfect Continuous Tense'in kuralının have / has been+V-ing olduğunu yazma / söyleme.
2. Present Perfect Continuous Tense'in kullanıldığı durumları yazma / söyleme.

Hedef 2: Verilen cümleleri istenilen anlatım biçimine çevirebilme.**Davranışlar:**

1. Present Perfect Continuous Tense'in kullanıldığı olumlu bir cümleyi, olumsuz cümle halinde yazma / söyleme.
2. Present Perfect Continuous Tense'in kullanıldığı olumsuz bir cümleyi, olumlu cümle halinde yazma / söyleme.
3. Present Perfect Continuous Tense'in kullanıldığı olumlu bir cümleyi, soru cümlesi halinde yazma / söyleme.
4. Present Perfect Continuous Tense'in kullanıldığı bir soru cümlesini, olumlu cümle halinde yazma / söyleme.

Hedef 3: Present Perfect Tense ve Present Perfect Continuous Tense'in birlikte kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içeriği anlayabilme.**Davranışlar:**

1. Verilen bir içerikte zamanı yazma / söyleme.

Hedef 4: Present Perfect Simple Tense ve Present Perfect Continuous Tense'in kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içerikte verilmeyenleri kestirebilme.

Davranışlar:

1. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri yazma /söyleme.
2. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
3. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
4. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
5. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
6. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç ve Gereçler:

Ders kitabı (New Headway Pre-Intermediate Student's Book Fourth Edition), Ders CD'si (iTools), Çalışma kâğıtları (worksheets), Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, hoparlör.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:

Düz Anlatım, Soru-Cevap, İkili Çalışma

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkati çekme: Öğrencilerin *Present Perfect Tense* ile ilgili bilgileri tekrar edilerek derse giriş yapılır. *Present Perfect Tense*'in yapısı ve kullanıldığı durumlar ile ilgili örnek cümleler tahtaya yazılır. Öğrencilerin *Present Perfect Tense* yapısını hatırladıklarından emin olunduktan sonra aşağıdaki cümle tahtaya yazılır.

She has talked on her phone for ages.

Öğrencilere bu cümlenin bitmiş bir eylemi mi yoksa halen devam eden bir eylemi mi belirttiği sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar sınıfça tartışılır.

Daha sonra ise aşağıdaki cümle tahtaya yazılır.

She has been talking on the phone for ages.

Öğrenciler bu cümlelerin yeni bir zaman yapısı olduğunu anlarlar. Öğrencilere bu cümleden ne anladıkları, iki cümle arasında anlam olarak bir farklılık olup olmadığı sorulur.

Öğrenciler ikinci cümledeki eylemde süreklilik belirttiğinin anlaşıldığını söylerler.

Güdüleme: Öğrencilere aslında iki cümlede de aynı anlama geldiği ve ikisinin de süreklilik belirttiği söylenir. Öğrenciler bu cevaptan sonra belirgin bir şaşkınlık yaşarlar ve “Biz hangi yapıyı kullanacağımızı nasıl bileceğiz?” sorusunu sorarlar.

Gözden geçirme: Öğrencilere bu ünitenin sonunda “*Present Perfect Tense*” ve “*Present Perfect Continuous Tense*” arasındaki kullanım farklarını öğrenmiş olacakları söylenir ve derse geçilir.

Derse geçiş: Öncelikle tahtaya *Present Perfect Continuous Tense*'in yapısının *have/has been+V-ing* olduğu yazılır ve yapıya ilişkin olarak olumlu, olumsuz ve soru cümlelerine örnekler verilir. Daha sonra ise *Present Perfect Simple Tense* ve *Present Perfect Continuous Tense*'in farklı ve benzer kullanımına örnekler tahtaya yazılır. Hangi durumlarda hangi zamanın kullanılmasının uygun olduğu örneklerle açıklanır. Örneğin durum bildiren veya bir anlık bir olay bildiren fiillerle *Present Perfect Continuous Tense*'in kullanılmayacağı onun yerine *Present Perfect Simple Tense*'in kullanılmasının doğru olacağı aşağıdaki örneklerle açıklanır.

We have known each other for a few weeks.

~~*We have been knowing each other for a few weeks.*~~

I have lost my book.

~~*I have been losing my book.*~~

Ders sonuna kadar çeşitli örnekler üzerinde çalışmalar yapılır.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Etkinlikler:

Bir sonraki derste öğrencilerden ders kitaplarının 87. sayfasını açmaları müzik öğretmeni olan *Gareth Malone*'un hayatındaki önemli olaylar hakkında hazırlanan tabloyu incelemeleri istenir. Daha sonra ise kitabın 86. sayfasındaki *Gareth Malone* ile

ilgili olarak hazırlanmış sekiz adet soruyu bireysel olarak çözmeleri istenir. Öğrencilere cevapların kısaca değil cümleler kurarak verilmesi gerektiği hatırlatılır.

Kendilerine tanınan 10 dakikalık süre sonunda öğrencilerden gönüllü olanlardan yazdıkları cevapları sınıfa okumaları istenir. Doğru cevaplar onaylanır, yanlış cevaplar düzeltilir. Bir sonraki alıştırmada ise öğrenciler verilen soruları bireysel olarak cevaplarlar. Öğrenciler alıştırmaları bitirdikten sonra ders CD'si sınıfça dinlenir ve doğru cevaplar öğrenilmiş olur.

Bir sonraki derste öğrencilerden ders kitabının 88. sayfasındaki “What have they been doing?” bölümünü açmaları istenir. Öğrenciler bu bölümde bireysel olarak çalışırlar ve verilen resimlerle ilgili olarak sorular sorup cevaplar verirler. Örneğin;

Soru: *Why are the students bored?*

Cevap: *Because the teacher has been talking for hours.*

Son olarak cevaplar ders CD'sinden dinlenerek kontrol edilir.

Ara özet: Öğrencilere *Present Perfect Continuous Tense*'in hangi durumlarda kullanılabileceği hangi durumlarda kullanılamayacağı kısaca özetlenir.

Ara geçiş: “Şimdi sizlerle ilginç bir çalışma yapacağız, bu çalışmayı nasıl yapacağımızı size anlatacağım. Beni dikkatlice dinleyin.” denir.

Etkinlikler:

Sonraki çalışmada öğrencilerden ikili olarak çalışmaları istenir. Öğrencilerden birisi ders kitabının 152. sayfasındaki “*Charlotte Church's life and career*” başlıklı bölümü açarak parçayı okur ve parça içerisindeki eksik bırakılan bilgileri bulmaya yönelik soruları, verilen soru kelimelerinden faydalanarak hazırlar.

Diğer öğrenci ise ders kitabının 154. sayfasında bulunan “*Charlotte Church's life and career*” başlıklı bölümü açarak parçayı okur ve parça içerisindeki eksik bırakılan bilgileri bulmaya yönelik soruları, verilen soru kelimelerinden faydalanarak hazırlar.

Bu çalışmada aslında her iki sayfadaki okuma parçası aynıdır. Ancak birinde olan bilgi diğerinde yoktur. Yani o kısım boş bırakılmıştır. Her iki öğrencinin sorması gereken sorular da bu yüzden farklıdır. Daha sonra ise her öğrenci kendi hazırladığı soruları eşine sorar ve ondan aldığı cevapları defterine yazar.

Son olarak öğretim elemanının yönlendirmesiyle sınıftan rastgele seçilen öğrenciler soruları sınıfın duyacağı şekilde ve sırayla birbirlerine sorarlar ve cevaplarlar.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

Son özet: Present Perfect Continuous Tense ile ilgili olarak özet bilgiler verilir.

Tekrar güdüleme: Öğrencilere Present Perfect Simple Tense ve Present Perfect Continuous Tense'in farkını iyi öğrenmelerinin önemli olduğu, ileride girecekleri çeşitli sınavlarda bu konularla ilgili sorularla karşılaşabilecekleri hatırlatılır.

Kapanış: Dikkati çekmedeki sorular tekrar sorulur. Öğrencilerin doğru cevaplar verdikleri görülür.

E. DEĞERLENDİRME

Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük olarak konuyla ilgili bir test yapılır.

Ders Planı-6:**A. BİÇİMSEL BÖLÜM****Ders:** İngilizce**Seviye:** Pre-Intermediate**Sınıf:** Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü 2. Sınıf**Ünitenin Adı / No:** LIFE'S WHAT YOU MAKE IT! / ÜNİTE 11**Konu:** Present Perfect Continuous Tense**Süre:** 5 ders saati (5x45')**Hedef 1:** Present Perfect Continuous Tense ile ilgili kurallar bilgisi.**Davranışlar:**

1. Present Perfect Continuous Tense'in kuralının have / has been+V-ing olduğunu yazma / söyleme.
2. Present Perfect Continuous Tense'in kullanıldığı durumları yazma / söyleme.

Hedef 2: Verilen cümleleri istenilen anlatım biçimine çevirebilme.**Davranışlar:**

1. Present Perfect Continuous Tense'in kullanıldığı olumlu bir cümleyi, olumsuz cümle halinde yazma / söyleme.
2. Present Perfect Continuous Tense'in kullanıldığı olumsuz bir cümleyi, olumlu cümle halinde yazma / söyleme.
3. Present Perfect Continuous Tense'in kullanıldığı olumlu bir cümleyi, soru cümlesi halinde yazma / söyleme.
4. Present Perfect Continuous Tense'in kullanıldığı bir soru cümlesini, olumlu cümle halinde yazma / söyleme.

Hedef 3: Present Perfect Tense ve Present Perfect Continuous Tense'in birlikte kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içeriği anlayabilme.**Davranışlar:**

1. Verilen bir içerikte zamanı yazma/ söyleme.

Hedef 4: Present Perfect Simple Tense ve Present Prefect Continuous Tense'in kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içerikte verilmeyenleri kestirebilme.

Davranışlar:

1. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri yazma / söyleme.
2. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
3. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
4. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
5. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
6. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç ve Gereçler:

Ders kitabı (New Headway Pre-Intermediate Student's Book Fourth Edition), Ders CD'si (iTools), Çalışma kâğıtları (worksheets), Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, hoparlör.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:

Düz Anlatım, Soru-Cevap, Rol Oynama

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkati çekme: Öğrencilerden çocukluk arkadaşlarından birisiyle yıllar sonra ilk defa görüşmeler neler soracaklarını düşünmeleri ve bunları defterlerine yazmaları istenir. Sorulara örnek olarak şunlar verilebilir;

Where have you been living?

What have you been doing recently?

How long have you been married?

Daha sonra ise öğrencilerden bir arkadaşlarını çocukluk arkadaşının yerine koyarak soruları ona sormaları ve cevapları almaları söylenir. Burada öğrencilerden gönüllü olanların bu görüşmeyi sınıf önünde canlandırmaları istenir.

Güdüleme: Öğrencilere örnek diyaloglarda olduğu gibi geçmişten bugüne kadar süren eylem ve durumlarla ilgili bir konuşmada *Present Perfect Simple Tense* veya *Present Perfect Continuous Tense*'in ayrımının bilinmesinin önemli olduğu belirtilir.

Gözden geçirme: Öğrencilere ünite sonunda bu iki zamandan hangisinin eylem bildiren durumlarda, hangisinin durum bildiren durumlarda kullanılacağını öğrenmiş olacakları söylenir.

Derse geçiş: Tahtaya *Present Perfect Simple Tense* ve *Present Perfect Continuous Tense*'in kullanıldığı örnek cümleler yazılır. Öğrencilerle cümleler üzerinde tartışılır.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Etkinlikler:

Öğrencilere ders kitabının 89. sayfasındaki “*Friends*” konusunu açmaları söylenir. Bu bölümde iki eski arkadaş yıllar sonra sosyal bir paylaşım sitesinde birbirleriyle iletişim kurmuşlardır. Öğrencilerden bu iki eski arkadaşın birbirlerine yazdıkları ilk mesajları okumaları istenir. Konuyla ilgili bilgi edinen öğrencilere daha sonra iki arkadaşın (Sophie ve Mike) ilk buluşmalarında aralarında geçen konuşmanın birinci bölümü CD’den dinletilir.

Daha sonra, öğrencilere dinledikleri bölümle ilgili kitaplarında bulunan doğru-yanlış sorularını bireysel olarak cevaplamaları söylenir. Öğrencilerden gönüllü olanlar cevaplarını öğretim elemanına söylerler. Yanlış olan cevaplar düzeltilir, doğru olan cevaplar ise onaylanır.

Bir sonraki bölümde ise Sophie ve Mike’in konuşmalarının ikinci bölümünü kitaplarından okumaları istenir. Bu bölümde Sophie’nin sözleri yazılıdır. Ancak Mike’in Sophie’ye sorduğu sorular boş bırakılmıştır. Öğrencilerden bireysel çalışarak öncelikle Sophie’nin söyledikleri ile ilgili aynı sayfada bulunan soruları cevaplamaları istenir. Daha sonra ise Mike’in hangi soruları sormuş olabileceğini tahmin ederek

boşluklara yazmaları istenir. Son olarak konuşmanın tamamı dinlenir ve yanlışlar düzeltilir.

Ara özet: Bu bölümde Mike’ın sorduğu soruları hep birlikte tahmin ettiniz. Gördüğünüz gibi Mike her sorusunda başka bir zaman yapısı kullandı. Bu sorular sayesinde daha önce öğrenmiş olduğunuz zamanlarla bu ünite de öğrendiğiniz *Present Perfect Continuous Tense* arasındaki farkı daha iyi gördünüz.

Ara geçiş: “Şimdi konuyu daha iyi anlamanız için eğlenceli bir etkinliğe geçiyoruz.” denir.

Etkinlikler:

Bir sonraki dersten önce, “Present Perfect Picture Race” başlıklı çalışma kâğıdındaki devam etmekte olan ve bitmiş olan olaylarla ilgili resim ve bu resimlerle ilgili *Present Perfect Simple* ve *Present Perfect Continuous Tense* yapılarındaki cümleler kesilerek her öğrenci için ayrı ayrı zarflara konur. Dersin başında her öğrenciye bir adet zarf verilir ve öğrencilerden zarfları aynı anda açmaları istenir. Öğrencilerden kendilerine verilen resimlerle, cümleleri eşleştirmeleri istenir. Cümleleri en önce doğru şekilde eşleştiren öğrencinin yarışmayı kazanacağı söylenir. Öğretim elemanı resimleri ve cümleleri en önce eşleştirdiğini söyleyen öğrencinin yanına giderek eşleştirmeleri kontrol eder. Yanlış yapan öğrenciye tekrar kontrol etmesini söyler ve kendisini çağıran bir başka öğrencinin yanına gider. En önce doğru eşleştirmeleri yapan öğrenci veya öğrenciler birinci seçilir ve tebrik edilir.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

Son özet: Present Perfect Continuous Tense ile ilgili olarak özet bilgiler verilir.

Tekrar güdüleme: Girişteki güdüleme tekrar vurgulanır.

Kapanış: Dikkati çekmedeki sorular tekrar sorulur. Doğru yanıtlar alınır.

E. DEĞERLENDİRME

Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük olarak konuyla ilgili bir test yapılır.

Ders Planı-7:**A. BİÇİMSEL BÖLÜM****Ders:** İngilizce**Seviye:** Pre-Intermediate**Sınıf:** Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü 2. Sınıf**Ünitenin Adı / No:** JUST WONDERING / ÜNİTE 12**Konu:** First Conditional**Süre:** 5 ders saati (5x45')**Hedef 1:** First Conditional yapısı ile ilgili kurallar bilgisi.**Davranışlar:**

1. First Conditional yapısının If+present simple, will+V1 olduğunu yazma / söyleme.
2. First Conditional yapısının hangi durumlarda kullanıldığını yazma / söyleme.
3. Condition Clause (If Clause)'un cümlenin başında veya sonunda olabileceğini yazma / söyleme.
4. Condition Clause (If Clause) cümle başında kullanıldığında Condition Clause ve Result Clause arasında virgül kullanılacağını yazma / söyleme.

Hedef 2: Verilen cümleleri istenilen anlatım biçimine çevirebilme.**Davranışlar:**

1. First Conditional'ın kullanıldığı olumlu bir cümleyi, olumsuz cümle halinde yazma / söyleme.
2. First Conditional'ın kullanıldığı olumsuz bir cümleyi, olumlu cümle halinde yazma / söyleme.
3. First Conditional'ın kullanıldığı olumlu bir cümleyi, soru cümlesi halinde yazma / söyleme.
4. First Conditional'ın kullanıldığı bir soru cümlesini, olumlu cümle halinde yazma / söyleme.

Hedef 3: First Conditional'ın kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içerikte verilmeyenleri kestirebilme.

Davranışlar:

1. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri yazma /söyleme.
2. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
3. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
4. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
5. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
6. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç ve Gereçler:

Ders kitabı (New Headway Pre-Intermediate Student's Book Fourth Edition), Çalışma kitabı (New Headway Pre-Intermediate Workbook Fourth Edition), Ders CD'si (iTools), Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, hoparlör.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:

Düz Anlatım, Soru-Cevap, Rol Oynama

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkati çekme: Öğrencilere gelecek hafta sonu ne yapmak istedikleri sorulur. Öğrencilerden çeşitli cevaplar alınır. Bazıları sinemaya gitmek istediklerini, bazıları piknik yapmak istediklerini, bazıları ise arkadaşları ile doğa yürüyüşü yapmak istediklerini söylerler.

Öğrencilere hafta sonu yağmur yağarsa planladıkları bu şeyleri yapip yapamayacakları sorulur. Öğrenciler piknik veya doğa yürüyüşü yapmanın zor olduğunu ancak sinemaya gidilebileceğini söylerler.

Güdüleme: Öğrencilere yapacakları işlerin bir koşula bağlı olduğunu belirtebilmeleri için *Koşul Cümlelerinin (Conditionals)* yapısını bilmelerinin önemli olduğu söylenir.

Gözden geçirme: Öğrencilere bu ünitenin sonunda *Koşul Cümlelerini (Conditionals)* nasıl kullanacaklarını öğrenmiş olacakları söylenir ve derse geçilir.

Derse geçiş: Gelecekte gerçekleşmesi bir koşula bağlı olan olaylardan bahsederken *First Conditional* yapısının kullanılması gerektiği söylenir ve tahtaya *First Conditional* yapısının If+present simple, will+V1 olduğu yazılır. Daha sonra ise örnek olarak aşağıdaki cümleler verilir.

If I work hard, I'll pass my exams.

If we don't hurry up, we'll be late.

If you're late, I won't wait for you.

What will you do if you don't go to university?

Öğrencilere “If” ile başlayan cümlecige “*If Clause*” veya “*Condition Clause*” adı verildiği, virgülden sonraki bölüme ise “*Main Clause*” veya “*Result Clause*” adı verildiği söylenir. Daha sonra *Condition Clause* ve *Result Clause*’un cümle içinde yer değiştirebildiği, *Result Clause*’un başa gelebileceği belirtilir. Örnek olarak şu cümleler verilir;

We'll go for a picnic if it's sunny.

If it's sunny, we'll go for a picnic.

Öğrencilere iki cümle arasında yapısal bir fark olduğu, bunu bulup bulamayacakları sorulur. Öğrenciler ilk cümlede virgül olmadığını söylerler. Bu cevaba karşılık bunun bir kural olduğu belirtilir ve ders CD’sinde bulunan alıştırmaların perdeye yansıtılarak sınıfça çözümüne geçilir. Ders sonuna kadar CD’de bulunan soruların çözümüne devam edilir.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Etkinlikler:

Sonraki derste öğrencilerden ders kitaplarının 94. sayfasını açmaları istenir. Sayfadaki kısa diyalogun sessizce okunması istenir. Öğrenciler diyalogu okuduktan

sonra bir defa da CD'den dinlenir. Öğrencilere diyalogda geçen “might” yardımcı fiilinin ihtimal bildirilen durumlarda kullanıldığı söylenir.

Bir sonraki çalışma olarak öğrencilerden bireysel çalışarak benzer diyaloglar hazırlamaları istenir. Bu diyalogları hazırlarken 94. sayfada verilen ipuçlarından da faydalanabilecekleri hatırlatılır. Öğrenciler diyalogları hazırladıktan sonra gönüllü öğrencilerden hazırlanan diyalogları canlandırmaları istenir.

Ara özet: “*Might*” yardımcı fiilinin hangi durumlarda kullanılacağı kısaca özetlenir.

Ara geçiş: “Şimdi *First Conditional* yapısını daha iyi anlamana yardımcı olacak başka bir çalışmaya geçiyoruz.” denir.

Etkinlikler:

Sonraki derste öğrencilere Tara ve Ben arasında okuldan mezun olduktan sonra ne yapacaklarını anlattıkları konuşma birkaç defa dinletilir. Her öğrencinin bireysel çalışarak konuşmayı yazıya dökmesi söylenir. Konuşmada geçen cümlelerin özelliği *First Conditional* cümleler içermesidir. Dersin 20 dakikası bu çalışmaya ayrılır. Öğrenciler yazma işini tamamladıklarında sınıftan rastgele seçilen öğrenciler diyalogu sınıf önünde canlandırır. Canlandırmalar sonunda CD'deki diyaloga en yakın diyalogu hazırlayan öğrenciler tebrik edilir ve alkışlanır.

Daha sonraki aktivitede Ben, James ile birlikte seyahate gitmeyi planlamaktadır ve Tara, bu seyahatte Ben'in yaşayabileceğini düşündüğü sıkıntılardan birkaçıyla ilgili sorular sormakta ve Ben bu sorulara cevaplar vermektedir.

Örnek:

Tara: *What will you do if you don't have any money?*

Ben: *I'll get a job, of course.*

Öğrenciler örneği okuduktan sonra sayfada verilen ipuçlarını da kullanarak kendileri benzer diyaloglar hazırlarlar ve gönüllü olanlar sınıf önünde canlandırır.

Ara özet: Yapılan etkinliklerde gördükleri gibi *First Conditional* yapısının gelecekte gerçekleşmesi bir koşula bağlı olaylardan bahsederken kullanıldığı öğrencilere söylenir.

Ara geçiş: “Şimdi biraz da çalışma kitaplarımızdan çalışalım.” denir.

Etkinlikler:

Öğrencilerden çalışma kitaplarının 81. sayfasında bulunan alıştırmaları çözmeleri istenir. Öğrenciler alıştırmaları tamamladıktan sonra çalışma kitabı projeksiyonla perdeye yansıtılır ve sınıftan rastgele seçilen öğrencilere sıradaki sorunun cevabı sorulur. Öğrenci cevabı verdikten sonra doğru cevap açılır ve öğrencilere gösterilir.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

Son özet: *First Conditional* konusu ile ilgili olarak kısa bir tekrar yapılır ve özet bilgiler verilir.

Tekrar güdüleme: Girişteki güdüleme tekrar vurgulanır.

Kapanış: Dikkati çekmedeki sorular tekrar sorulur. Öğrenciler *First Conditional* yapısını kullanarak doğru yanıtlar verirler.

E. DEĞERLENDİRME

Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük olarak konuyla ilgili bir test yapılır.

Ders Planı-8:**A. BİÇİMSEL BÖLÜM****Ders:** İngilizce**Seviye:** Pre-Intermediate**Sınıf:** Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü 2. Sınıf**Ünitenin Adı / No:** JUST WONDERING / ÜNİTE 12**Konu:** Second Conditional**Süre:** 5 ders saati (5x45')**Hedef 1:** Second Conditional yapısı ile ilgili kurallar bilgisi.**Davranışlar:**

1. Second Conditional yapısının If+past simple, would+V1 olduğunu yazma / söyleme.
2. Second Conditional yapısının hangi durumlarda kullanıldığını yazma / söyleme.

Hedef 2: Verilen cümleleri istenilen anlatım biçimine çevirebilme.**Davranışlar:**

1. Second Conditional'ın kullanıldığı olumlu bir cümleyi, olumsuz cümle halinde yazma / söyleme.
2. Second Conditional'ın kullanıldığı olumsuz bir cümleyi, olumlu cümle halinde yazma / söyleme.
3. Second Conditional'ın kullanıldığı olumlu bir cümleyi, soru cümlesi halinde yazma / söyleme.
4. Second Conditional'ın kullanıldığı bir soru cümlesini, olumlu cümle halinde yazma / söyleme.

Hedef 3: Second Conditional'ın kullanıldığı cümlelerden oluşan bir içerikte verilmeyenleri kestirebilme.

Davranışlar:

1. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri yazma /söyleme.
2. Verilen bir içerikte boş bırakılan yerlere, belirtilen bir kurala göre uygun sözcükleri bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
3. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
4. Sonu boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
5. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını yazma / söyleme.
6. Başlangıcı boş bırakılan bir cümleyi tamamlayan kelime ya da kelime gruplarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç ve Gereçler:

Ders kitabı (New Headway Pre-Intermediate Student's Book Fourth Edition), Ders CD'si (iTools), Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, hoparlör.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:

Düz Anlatım, Soru-Cevap

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkati çekme: Öğrencilerden bir milyoner olsalar neler yapabileceklerini söylemeleri istenir. Öğrenciler çeşitli cevaplar verirler. Öğrencilerden bu cevaplarını İngilizce olarak söyleyip söyleyemeyecekleri sorulur. Bazı öğrenciler söylemeye çalışırlar ama başaramazlar.

Güdüleme: Hayali durumlardan bahsedebilmek için *Second Conditional* yapısının bilinmesinin önemli olduğu belirtilir.

Gözden geçirme: Öğrencilere bu ünitenin sonunda bu gibi hayali durumlarla ilgili cümleler kurabilecekleri söylenir.

Derse geçiş: Hayali durumlarla ilgili cümlelerin *Second Conditional* yapısı kullanılarak söylenebileceği belirtilir ve tahtaya *Second Conditional* yapısının If+past simple, would+V1 olduğu yazılır. Bu yapıda *Past Simple Tense* kullanılmasının geçmiş

zamandan bahsedildiği anlamına gelmediği, hayali ve gerçekleşmesi mümkün olmayan bir durumdan bahsedildiği için kullanıldığı belirtilir. Daha sonra ise örnek olarak aşağıdaki cümleler verilir.

If I had more money, I'd (would) buy a new computer.

If she knew the answer, she'd tell us.

If I didn't like you, I wouldn't talk to you.

What would you do if you had a year off?

If they had the money, would they buy a new car?

Daha sonra aynı *First Conditional* yapısında olduğu gibi bu yapıda da *Condition Clause* ve *Result Clause*'un cümle içinde yer değiştirebildiği, *Result Clause*'un başa gelebileceği belirtilir. Örnek olarak şu cümleler verilir;

If I had more time, I'd help you.

I'd help you if I had more time.

Second Conditional yapısında “was” yerine sıklıkla “were” kullanıldığı söylenir ve aşağıdaki örnekler verilir.

If I were you, I'd go to bed.

If he were taller, he'd be a policeman.

Bu örneklerden sonra ders CD'sinde bulunan alıştırmaların perdeye yansıtılarak sınıfça çözümüne geçilir. Ders sonuna kadar CD'de bulunan soruların çözümüne devam edilir.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Etkinlikler:

Sonraki derste öğrencilerden ders kitaplarınının 96. sayfasını açmaları istenir. Sayfadaki ilk aktivitede Lily adındaki küçük bir kızın dilekleri ve bu dilekleri gerçekleşse neler yapacağı kendi ağzından yazılmıştır. Öğrencilerden bu dilekleri okumaları istenir. Öğrenciler okuduktan sonra bir defa da CD'den dinletilir.

Bir sonraki çalışmada ise öğrencilerden Lily ile ilgili soruları cevaplamaları istenir. Öğrenciler soruları cevapladıktan sonra sınıftan rastgele seçilen öğrencilere sorulardan biri sırayla sorulur.

Daha sonra ders kitabının aynı sayfasında bulunan diğer çalışmaya geçilir. Bu çalışmada öncelikle Sam ve Annie'nin dilekleri CD'den dinlenir. Daha sonra öğrencilerden Sam ve Annie ile ilgili bölümlerdeki boşlukları doldurmaları istenir. Bu çalışma sonunda öğrencilerden gönüllü olanlara boşluklara yazdıkları okutulur. Yanlışları düzeltilir. Son olarak Sam ve Annie'nin konuşmaları CD'den tekrar dinlenir ve kontrol edilir.

Ara özet: Öğrencilere, yapmış oldukları etkinliklerde gördükleri gibi hayali durumlarla ilgili cümlelerin *Second Conditional* yapısı kullanılarak söylenebileceği hatırlatılır.

Ara geçiş: “Şimdi de biraz alıştırma yapalım. Ders kitabınızın 97. sayfasındaki alıştırmalara geçiyoruz.” denir.

Etkinlikler:

Bir sonraki dersin ilk 15 dakikası ders kitabının 97. sayfasındaki ilk iki gramer aktivitesinin yapılmasına ayrılır. Öğrenciler kitaptaki soruları bireysel çalışarak cevaplarlar. Bu arada öğretim elemanı öğrencilerin arasında dolaşarak öğrencilerden gelen soruları cevaplandırır veya anlaşılmayan yerleri açıklığa kavuşturur. Çalışma sonunda isteyen öğrencilere sırayla söz hakkı vererek soruların cevaplarını alır. Gereken yerlerde öğrencilerden soruyu niçin o şekilde cevapladıklarının açıklamasını yapmasını isteyebilir.

Ders kitabının 97. sayfasındaki “*He’s not much good at anything!*” bölümünde Tony'nin babası oğlunun sorumsuzluğundan bıkmıştır. Oğlu ile ilgili şikâyetleri CD'den dinletilir. Daha sonra ise öğrencilerden kitapta yer alan ipuçlarından da faydalanarak Tony ile ilgili *Second Conditional* yapıda cümleler kurmaları istenir. Örnek olarak şu cümle verilir.

If Tony had a job, he would have money.

Öğrenciler bireysel çalışarak cümlelerini hazırlarlar. Daha sonra isteyen öğrenciler cümleleri sesli olarak okurlar. Öğrencilerin doğru cevapları onaylanır, yanlış cevapları düzeltilir.

Ara özet: Tony'nin babasının cümlelerinde niçin *Second Conditional* yapısını kullandığı öğrencilere tekrar açıklanır.

Ara geçiş: Öğrencilere “şimdi eğlenceli bir etkinlik yapacağız. Ders kitabınızın 157. sayfasını açın.” denir.

Etkinlikler:

Bu sayfada öğrencilerin üzerinde tartışmaları için hazırlanmış yedi adet ikilem durumu bulunmaktadır. Bölüm başında ise “Bu durumlarda ne yapardınız?” diye sorulmaktadır.

Her öğrenciden bir ikilem durumunu seçmesi ve verilen ikilem durumunda ne yapacağına dair bir cevap hazırlaması istenir. Cevaplarında *Second Conditional* yapısını kullanmaları gerektiği öğrencilere hatırlatılır. Öğrenciler çalışmalarını tamamladıklarında sınıftan rastgele seçilen öğrencilere, verilen ikilem durumu ile ilgili cevaplarını açıklamaları istenir. Verilen cevaplar sınıfça tartışılır.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

Son özet: Second Conditional konusu ile ilgili olarak kısa bir tekrar yapılır ve özet bilgiler verilir.

Tekrar güdüleme: Girişteki güdüleme tekrar vurgulanır.

Kapanış: Dikkati çekmedeki sorular tekrar sorulur. Öğrenciler Second Conditional yapısını kullanarak doğru yanıtlar verirler.

E. DEĞERLENDİRME

Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük olarak konuyla ilgili bir test yapılır.

Ek-7: Çalışma Kağıtları (Worksheets)

1. “You’d never believe it!” çalışma kağıdı

Student A

1 Work with Student B. Take turns to dictate lines from the stories.

a A Polish woman couldn't believe it when her dog came home after being stolen	b _____ _____ _____
c in 1996 after her children had left. She left her home because she was feeling	d _____ _____ _____
e 'It can make many people happy instead of just one,' she said.	f _____ _____ _____
g her dog, Cherry. While they were walking down the road, a car suddenly stopped and	h _____ _____ _____
i for Cherry. Then suddenly she saw the dog coming up the garden path. 'I couldn't	j _____ _____ _____
k terrifying. I thought they were going to attack me,' said Edyta. 'I reported it to	l _____ _____ _____
m laptop, and mobile phone. 'I can live without money. I can get everything I need by	n _____ _____ _____
o up cash 15 years ago. Heidemarie Schwermer, a widow, gave up her home in Dortmund	p _____ _____ _____

2 Put the notes in order to make two short stories.

Student B

1 Work with Student A. Take turns to dictate lines from the stories.

a _____ _____ _____	b the police, but I don't think they took it seriously.' Edyta spent five days looking out
c _____ _____ _____	d bartering and getting presents,' she said. She has written a book about her lifestyle. After
e _____ _____ _____	f A German grandmother has said she's healthier, wealthier, and happier since giving
g _____ _____ _____	h three masked men jumped out. After they'd grabbed the dog, they drove off. 'It was
i _____ _____ _____	j believe it. She was a bit thin, but she had got home. That's all that matters.'
k _____ _____ _____	l disillusioned with the consumer society. She now travels around with just a suitcase,
m _____ _____ _____	n nearly 50 kilometres away. Edyta Kowalska had gone to Warsaw for the day with
o _____ _____ _____	p her publishers had offered her a cash payment, she suggested the money went to charity.

2 Put the notes in order to make two short stories.

2. "Passives Quiz" çalışma kağıdı

Quiz

Student A


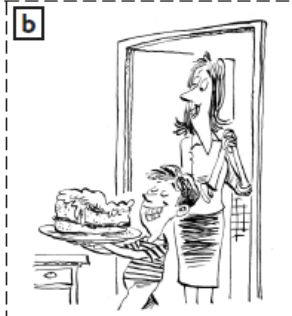
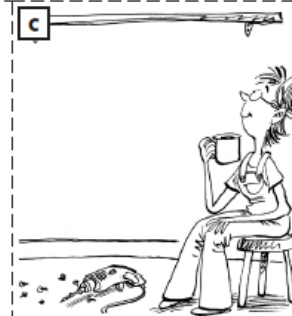
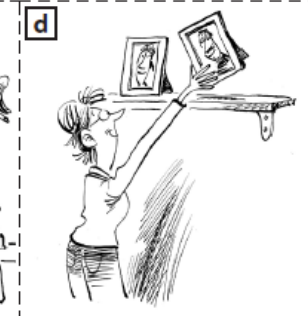






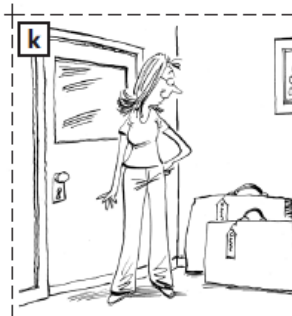

- 1 When / the first Harry Potter book / write?
a 1997 b 2001 c 2005
- 2 Where / Welsh / speak / outside Wales?
a Peru b Portugal c Patagonia
- 3 When / antibiotics / introduce?
a 1920s b 1950s c 1930s
- 4 Where / the Olympics / hold / in 2008?
a Tokyo b Beijing c Seoul
- 5 When / the credit card / invent?
a 1950 b 1960 c 1970
- 6 Where / Volvo cars / make?
a Switzerland b Slovenia c Sweden
- 7 When / the Soviet Union / break up?
a 2001 b 1991 c 1981
- 8 Where / Ice cream / first / produce?
a China b Italy c the USA
- 9 When / the Burj Khalifa / build?
a 1990 b 1999 c 2009
- 10 Where / the Internet / first / develop?
a the USA b Russia c the UK

Quiz

Student B

- 1 Where / the first underground / build?
a 1997 b 2001 c 2005
- 2 When / eBay / launch?
a 1994 b 1995 c 1996
- 3 Where / Ducati motorbikes / make?
a Italy b Spain c Romania
- 4 When / the euro / introduce?
a 1999 b 2002 c 2003
- 5 Where / The Lord of the Rings / film?
a Iceland b New Zealand c Russia
- 6 When / the printing press / invent?
a 1430s b 1530s c 1830s
- 7 Where / haggis / eat?
a Turkey b Poland c Scotland
- 8 When / Facebook / create?
a 2004 b 2005 c 2008
- 9 Where / World Cup / hold / in 2010?
a Australia b South Africa c Mexico
- 10 When / aspirin / first / use?
a 15th century b 17th century c 4th century BC

3. "Present Perfect Picture Race" çalışma kağıdı

			
			
			
<p>1 They've been washing the car.</p>	<p>2 They've washed the car.</p>		
<p>3 He's been feeding the baby.</p>	<p>4 He's fed the baby.</p>		
<p>5 They've been decorating their living room.</p>	<p>6 They've decorated their living room.</p>		
<p>7 She's been packing to go on holiday.</p>	<p>8 She's packed to go on holiday.</p>		
<p>9 She's been putting up some shelves.</p>	<p>10 She's put up some shelves.</p>		
<p>11 They've been making a cake.</p>	<p>12 They've made a cake.</p>		

Ek-8: İzleme Testleri

NEVŞEHİR UNIVERSITY
NEVŞEHİR FACULTY OF ECONOMICS AND ADMINISTRATIVE SCIENCES
DEPARTMENT OF TOURISM ADMINISTRATION AND HOTEL MANAGEMENT
2012-2013 ACADEMIC YEAR 2ND TERM 1ST QUIZ
FOR THE SECOND GRADES (ENGLISH IV)

NAME:
SURNAME:
NUMBER:

28.03.2013

A- Choose the correct options.

As a man and his son (1) *were going / had gone* with their donkey to market, they (2) *were meeting / met* a man who said: 'Why (3) *aren't you riding / didn't you ride* your donkey?' So the man (4) *was putting / put* the boy on the donkey and they (5) *continued / were continuing* to walk.

But soon they passed a group of men, and one said: 'Look at that lazy boy, who (6) *rides / rode* while his father has to (7) *walking / walk*.' So the man ordered his boy to (8) *get / got* off, and got on the donkey himself.

But they (9) *didn't go / hadn't gone* far when they passed two women. One said to the other, 'What a terrible father – he makes his poor little son walk.' So this time the man (10) *was putting / put* the boy in front of him on the donkey.

But people in the town said, 'How awful for the poor donkey to carry both of them!' So as they (11) *had walked / were walking* across the market bridge, the man (12) *decided / had decided* they should carry the donkey. But the donkey (13) *was kicking / kicked* the boy, who (14) *was dropping / dropped* the donkey, and it (15) *fell / had fallen* over the bridge and (16) *had drowned / drowned*.

Moral: Try and please everybody and you please nobody.

	64
--	----

B- Join the sentences using the conjunction. Use one verb in the Past Perfect.

- 1 We didn't swim. We forgot to take the towels. (BECAUSE)

- 2 The train finally arrived. We got on it. (SO)

- 3 She felt homesick. She wasn't away from home for long. (ALTHOUGH)

- 4 Everyone said the autobiography was amazing. Nobody read it. (BUT)

- 5 We published the book. It became a best-seller. (AS SOON AS)

- 6 He spoke. I didn't realize he wasn't English. (UNTIL)

- 7 I just fell sleep. The phone rang. (WHEN)

- 8 I whispered my secret to her. She swore not to tell anyone. (AFTER)

- 9 I read the letter. I threw it away. (WHEN)

	36
--	----

GOOD LUCK!

NEVŞEHİR UNIVERSITY
 NEVŞEHİR FACULTY OF ECONOMICS AND ADMINISTRATIVE SCIENCES
 DEPARTMENT OF TOURISM ADMINISTRATION AND HOTEL MANAGEMENT
 2012-2013 ACADEMIC YEAR 2ND TERM 2ND QUIZ
 FOR THE SECOND GRADES (ENGLISH IV)

NAME:
 SURNAME:
 NUMBER:

25.04.2013

A- Choose the correct options.

- 1 The instructions are *written* / *wrote* in Japanese.
- 2 Paper *was invented* / *invent* by the Chinese.
- 3 Tickets will be *sell* / *sold* on the Internet.
- 4 X-ray machines *are* / *have been* used for over a hundred years.
- 5 Will my laptop *be* / *been* repaired?
- 6 The electricity supply *is* / *was* switched off yesterday.
- 7 The radio wasn't *invented* / *invent* by John Logie Baird.
- 8 *Wasn't* / *Were* these tickets booked online?
- 9 A six-figure password is *required* / *require* to access this website.
- 10 All the computers *have been* / *isn't* infected with the same virus.

30

B- Find one mistake in each sentence and correct it.

- 1 Mobiles often used to take photos.

- 2 When is the first text message sent?

- 3 My laptop was took from my bag.

- 4 Many new recipes have added to my website.

- 5 The lights haven't be switched off yet.

20

C- Write the sentences in the passive.

- 1 Engineers made some mistakes in the construction of the building.

- 2 Researchers haven't found a cure for cancer yet.

- 3 They predict good weather for this weekend!

- 4 The company will launch a new pocket-sized mini-computer.

- 5 You need a secure password to access your account.

- 6 We announced a deal on 14 March 2010.

30

D- Complete the sentences with the correct form of the verbs in brackets.

- 1 Two million of these cars _____ every year. (sell)
- 2 Top physicists _____ on the experiment since 2008. (work)
- 3 The boss _____ all employees about the new arrangements tomorrow. (tell)
- 4 Has your house _____ recently? (decorate)
- 5 Did you _____ (throw) away yesterday's newspaper?

20

GOOD LUCK!

NEVŞEHİR UNIVERSITY
NEVŞEHİR FACULTY OF ECONOMICS AND ADMINISTRATIVE SCIENCES
DEPARTMENT OF TOURISM ADMINISTRATION AND HOTEL MANAGEMENT
2012-2013 ACADEMIC YEAR 2ND TERM 3RD QUIZ
FOR THE SECOND GRADES (ENGLISH IV)

NAME:
SURNAME:
NUMBER:

09.05.2013

A-Complete the sentences with the Present Perfect Simple or Continuous form of the verbs in brackets.

- 1 I _____ (sit) at my desk all morning. I'm going for a walk.
- 2 'How long _____ she _____ (talk) on the phone?' 'About an hour so far!'
- 3 I _____ (not find) a new girlfriend yet.
- 4 How many emails _____ you _____ (send) today?
- 5 You're too late. You _____ (miss) the train.
- 6 She _____ (train) for the London Marathon but she's still really slow!
- 7 You _____ (be) a postgraduate student for nearly five years now, haven't you?
- 8 My sister and I _____ (learn) to drive for a while now.
- 9 _____ you _____ (have) an accident before?
- 10 How long _____ Will and James _____ (be) at boarding school?
- 11 I _____ (hope) to catch up with you all week! How are you?
- 12 He _____ (not cope) well at university. I'm worried about him.
- 13 Your cat is fat. _____ he _____ (eat) too much recently?
- 14 How long _____ you _____ (live) in Dubai?
- 15 How long _____ she _____ (write) short stories?
- 16 They _____ (be) fond of each other for ages.

- 17 I _____ (run) marathons since my fortieth birthday.
- 18 He _____ (live) here for six months.
- 19 You got here finally! It _____ (take) you hours!
- 20 _____ he _____ (have) a heart attack before?

	80
--	----

B- Choose the correct options.

- 1 We *have been* / *having been* fond of each other for a long time.
- 2 How long have you *been seeing* / *seen* patients? It's time you had a rest!
- 3 Have you *known* / *been knowing* Romario all your life?
- 4 Oh look! You've *been cutting* / *cut* your hand!
- 5 She's *planted* / *been planting* vegetables all morning and she still hasn't finished.
- 6 I haven't *seen* / *been seeing* you for ages!
- 7 'How long have you and Sarah *been going* / *gone* out?' 'Six months so far.'
- 8 'We've *sold* / *been selling* our house!' 'That's good news!'
- 9 Abdullah has *got* / *been getting* very excited about the birth of his first child. The baby's due next month.
- 10 How much work have you *done* / *been doing* so far?

	20
--	----

GOOD LUCK!

NEVŞEHİR UNIVERSITY
NEVŞEHİR FACULTY OF ECONOMICS AND ADMINISTRATIVE SCIENCES
DEPARTMENT OF TOURISM ADMINISTRATION AND HOTEL MANAGEMENT
2012-2013 ACADEMIC YEAR 2ND TERM 4TH QUIZ
FOR THE SECOND GRADES (ENGLISH IV)

NAME:
SURNAME:
NUMBER:

23.05.2013

A- First & Second Conditional

Complete the sentences. Choose the first or second conditional.

1. You want to eat the chocolates but you're on a diet.

I / on a diet / eat / the chocolates.

2. Clive wants to go out this evening but he wants to do some work first.

Clive / finish / his work / by 8 o'clock / go out

3. Jackie wants to play tennis tomorrow but it depends on the weather.

not rain / tomorrow / Jackie / play tennis

4. Helen wants to go to a party but she hasn't got anything to wear.

Helen / something to wear / go / the party.

5. You are at the theatre and would like to meet the stars after the show.

go backstage / after the show / meet the stars

	30
--	----

B- Complete the conversations with the verbs in brackets.

1 A What would you do if someone _____ (give) you a million dollars?

B I _____ (not spend) it straight away. I might put it in the bank for a while.

2 A _____ you _____ (be) upset if you had to eat junk food for every meal?

B No, I _____ (be) delighted. I hate healthy food!

3 A What would Daniel say if you _____ (ask) him to marry you?

B He _____ probably _____ (laugh) and say no.

4 A If spaceships _____ (travel) to Mars, would you go there?

B No – I _____ (be) scared that I would never get back to Earth.

5 A If I _____ (be) you, I'd stop playing computer games.

B But if I _____ (not play) them, I'd get so bored!

	30
--	----

C- Complete the sentences with the verbs in brackets.

1 If it _____ (not rain) today, I _____ (do) some digging in the garden.

2 When my girlfriend _____ (come) home, she _____ (want) to chat.

3 You _____ (hurt) yourself if you _____ (use) that sharp knife.

4 I _____ (close) the window if you _____ (get) too cold.

5 If you _____ (look) through the telescope now, you _____ (see) Venus.

6 Reza _____ (take) you to the station if you _____ (be) in a hurry.

7 When we _____ (come) to the crossroads, we _____ (turn) right.

8 If you _____ (go) to bed now, you _____ (feel) a lot better in the morning.

9 Juno's boss _____ (give) her a warning if she _____ (be) late for work again.

10 I _____ (cook) something quickly if you _____ (be) starving!

	40
--	----

GOOD LUCK!

Ek-9: Deney Grubundaki Öğrencilerin İzleme Testlerinden Aldıkları Notlar

Öğrenci	9.Ünite	10. ünite	11. Ünite	12.Ünite
1	20	56	74	20
2	40	65	74	51
3	48	66	84	45
4	44	50	70	42
5	48	42	42	3
6	40	39	44	-
7	64	71	88	75
8	32	26	26	22
9	40	54	44	-
10	52	56	80	35
11	40	49	52	49
12	44	-	52	43
13	60	47	52	60
14	56	26	64	27
15	48	49	54	39
16	40	26	44	34
17	44	65	40	52
18	24	29	50	33
19	36	45	34	23
20	52	-	26	37
21	40	69	58	53
22	44	55	68	52
23	56	57	54	9
24	72	84	82	79
25	44	54	-	55
ORT.	45,12	47,2	54,24	37,52

Ek-10: İşbirlikli Öğrenme Çalışmalarından Görüntüler



