



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

**6. SINIF YABANCI DİL (İNGİLİZCE) DERSİNDE İŞBİRLİKLİ
ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜK
DAĞARCIKLARINI GELİŞTİRMELERİNE VE DERSE YÖNELİK
TUTUMLARINA ETKİSİ**

Güngör KİL
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Burdur, 2019

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

**6. SINIF YABANCI DİL (İNGİLİZCE) DERSİNDE İŞBİRLİKLİ
ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜK
DAĞARCIKLARINI GELİŞTİRMELERİNE VE DERSE YÖNELİK
TUTUMLARINA ETKİSİ**

Güngör KİL
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Burdur, 2019



MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 13/12/2018 tarih ve 2018-265/5 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 04/01/2019 tarihinde tez savunma sınavı yapılan GÜNGÖR KİL' in "6. Sınıf Yabancı Dil (İngilizce) Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Sözcük Dağarcıklarını Geliştirmelerine ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) : Doç. Dr. Harun ŞAHİN

ÜYE : Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU

ÜYE : Doç. Dr. Mustafa ŞEVİK

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumunyıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Güngör KİL

.../01/2019

**6. Sınıf Yabancı Dil (İngilizce) Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin
Öğrencilerin Sözcük Dağarcıklarını Geliştirmelerine ve Derse Yönelik
Tutumlarına Etkisi
(Yüksek Lisans Tezi)**

Güngör KİL

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, İngilizce dersinde öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmelerinde ve derse yönelik tutumlarında işbirlikli öğrenme yönteminin öğretmen merkezli yöntemlerden Düz Anlatım yöntemine göre etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Çalışma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modele göre yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılı Bahar döneminde Burdur ilinin Bucak ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören iki şube 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sınıflardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak şans yolu ile atanmıştır. Deney grubunda İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirme I (Jigsaw I) tekniği uygulanılarak ders işlenirken kontrol grubunda Düz anlatım yöntemi ile ders işlenmiştir.

Araştırmanın verileri, öğrencilerin akademik başarılarını saptamak amacıyla 37 soruluk “Sözcük Öğrenimine İlişkin Başarı Testi” ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik 30 maddelik “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Başarı testinin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Veriler SPSS 22 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılımı Shapiro-Wilk Testi ile hesaplanmıştır. Bağımsız iki grubun verileri normal dağılım gösteriyorsa Bağımsız Gruplar t-Testi, normal dağılım göstermiyorsa Mann Whitney- U Testi ile analiz edilmiştir. Aynı grubun ön test-son test karşılaştırmasında normal dağılım gösteren veriler İlişkili Örneklem t-Testi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, başarı testi ile ilgili analizlere göre uygulamalar sonrasında her iki grup öğrencilerinin başarılarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttığı görülmüştür. Ayrıca iki grubun ön test-son test fark puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum işbirlikli öğrenme yönteminin düz anlatım yöntemine göre öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmada uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde, her iki gruptaki öğrencilerin ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Aynı zamanda her iki grup öğrencilerinin ön test-son test fark puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Nitekim, öğrencilerin İngilizce sözcük öğrenmelerinde İşbirlikli Öğrenme yöntemi ve düz anlatım yönteminin öğrencilerin tutumlarında benzer etkiye sahip oldukları görülmüştür.

Bu bağlamda, İngilizce sözcük öğretiminde İşbirlikli Öğrenme yöntemi ve Birleştirme I tekniğinin kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Birleştirme Tekniği, İngilizce, İşbirlikli Öğrenme,
Sözcük Öğretimi

Sayfa Adedi : 158

Danışman : Doç. Dr. Harun ŞAHİN



The Effects of The Cooperative Learning Method on Students' Vocabulary Learning and Their Attitudes Towards Lesson In 6th Grade Foreign Language (English) Class

(Master Thesis)

Güngör KİL

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effects of cooperative learning method on developing students' English vocabulary knowledge and their attitudes towards lesson by comparing with the lecture method which is one of the teacher centred methods. The research has been carried out by using pre test- post test quasi experimental model and cooperative learning method has been compared with traditional teaching method.

The study group of this reseach consists of two classes of sixth grade students (n=48) who study in a secondary school in Bucak district of Burdur Province. One of the classes has been chosen as experiment group and the other has been chosen as control group randomly. In teaching process; while as one of the cooperative learning techniques Jigsaw I has been used in experiment group, lecture method has been used in control group.

Data of the study has been gathered by "Vocabulary Knowledge Achievement Test" which consists of 37 items to determine the academic achievement of students and "Attitude Scale Towards English Lesson" to determine attitudes of students towards English lesson. The KR-20 reliability coefficient of the achievement test is 0,88. The obtained data has been analyzed by using SPSS 24.0 (Statistical Package for the Social Sciences) software. In calculating normality variance of the data, Shapiro-Wilk Test has been used. If data of two independent groups has normal variance, it is analyzed by using Independent Groups t-Test. If data of two independent groups has not normal variance, it is analyzed by using Mann Whitney-U Test. On the other hand if data has normal variance, dependent samples t-Test is used in comparison of pre test-post test scores of one group.

According to the analyses of the achievement test, academic achievement of both experiment and control groups increased significantly. As well, it was seen that students in experiment group were more successful than students in control group after pre test-post test difference scores of groups had been compared. So, it shows that cooperative learning (Jigsaw I) is more effective than lecture method in terms of increasing academic achievement of students.

In accordance with the analyses of data obtained from attitude scale, it was found that there was not a statistically significant difference between the pre test-post test scores of students in both groups. At the same time, a statistically significant difference wasn't found between the pre test-post test difference scores of students in both groups. Thus, it was seen that in the learning process of English vocabulary, cooperative learning and lecture method have similar effects on students' attitudes.

In this sense, cooperative learning method and Jigsaw I technique are suggested to be used.

Keywords: Cooperative Learning, English, Jigsaw Technique, Teaching Vocabulary

Page Number: 158

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Harun ŞAHİN



TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecinin başlangıcından itibaren değerli katkılarının yanı sıra beni her zaman yüreklendirip motive ederek ufukumun genişlemesine büyük katkı sağlayan, benim için danışman sıfatından daha fazlası olan sayın hocam Doç. Dr. Harun ŞAHİN'e sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca başarı testinin geliştirilme sürecinde değerli görüşleriyle katkıda bulunan Doç. Dr. Mustafa ŞEVİK'e, araştırma verilerinin istatistiksel olarak çözümlenmesinde yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN'a, çalışmaya katkılarından dolayı Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Musa ERSOY'a ve araştırmanın Türkçe Dil Bilgisi Kurallarına uygunluğunu defalarca büyük bir titizlikle okuyarak kontrol eden değerli arkadaşım, kardeşim, Türkçe Öğretmeni Mustafa AYDIN'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimine başladıktan sonra iyi ki dememe sebep olan, her zaman maddi ve manevi desteğini yanımda hissettiğim, en sıkıntılı anlarımda beni motive ederek mücadele gücümü artıran, bu sürecin bana kattığı bir değer olarak gördüğüm kardeşim, birlikte yol aldığım dostum Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Muhammed Ali ÖZKAN'a çok teşekkür ederim.

Tez konusunun belirlenmesinden nihai sonuca erişmesine kadar çalışmanın en hayati bölümünde yer alan, uygulama sürecinde beni hiç üzmeyip aksine her zaman destekleyen sevgili öğrencilerime teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatıma girdiğinden bu yana maddi ve manevi desteğini benden esirgemeyen, lisansüstü eğitimim boyunca da fedakarlıklarıyla hep yanımda olan sevgili eşim Zeliha KİL'e; yüksek lisans yolculuğuna başladığımda hayatımızda yer almazken şuan iki yaşında olan, yaşamımızda adeta bir çiçek gibi açarak bu süreçte gülücükleriyle bana güç veren dünya tatlısı, biricik kızım Asya Bilge KİL'e sonsuz teşekkür ediyorum.

Güngör KİL

Burdur, 2019

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖZ	ii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR	xi
TABLOLAR DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.2.1. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Sayılıtlar	6
1.7. Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Yabancı Dil	8
2.1.1. Yabancı Dil Olarak İngilizce ve Sözcük Bilgisi.....	9
2.1.2. Yabancı Dilde Sözcük Öğretimi.....	10
2.1.3. Türkiye’deki Mevcut Durum	12

2.2. İşbirlikli Öğrenme	13
2.2.1. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Yabancı Dil Derslerindeki Rolü	16
2.2.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Grupları ve Geleneksel Öğrenme Gruplarının Karşılaştırılması	18
2.2.3. İşbirlikli Öğrenmenin Gerçekleşmesi İçin Gerekli Koşullar	19
2.2.3.1. Olumlu Bağımlılık	19
2.2.3.2. Yüz Yüze Etkileşim	20
2.2.3.3. Bireysel Sorumluluk.....	21
2.2.3.4. Sosyal Beceriler	21
2.2.3.5. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi	22
2.2.3.6. Eşit Katılım-Eşit Başarı Fırsatı	23
2.2.3.7. Grup Ödülleri	23
2.2.4. İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Bağlı teknikler	23
2.2.4.1. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri.....	24
2.2.4.2. Takım-Oyun-Turnuva	24
2.2.4.3. Takım Destekli Bireyselleştirme.....	25
2.2.4.4. Birlikte Öğrenme.....	26
2.2.4.5. Grup Araştırması	26
2.2.4.6. İşbirliği İşbirliği	28
2.2.4.7. Birlikte Sorulmuş Birlikte Öğrenelim.....	28
2.2.4.8. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon.....	29
2.2.4.9. Birleştirme (Jigsaw)	29
2.3. İşbirlikli Öğrenme ve Öğretmen Merkezli Öğretimin Karşılaştırılması.....	36
2.4. İlgili Araştırmalar.....	38
2.4.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	38
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	54

BÖLÜM III	63
YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırmanın Modeli	63
3.2. Katılımcılar	64
3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Denkliğine İlişkin Bulgular	66
3.3. Veri Toplama Araçları	70
3.3.1. Başarı Testi.....	70
3.3.2. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	72
3.4. Araştırmanın Uygulanması	74
3.4.1. Kontrol Grubunda Derslerin İşlenmesi.....	77
3.4.2. Deney Grubunda Derslerin İşlenmesi	78
3.5. Verilerin Analizi.....	82
BÖLÜM IV	84
BULGULAR VE YORUM.....	84
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	84
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	85
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	86
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	88
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	89
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	90
BÖLÜM V	93
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	93
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	93
5.2. Öneriler	97
KAYNAKLAR	99
EKLER.....	118

EK-1..... 119

EK-2..... 120

EK-3..... 125

EK-4..... 128

EK-5..... 131

EK-6..... 133

EK-7..... 140

EK-8..... 156



KISALTMALAR

N	Kişi Sayısı
P	Anlamlılık Düzeyi
Sd	Serbestlik Derecesi
Ss	Standart Sapma
t	t değeri (t testi için)
\bar{X}	Aritmetik Ortalama

TABLOLAR DİZİNİ

<u>Tablolar</u>		<u>Sayfa</u>
Tablo 1.	Araştırmada Yer Alan Öğrenciler	65
Tablo 2.	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bir Önceki Dönem sonu Karne İngilizce Not Ortalamalarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	67
Tablo 3.	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bir Önceki Dönem sonu Karne İngilizce Not Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.	Başarı Testi ve Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Shapiro- Wilk Testi Sonuçları.....	68
Tablo 5.	Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkili Bağımsız Gruplar t-Testi Dağılımı.....	69
Tablo 6.	Deney ve Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Dağılımı.....	70
Tablo 7.	Başarı Testi ve Tutum Ölçeği Ön Test- Son Test Fark (Erişi) Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	83
Tablo 8.	Deney Grubu Akademik Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklemeler t-Testi Dağılımı.....	84
Tablo 9.	Kontrol Grubu Akademik Başarı Testi Ön Test- Son Test Puanlarına	

	İlişkin İlişkili Örneklemeler t-Testi Dağılımı.....	86
Tablo 10.	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Testi Ön Test- Son Test Fark (Eriş) Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Dağılımı.....	87
Tablo 11.	Deney Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön-Test Son-Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklemeler t-Testi Dağılımı	88
Tablo 12.	Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test –Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklemeler t-Testi Dağılımı.....	90
Tablo 13.	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Fark (Eriş) Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Dağılımı.....	91

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Şekiller</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. İşbirlikli Öğrenme Grupları ile Geleneksel Küme Çalışmalarının Karşılaştırılması.....	18
Şekil 2. İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin Geliştirilme Tarihleri ve Geliştiren Araştırmacılar.....	30
Şekil 3. Bazı Birleştirme Tekniklerinin Karşılaştırması.....	34
Şekil 4. Geleneksel Sınıflar ile Aktif Sınıfların Karşılaştırılması.....	37
Şekil 5. Başarı Testinde Yer Alan Sözcüklerin Ünitelere ve Sorulara Göre Dağılımı	72
Şekil 6. İngilizce Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Üç Boyuta Dağılımı...	73
Şekil 7. Deney Grubundaki Asıl Gruplar ve Jigsaw Grupları.....	79

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar, sayılılar ve tanımlar alt başlıkları ve ilgili açıklamalarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunulan bilgi çağında, teknolojinin gelişip yaygınlaşmasıyla bilgiye ulaşmak eskiye oranla çok daha kolay ve ekonomiktir. Bunun sonucu olarak imkânların bu denli çoğaldığı günümüzde eğitimin geliştirilmesi önem kazanmıştır. Bu doğrultuda yapılan eğitimsel etkinlikler artmış ve bu etkinliklerin nihai amacı, etkinliklerin merkezinde olan öğrencilerin gelişiminin sağlanması olarak ortaya çıkmıştır (Açıkgöz, 2016).

Öğrencilerin bilgiye ulaşan, sorgulayan, eleştirel düşünen bireyler olarak geliştirilmesi için öğrenmenin gerçekleşmesi gerekmektedir. Öğrenme, son zamanlara kadar yaygın kabul görmüş tanımıyla, yaşantı sonucu gerçekleşen az çok kalıcı izli davranış değişikliğidir. Bu tanıma göre öğrenmenin en önemli özellikleri; bireyin davranışlarında değişikliğe yol açması, bu değişikliğin yaşantı ürünü olması ve bu değişikliğin az çok kalıcılık göstermesidir (Açıkgöz, 2016). Ancak bu tanımın özellikle öğrenme ile ilgili kısmının bilimsel bulgular doğrultusunda yetersiz kaldığı söylenebilir (Taşpınar, 2017).

Öğrencilerin öğrenmelerinde, günümüzde de hala bazı eğitimciler tarafından yaygın olarak kullanılan düz anlatım yönteminin yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bunun sonucu olarak okullarımız çağın gerektirdiği insan tipini yetiştirmekte yetersiz kalmakta, ezbercilik, kopya gibi olumsuz davranış değişiklikleri önlenememekte, eğitimin kalitesizliği, öğrencilerin güdüsüzlüğü ve ilgisizliği sürüp gitmektedir. Bunlara bağlı olarak en kötüsü de çocukların doğalarında var olan bilme meraklarını kaybetmeleri ve yeteneklerinin körelmesidir (Açıkgöz, 2014).

Dil en genel tanımıyla, bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmek için kelimeler ve işaretleri kullandıkları bir anlatım aracıdır (Türk Dil Kurumu, 2018). Buna göre dil, toplumların kültürel değerlerini sonraki nesillere aktarma konusunda önemli bir olgudur (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Bu olgu olmadan insanların çeşitli ve karmaşık düşüncelerini, hislerini ve duygularını ifade edebilmeleri hayal edilemez bir durumdur (Suparsa, Mantra ve Widiastuti, 2017). Nitekim dil, faydaları öğrenenler tarafından kavranarak sistemli bir eğitimle ve bireylerin öğrenmeye karşı isteklilik göstermeleriyle başarılı bir şekilde öğrenilebilir (Soyupek, 2007).

Yabancı dil de kültürlerarası iletişimin vazgeçilmez bir parçası olarak düşünülebilir. Ancak yabancı dil öğrenme ile ilgili de çeşitli zorluklar yaşanmaktadır. Yaşanan bu zorluklar kişiden kişiye farklı adlandırılrsa da bu zorlukların birçoğunun temelinde yabancı dildeki dört temel becerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) de gerçekleşebilmesi için olmazsa olmazlardan olan sözcüklerin yattığı söylenebilir. Bu bağlamda ülkemizde yabancı dildeki sözcükler, öğrenciler tarafından uzun zaman harcanarak ezberlenmeye çalışılmakta ve sözcüklerin öğrenilmesinde sıkıntılar yaşanmaktadır (Şahin ve Kil, 2018). Bu noktada ezber ile öğrenme kavramlarının birbirinden ayrılması gerektiği söylenebilir. Çünkü ezberlenen ve uzun süreliği belleğe aktarılamayan bilgilerin kalıcılığının sağlanması çok zor olabilir. Ayrıca konuyla ilgili olarak yayınevleri tarafından basılan kelime ezberleme başlığı altında birçok kitap bulunduğu söylenebilir.

İçinde bulunulan çağın eğitim anlayışında ve uygulamalarında, öğretmenin öğretme –öğrenme yaşantısı düzenleme sürecinde, öğretim yöntemlerinden en etkili olanını seçmesi ve kullanmasına yönelik sorumlulukları artmıştır (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2015).

Yabancı dilde sözcük öğretiminde de çeşitli öğretim-öğrenme yöntemleri kullanılabilir. Nitekim kullanılan bu yöntemlerden, öğrencilerin birbirleriyle iletişimlerine fırsat sunmayan düz anlatım yöntemi, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede istenilen düzeye gelmelerini sağlayamamıştır. Bu nedenle eğitimciler bireyi akademik ve sosyal yönden öğrenmeyi artıran yaklaşım, yöntem ve tekniklere yönelmişlerdir. İşbirlikli öğrenme yöntemi de, öğrencilere akademik ve sosyal açılardan etkileşimli öğrenme yaşantıları sunduğu için onların daha iyi öğrenmelerine yardımcı olan yöntemlerdendir (Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak ve Efe, 2008).

Dewey ve Vygotsky'nin felsefesine dayanan ve Slavin tarafından geliştirilen işbirlikli öğrenme yöntemi (Sönmez, 2008) farklı kişiler tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (Batdı, 2013). İşbirlikli öğrenme, basit olarak; öğrencilerin birbirlerine yardım ederek işbirliği içinde öğrenmelerini gerçekleştirme süreci olarak tanımlanabilir (Açıkgöz, 2014). Bu bağlamda öğrencilerin birbirlerine yardım etmeleriyle oluşan olumlu grup iletişimi sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenmelerinin yanı sıra sosyal gelişimlerine ve motivasyonlarına da büyük katkı sağladığı söylenebilir. Johnson ve Johnson (1994, 1999)'a göre işbirlikli öğrenme en üst seviyede öğrenmeyi gerçekleştirmek için farklı yeteneklere sahip öğrencilerin küçük gruplarda çalışarak ortak bir hedefe ulaşmalarıdır (akt. Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak ve Efe, 2008).

Bir yabancı dilde sözcüklerin öğrenilmesinde karşılaşılan problemlerin giderilmesinde ve aynı zamanda sözcüklerin uzun süreli belleğe kalıcı olarak yerleştirilmesinde kullanılacak işbirlikli öğrenme yöntemine bağlı birçok teknik bulunmaktadır. Bu tekniklerin hepsinin ortak amacının öğrencilerin yardımlaşarak birbirlerinin öğrenmelerine katkı sağlamak olduğu söylenebilir. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I (Jigsaw-I) tekniğinin de yabancı dilde sözcük öğretiminde kullanılacak önemli tekniklerden bir tanesi olduğu düşünülmektedir.

Birleştirme-I tekniği öğrencileri öğretmenin etrafında gruplamaktan ziyade birbirleriyle iletişim içinde olacakları küçük gruplara ayıran çağdaş bir öğrenme tekniğidir. Bu tekniğin uygulanma sürecinde her öğrenciye çalışması için aynı konunun bir parçası verilir (Aranson, 1978). Aynı parçaya sahip öğrenciler uzman gruplarında bir araya gelerek konuyu tartışır ve birbirlerine öğretirken tekrar kendi gruplarına döner ve bildiklerini arkadaşlarına öğretirler (Açıkgöz, 2014). Öğrencilerin çalışması bittikten sonra yapbozun parçaları gibi, büyük resme ulaşmak için çalıştıkları konuları birleştirirler (Aranson, 1978). Böylece öğrenciler hem öğrenen hem öğreten konumunda olduğu için birbirlerine ihtiyaç duyarlar ve birbirleriyle yarış içinde olma eğilimleri azalarak daha çok dayanışma içinde olurlar (Açıkgöz, 2014).

Bu çalışma ile de yabancı dil (İngilizce) dersinde öğrencilerin sözcük öğrenmelerinde, işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı öğretim tekniklerinden Birleştirme-I (Jigsaw-I) tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarında ve derse

yönelik tutumlarında ne derece etkisinin olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacına yönelik problem ve alt problemleri de aşağıda verilmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde, sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik işbirlikli öğrenme yöntemine bağlı tekniklerden Birleştirme-I tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?

1.2.1. Alt problemler. Yabancı dilde sözcük öğretiminde Birleştirme-I tekniğinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarında ve derse yönelik tutumlarında;

1. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test-son test fark (Erişi) puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ön test-son test fark (Erişi) puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile, 6. Sınıf yabancı dil (İngilizce) dersinde öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmelerinde ve derse yönelik tutumlarında işbirlikli öğrenme yönteminin (Birleştirme-I) düz anlatım yöntemine göre etkili olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde yabancı dil öğrenme sürecinde birçok problem yaşandığı söylenebilir. Yaşanan problemler öğrencilerin bir yabancı dili etkili bir şekilde öğrenmelerini olumsuz olarak etkilemekle birlikte onların motivasyonlarını da düşürerek yabancı dil öğrenme konusunda isteksizlik oluşturabilmektedir. Yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan bu problemlerin başında bir dili öğrenebilmek için gerekli bütün becerilerin temelini oluşturan sözcükleri öğrenme konusunda yaşanan problemlerin yer aldığı söylenebilir.

İngilizce derslerinde öğretmenlerin, öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirme çabaları olumlu sonuçlar verse de öğrenilen sözcükler uzun zaman aralığında unutulmakta ve öğrenmelerin kalıcılığını sağlamak konusunda problemler yaşandığı görülebilmektedir. Bu bağlamda çeşitli öğretim yöntem-tekniplerinden yararlanılarak öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmede yaşadıkları problemleri en aza indirgeyebilecekleri düşünülmektedir. Bununla ilgili kullanılacak pek çok yöntem-teknik bulunmakla birlikte öğrencilere etkileşimli ve sosyal bir öğrenme yaşantısı sunduğu için işbirlikli öğrenme yöntemine bağlı tekniklerden Birleştirme-I tekniğinin dil öğrenmede oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Nitekim bu araştırmanın, İngilizce dersinde öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmede yaşadıkları sorunların azaltılmasına ve öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine yardımcı olacağı söylenebilir. İngilizce öğretmenlerinin sözcük öğrenme sürecinde Birleştirme-I tekniğini kullanarak öğrencilerine daha verimli öğretim-öğrenme yaşantısı düzenleyebileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma ile öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasının yanı sıra daha eğlenceli bir öğrenme-öğretim yaşantısı oluşturularak öğrencilerin motivasyonlarının artmasına ve derse yönelik olumlu tutum sergilemelerine yardımcı olabileceği ve alana katkı getirilebileceği düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

- 1) Çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır,
- 2) Uygulama dört hafta (toplam 12 ders saati) ile sınırlandırılmıştır.

- 3) Araştırma Burdur/ Bucak ilçesinde bir ortaokulda öğrenimine devam eden birbirine denk iki şube (24+24) altıncı sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- 4) Araştırmada işbirlikli öğrenme yöntemine bağlı tekniklerinden Birleştirme-I tekniği uygulanmıştır.
- 5) Veri toplama aracı olarak çalışma, “Sözcük Öğrenimine Yönelik Başarı Testi” ve “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile sınırlıdır.
- 6) Uygulanan başarı testindeki sorular, iki ünite (Saving the Planet, Democracy) ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Sayıtlar

- 1) Uygulanan başarı testini öğrencilerin içten ve yansız bir şekilde yanıtladıkları,
- 2) Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınıf dışından yardım almamış ve ek çalışma yapmamış oldukları,
- 3) İşbirlikli öğrenme (Birleştirme-I) ve düz anlatım yöntemi uygulanan gruplardaki deneklerin öğrenmeye karşı ilgilerinin birbirine yakın olduğu varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

İşbirlikli Öğrenme: İşbirlikli öğrenme, basit olarak; öğrencilerin birbirlerine yardım ederek işbirliği içinde öğrenmelerini gerçekleştirme süreci olarak tanımlanabilir (Açıkgöz, 2014).

Birleştirme-I (Jigsaw-I) Tekniği: Bu tekniğin uygulanma sürecinde her öğrenciye çalışması için aynı konunun bir parçası verilir (Elliot, 1978). Aynı parçaya sahip öğrenciler uzman gruplarında bir araya gelerek konuyu tartışır ve birbirlerine öğretirken tekrar kendi gruplarına döner ve bildiklerini arkadaşlarına öğretirler (Açıkgöz, 2014).

Düz Anlatım Yöntemi: Öğretmenin sürekli etkin, öğrencinin edilgen olduğu; büyük bir çoğunluğu öğretmenin sözel anlatımına dayalı olarak yürütülen; ipucu, dönüt,

düzeltilme, öğrenci katılımı, pekiştirici değişkenlerinin yeterli ve düzenli biçimde kullanılmadığı öğretim yöntemi (Gömlüksiz, 1993, s. 67).

Tutum: Bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim (Demirel, 2015).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilgili alanyazın taranarak araştırmayla ilgili kuramsal çerçeve oluşturulmuştur.

2.1. Yabancı Dil

Dilin, insanların iletişim ihtiyaçlarını karşılamak için kullandıkları bir araç olarak düşünüldüğünde; toplumların inançlarını ve kültürel miraslarını sonraki kuşaklara aktarmada önemli bir görevi üstlendiği söylenebilir (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte artan iletişimin yabancı dil öğrenmeyi ayrıcalık olmaktan çıkartarak bir ihtiyaç haline getirdiği söylenebilir (Şahin ve Kil, 2018; Haznedar, 2010; Gömleksiz ve Elaldı, 2011). Bu yüzden uluslararası iletişim aracı olan yabancı dil öğrenimi büyük önem kazanmıştır (Batdı, 2010). Bu bağlamda günümüzde iş başvurularında bile bir tane yabancı dil bilmenin yetmediği ve en az iki ya da üç yabancı dil bilmek gerektiği algısının hızla arttığı söylenebilir.

Bir yabancı dili öğrenen ve öğreten herkes tarafından dil, iletişimin sağlanmasında kullanılan bir araç olarak görülmelidir (Paker, 2012). Çünkü yabancı dil; insanların çevreyi algılamalarını, farklılıklara karşı hoşgörülü olmalarını sağlar. Böylece kişi; kendi benliğini, rolünü ve değerini daha iyi anlayabilir ve üretici düşünmeyi öğrenir (Hisar, 2006). Aynı zamanda yabancı dil yoluyla uluslararası işbirliğinin ve hoşgörünün oluşmasının yanı sıra kültürlerarası yakınlaşmanın artmasına da zemin hazırlanmış olur (Hanbay, 2013).

Çok iyi seviyede yabancı dil bilgisine sahip olmak -alışıl gelmişin aksine- sadece iş başvurularında özgeçmişlere yazılan bir özellik olmamakla birlikte, ülkelerin ekonomik ve kültürel anlamda gelişmişlik düzeylerinin göstergesi haline gelmiştir (Koru, 2011). Özellikle çocuk yaşlarda başlayan yabancı dil öğretimi, köklü bir geçmişe sahiptir. Örnek vermek gerekirse Roma İmparatorluğu zamanında bile toplumun ileri gelenleri, yabancı dil öğrenmeleri için çocuklarına özel öğretmenler

tutarak çok önem verdikleri Yunanca ve Latinceyi yabancı dil olarak öğrenmeleri için çaba harcamışlardır (Hanbay, 2013).

2.1.1. Yabancı dil olarak İngilizce ve sözcük bilgisi. İngilizce bugün dünyada en çok kullanılan ve en popüler dildir (Mbaya, 2001). Dünya nüfusunun neredeyse çeyreği, İngilizceyi akıcı olarak konuşmakta ve bu sayı giderek artmaya devam etmektedir. Bütün dünyada politikacıların televizyonlarda İngilizce konuştuğunu duyarsınız. Nereye seyahat ederseniz edin İngilizce reklam, işaret ve levhalar görürsünüz. Yurt dışında bir şehirde restoranta ya da otele girdiğinizde, oradaki insanların İngilizce anladığını ve menülerin İngilizce de olduğunu görürsünüz (Crystal, 2003). Bütün bunlar, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinin nedenleri arasında gösterilebilir.

Bir yabancı dili farklı yönleriyle öğrenmek gerekir, bunlardan en önemlisi; sözcüktür (Folse, 2004). İngilizceyi bütünüyle öğrenebilmek için gerekli temel becerilerin (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) kazanılmasında hiç şüphesiz sözcük bilgisine sahip olmak gerekir. Çünkü bir dilin oluşumunda en küçük birim olan sözcükler; birleşerek söz öbeklerini, söz öbekleri birleşerek cümleleri, cümleler birleşerek paragrafları, paragraflar birleşerek metinleri ve metinler birleşerek edebi türleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda sözcük bilgisi yeterli düzeyde değilse temel becerilerin kullanımında zorluklar yaşanabilir.

Bir dilde anlaşılır girdi, öğrenenlerin bir dilin nasıl çalıştığını anlamasına yardımcı olur. Eğer bir öğrenenin duyararak ya da okuyarak öğrendiği bir yabancı dil, çok fazla bilinmeyen sözcük içeriyorsa o dilin anlaşılabilir bir girdisi yok demektir (Folse, 2004). Öğrenenler tarafından bir sözcüğü bilmek çoğunlukla o sözcüğün anlamını bilmek olarak algılanır. Ancak bir sözcüğü bilmek, o sözcüğü temel seviyede anlamı ve formasyonu ile birlikte bilmektir (Kertal, 2014). Harmer (1993)'a göre; bir sözcüğü biliyorum demek için sözcüğün parçadaki anlamını, bağlaçlarlar, deyimler gibi yapılarda kullanımını, ön ve son eklerle birlikte doğru telaffuzunu ve gramer yapılarında uygun kullanımını bilmek gerekir.

Yabancı dilde sözcüklerin anlamlarını ve nerede ve nasıl kullanıldığını bilmenin yanında ne kadar sözcüğe ihtiyacımız olduğu da önemlidir. Tabii ki bu, hangi alanla ilgili sözcüklere ihtiyacımız olduğuna göre değişir. Örneğin akademik bir alanla ilgili

bilinmesi gereken sözcük sayısı günlük konuşmada ihtiyaç duyulan sözcük sayısına göre doğal olarak daha fazladır. Schmitt (2008)'e göre bir yabancı dili konuşabilmek için ihtiyaç duyulan sözcük sayısı 5000 ile 7000 arasındadır.

2.1.2. Yabancı dilde sözcük öğretimi. Yabancı dil öğretiminde sözcük öğretiminin önemli bir faktör olduğu bir gerçektir. Sözcüklerin iletişim sürecinde; diğerlerine hislerimizi, duygularımızı ve fikirlerimizi aktarmada önemli bir role sahip olmasından dolayı yabancı dil öğretmenleri sınıflarında sözcük öğretimine önem vermelidirler (Hişmanoğlu, 2006).

Yabancı dilde sözcüklerin öğretimine yönelik birçok teori ve teknik olmasına rağmen sözcük öğretimi hala karışık bir süreçtir. Bu karışık süreçte başarılı bir sözcük öğretimi için yararlı olabilecek bazı prensipler vardır. İlk prensip; hangi sözcüklerin, kaç tane sözcüğün, ne için öğretileceği ile ilgili amacın belirlenmesidir. İkinci prensip, sözcüklerin öğrenenin gerçek ihtiyaç ve ilgisine yönelik olması ihtiyacıdır. Üçüncü prensip, sözcüklere sık sık maruz bırakma ve tekrardır. Son prensip ise açık, kesin ve anlamlı bir sunumdur (Wallace, 1998, akt. Kartal, 2014). Sözcük öğretimiyle ilgili bu genel prensiplerin yanı sıra öğretmenler iki temel yöntem uygulayabilirler. Bu iki yöntem doğrudan ve dolaylı öğrenmedir. Doğrudan öğrenmede, öğretmen sözcükleri öğrencilere doğrudan verir ve açıklar. Dolaylı öğrenmede ise öğretmen sözcükleri doğrudan vermez ve öğrenciler okuma parçası vb. gibi metinlerden dolaylı olarak çıkarımda bulunarak öğrenirler (Carter, 2002).

Sözcük öğretimi ile ilgili farklı teknikler vardır. Bunlardan bazıları şöyledir (Ur, 1996, akt. Pčolinská, 2010) :

- Birebir açıklama (Sözlükten)
- Detaylı tanım (Şekil ve nitelik olarak)
- Örnekler verme (Alt anlamlarıyla ilgili)
- Görsellerle gösterim (Resim, Nesne)
- Gösterme (Rol yaparak, mimiklerle)
- Okuma metni ile (Sözcüğün geçtiği hikaye ya da cümlede)

- Eş anlamlıları ile
- Zıt anlamlıları ile
- Çeviri ile
- İlişkili fikirler, kalıplaşmış söz öbekleri ile.

Yabancı dilde sözcüklerin öğretimi kadar öğrenciler tarafından ne derece öğrenilip öğrenilmediğinin test edilmesinin ve eksik öğrenmelerin tamamlanmasının da büyük önem taşıdığı söylenebilir. Değerlendirme yapmadan önce öğrencilerin sözcük bilgisinin farklı şekillerde mi yoksa sadece yazma ve konuşma yoluyla mı ölçüleceğine karar verilmelidir. Sözcük öğretimi tamamlandıktan sonra öğrencilerin sözcükleri ne derecede öğrenip öğrenmediğini test ederken kullanılacak formatlar şöyledir (Coolen, 2010) :

- *Çoktan seçmeli testler:* Birden fazla seçenek arasından uygun olan seçenek seçilir.
- *Çoktan seçmeli yazma maddeleri:* Öğrenciler parçaya göre sorulan sorulara verilen cevaplardan uygun olanı seçer.
- *Eşleştirme:* Öğrenciler cümleleri ya da sözcükleri uygun seçeneklerle eşleştirirler.
- *Cümle ya da boşluk tamamlama:* Öğrenciler cümlelerdeki boşlukları uygun sözcükleri yazarak doldururlar.
- *Çeviri:* Öğrenciler yabancı dilde verilen sözcükleri ana dillerine ya da ana dillerinde verilen sözcükleri öğrendikleri yabancı dile çevirirler.
- *Parçaya göre soruları cevaplama:* Öğrenciler verilen parçaları okur ve parçada geçen sözcüklerin sorulduğu soruları parçadan çıkarım yaparak cevaplarlar.
- *Konuşma sınavlarıyla değerlendirme:* Öğrenciler konuşma yoluyla sözlü olarak sözcüklerle ilgili soruları cevaplarlar. Örneğin TOEFL ve IELTS gibi sınavlarda konuşma yoluyla değerlendirme yapılır.

2.1.3. Türkiye'deki mevcut durum. Ülkemizde, yıllardır yabancı dil (İngilizce) öğretimi konusunda akademik çalışmalar yapılmış olsa da yapılan çalışmaların yeterli sayıda ve düzeyde olduğunu söylemek mümkün değildir (Aydın ve Zengin, 2008). Ayrıca yabancı dil öğrenmede hala sorunlar yaşandığı görülmekte ve bu konu üzerinde itina ile durulması gerekmektedir (Şahin ve Kil, 2018). Çünkü bilgiye ulaşma konusunda sınırların kalktığı bu çağda bile yabancı dil konusunda ülkemizde bireylere ilköğretimden yükseköğretime kadar yıllar süren bir eğitim verilmesine rağmen harcanan zaman ve çabaların istenilen seviyeye ulaşmada yetersiz kaldığı bununla birlikte öğrencilerin en basit cümleleri bile kurabilecek yabancı dil (İngilizce) bilgilerinin olmadığı söylenebilir (Yılmaz, 2008). Bu doğrultuda, Türkiye'de İngilizce öğretimi ve öğrenimi konusunda problemler yaşandığı söylenebilir (Aktaş, 2005; Işık, 2008 ve Çelebi, 2006).

2012-2013 eğitim-öğretim yılına kadar ülkemizde zorunlu olan 8 yıllık eğitim sisteminde ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersleri sınıf öğretmenleri tarafından işlenmekteydi (Aycan ve Atmaca, 2012). Türkiye'de 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitimde uygulanmaya başlanılan 4+4+4 sistemi ile okullarda İngilizce öğretimi ilkokul ikinci sınıfta İngilizce branş öğretmenleri tarafından vermeye başlanmıştır (Aycan ve Atmaca, 2012). Ancak bu reform çalışmalarının çok yeni olduğu ve ülkemizde İngilizce yeterliliği konusunda problemlerin yaşandığı söylenebilir. Bu bağlamda, dünyaca ünlü eğitim kuruluşu Education First'ün 2016 yılında açıkladığı veriler doğrultusunda Türkiye İngilizce yeterlik seviyesine göre, dünyada 80 ülke arasında 62. sırada ve Avrupa'da ise 27 ülke arasında sondan ikinci olarak 26. Sırada yer almış ve birçok ülkenin gerisinde kaldığı görülmüştür (English Proficiency Index, 2018).

Türkiye'de İngilizce öğrenme konusunda ortaya çıkan bu olumsuz durumun birçok sebebi vardır. Bu sebepler arasında ülkemizdeki yabancı dil programlarının dil öğretimi konusundaki eksikliği, okullarımızın dil öğretme konusunda yeterli fiziksel ortamlara ve donanıma sahip olmaması, nitelikli öğretmen eğitimi konusunda yaşanan sorunlar gibi birçok nedeni olduğu söylenebilir (Haznedar, 2010).

Bir başka sebep, yabancı dil öğrenmeye iyi motive olamamak en temel problemlerden biri olarak gösterilebilir. Bunun nedenlerinden biri, insanların kendi anadillerinde bile dilbisini sevmediği halde uzun yıllardır ülkemizde yabancı dil

öğretiminin dilbilgisi tabanlı oluşu gösterilebilir. Yıllarca gramer öğrenmeye çalışan öğrenciler İngilizce dersini sıkıcı bulmuş, zaman kaybı ve maddi kayıplar yaşamıştır (Arslan, 2009).

Türkiye’de yabancı dil konusunda yaşanan bu ve diğer birçok problemin çözümüne yönelik atılacak adımların olduğu düşünülmektedir. Özellikle uygulayıcı konumunda, işin mutfağında olan İngilizce öğretmenlerine bu konuda çok iş düşmektedir. Öğretmenler öğrencilerin pasif alıcı konumunda olduğu öğretmen merkezli yöntemlerden kurtulmalı ve öğrencilerin aktif olduğu yenilikçi yaklaşımları kullanmalıdırlar. Bu bağlamda kullanılacak birçok aktif öğrenme yöntemi vardır. Aktif öğrenme yöntemleri arasında sayısız araştırmaya konu olmuş ve olumlu etkileri olduğu saptanmış yöntemlerden işbirlikli öğrenme yönteminin bunlardan bir tanesi olduğu söylenebilir.

2.2. İşbirlikli Öğrenme

20. yüzyıl boyunca tıp, tarım, teknoloji ve diğer alanlarla ilgili basit ama güçlü bir fikir ortaya çıktı: “İşe yarayanı kullan.” Bu fikir yeni üretilen ilaçların, tohumların ve makinelerin kullanılmadan önce test edilmesini gerektirmeye başladı. Sonuç, bu alanların her birinde başlayan yenilikçi süreçti. Bu kanıta bağlı reform, aynı zamanda birçok araştırmacının bugün en iyi çözümlerini daha etkili olanlarla değiştirme ve geliştirme sürecinin dinamiğini oluşturdu. Buna bağlı olarak eğitim uygulamaları ve politikalarının da titiz deneyler sonucunda elde edilen kanıtlara dayanması gerekmektedir (Slavin, 2008). Bu bağlamda, kanıta bağlı eğitim uygulamalarında öne çıkan yöntemlerden bir tanesi işbirlikli öğrenme yöntemidir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi öğretmenler tarafından belli kuralları olmayan küme çalışmaları şeklinde yıllardan beri gelişigüzel bir şekilde kullanılmaktaydı (Seyhan, 2017). İçinde bulunduğumuz yüzyılın başlarında işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili çok az araştırma varken, 1970’lerin başlarından itibaren bu konuyla ilgili araştırma sayısı, kalitesi hızla artmaktadır ve bugün de hala durmaksızın devam etmektedir. İşbirlikli öğrenme, sayıları hızla artan öğretmenler tarafından her okul seviyesinde ve her konu alanında artarak kullanılmaya devam etmektedir (Slavin, 1995). Günümüzde ABD’nin başı çektiği ülkelerin çoğunda ilgi görmeye başlayan işbirlikli öğrenme yönteminin ilk ortaya çıktığı zamanlara nazaran bu kadar yoğun ilgi

görmesinin başlıca göstergeleri olarak; bu konuda günümüze kadar yapılmış araştırmaların sayısının fazlalığı, işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili yetiştirme etkinliklerinin yoğunluğu ve bu etkinliklerde yer alanların sayısının fazlalığı gösterilebilir (Açıkgöz, 2014). İşbirlikli öğrenmenin yoğun bir şekilde kullanılmasında birçok faktör olmasına rağmen bunlardan en önemli üç tanesi olarak işbirlikli öğrenme yönteminin açık bir şekilde teoriye bağlı olması, araştırmalarla onaylanmış olması ve eğitimcilerin kullanılabileceği şekilde süreçte uygulanabilir hale getirilmiş olması olarak gösterilebilir (Johnson, Johnson ve Stanne, 2000). Buna ek olarak Açıkgöz (1995, akt. Açıkgöz, 2014, s. 335-336), işbirlikli öğrenme yönteminin gördüğü ilginin bu denli fazla olmasının başlıca nedenleri olarak şunları göstermektedir :

1. İşbirlikli öğrenmenin bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri üzerinde diğer yöntemlere göre daha olumlu etkileri olduğu gözlenmektedir.
2. İşbirlikli öğrenmenin güdü, kaygı, tutum vb. duyuşsal özellikler üzerinde olumlu etkileri vardır.
3. İşbirlikli öğrenme, olumlu bir öğrenme çevresinin yaratılmasını sağlamaktadır.
4. İşbirlikli öğrenme, destekleyici öğrenme ürünlerinin oluşmasına elverişli bir ortam yaratmaktadır.
5. İşbirlikli öğrenmenin uygulanması özel düzenlemeler ve harcamalar gerektirmez.
6. İşbirlikli öğrenme öğretimin bireyselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır.
7. İşbirlikli öğrenme, çağdaş bir öğrenme modeli olan bağımsız öğrenmenin uygulamasına ya da öğrencinin kendi öğrenmesini kendisinin yönlendirmesine elverişlidir.

İşbirlikli öğrenmenin alanyazında farklı kişiler tarafından yapılmış birçok tanımı bulunmaktadır. Bunların başlıcaları aşağıda verilmiştir:

- İşbirlikli öğrenme, küçük gruplarda yer alan öğrencilerin kendilerinin ve birbirlerinin öğrenmelerini en üst seviyeye çıkarmak ve paylaşılmış hedefleri gerçekleştirmek için birlikte çalışmalarınıdır (Johnson, Johnson ve Smith, 1991; Johnson ve Johnson, 1999).
- İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplarda akademik içeriği öğrenmek için birbirlerine yardım etmeleri anlamına gelir (Slavin, 2014; Slavin, 2015).
- İşbirlikli öğrenme genellikle, öğrencilerin belirli bir akademik görevi tamamlamak için çalıştıkları ve fikirlerini paylaştıkları bir ortamda gerçekleşen öğrenme olarak anlaşılır (Davidson ve Kroll, 1991).

- İşbirlikli öğrenme, basit olarak; öğrencilerin birbirlerine yardım ederek işbirliği içinde öğrenmelerini gerçekleştirme süreci olarak tanımlanabilir (Açıkgöz, 2016).
- Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken (2004)'e göre ise;

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin; hem sınıf ortamında hem de diğer ortamlarda küçük heterojen gruplar oluşturularak ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, özgüvenlerini artırdıkları, iletişim problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdikleri, öğrenme- öğretme öğrenme- öğretme sürecine aktif olarak katıldıkları bir öğrenme yaklaşımıdır (akt. Bayrakçeken vd., 2015, s. 2).

İşbirlikli öğrenme sıradan bir grup çalışması değildir çünkü işbirlikli öğrenme yönteminin gerçekleşmesi için küçük gruplara ayrılan öğrencilere birlikte çalışmalarının gerektiğinin söylenmesi yetmez (Açıkgöz, 2016, s. 336-339). Aynı masada oturan ve kendi işlerini yapan, aynı zamanda birbirleriyle konuşmalarına izin verilen bir öğrenci grubu işbirlikli öğrenme grubu olarak yapılandırılmamıştır. Bu durum, belki konuşarak bireysel öğrenme olarak adlandırılabilir. Bir grubun işbirlikli öğrenme grubu olması için gruptaki öğrencilerin çabaları karşılığında ödüllendirileceği, kabul görmüş ortak bir amaca ihtiyaç vardır (Johnson ve Johnson, 1994). Çünkü “Bir grubun kazanımı her zaman tek tek üyelerinin kazanımlarının toplamından fazladır” (Açıkgöz, 2014, s. 172).

Şüphesiz, işbirlikli öğrenme yönteminin dünya çapında başarısı aşikârdır ve sayısız yararları vardır (Gilles, 2007). Bunlardan bazıları aşağıdaki şekilde açıklanabilir (Daniel, 2011) :

1. *Sosyal yararları:* İşbirlikli öğrenme öğrencileri birlikte çalışma konusunda cesaretlendirerek sosyal becerileri besler. Böylece öğrenciler çabalarında risk almanın önemini öğrenirler. Bu yararlar öğrencilerin tatmin olma dereceleri ile okula ve öğrenmeye karşı tutumlarını geliştirmelerine yardım eder.
2. *Ekonomik yararları:* İşbirlikli öğrenme paylaşmayı gerektirdiği için öğrenciler materyallerini paylaşırlar ve daha az materyal ve ekipmana ihtiyaç duyulur. Öğretmenler her grubun eşit bir şekilde paylaşacağı daha az sayıda materyal satın alır. Öğrenme materyallerinin azlığı öğrencilere zamanın ve paylaşmanın önemini öğretir.

3. *Başarı ile ilgili yararları:* İşbirlikli öğrenme düz anlatım yöntemiyle karşılaştırıldığında öğrenci başarısı konusunda daha çok teşvik edicidir. Daha az başarılı öğrenciler çok başarılı öğrencilerin olduğu gruplara yerleştirilirse yapabileceklerinin en iyisini yapabilirler. Gruplar arası yarışmalar gruptaki öğrencilerin bağımlılığını ve grup ruhunu artırır.
4. *Aktif katılım:* Öğrenciler çalışmalara aktif bir şekilde katıldığında öğretmenler de çalışmaları aktif bir şekilde yönetmelidirler. Öğretmenler grupları teker teker dolaşarak çalışmaları gözlemlemeli ve öğrencilere sorular sormalıdır. Böylelikle oyunlarda yer alan öğrencilere aynı zamanda olayın ciddiyeti hissettirilmiş olur. İşbirlikli öğrenme aynı zamanda sınıflardaki aktif katılım için kesin bir yoldur.

Sonuç olarak, arama motorlarına yazıldığında bile işbirlikli öğrenme yöntemiyle ilgili birçok farklı alanda dünya çapında yapılmış araştırma olduğu görülmektedir. Birçok dersin öğretiminde faydalı olduğu bilinen işbirlikli öğrenme yönteminin yabancı dil öğrenmeye de olumlu katkıları olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, işbirlikli öğrenme yönteminin yabancı dil derslerindeki rolüne aşağıda değinilmiştir.

2.2.1. İşbirlikli öğrenme yönteminin yabancı dil derslerindeki rolü. Aktif öğrenmenin en önemli yöntemlerinden biri olan işbirlikli öğrenme yöntemi İngilizce öğretiminde kullanılabilen alternatif bir yöntemdir. Yabancı dil, bireyler tarafından başkalarıyla iletişim kurmak için öğrenilir. Yani yabancı dil öğrenme, iletişime dayalı bir süreçtir. Bu yüzden işbirlikli öğrenme yöntemi, yabancı dil öğreniminde olumlu etkilere sahip olabilir (Kagan, 1995).

Dil edinimi, öğrenme ve gelişim arasındaki ilişki problemi için bir paradigma oluşturabilir. Dil, başlangıçta çocuk ve çevresindeki insanlar arasındaki iletişim aracılığıyla ortaya çıkar. Daha sonra bu, çocuğun içsel konuşmasıyla içsel ve mental bir fonksiyon haline gelir. Piaget ve diğerleri muhakeme yapmanın çocukların oyun gruplarında kendi düşüncelerini kanıtlama çabasıyla ortaya çıktığını göstermiştir. Piaget bu gözlemleriyle iletişimin çocukların düşüncelerini test etme ve doğrulama ihtiyacı doğurduğunu göstermiştir. Aynı şekilde, içsel konuşma ve yansıtıcı düşünme de çocukların çevresindeki insanlarla etkileşiminden ortaya çıkar. Bu etkileşim, çocukların istedik davranışlarını geliştirmesini sağlar. Piaget, işbirliğinin çocukların

ahlaki değer yargılarının gelişmesinin temelini oluşturduğunu göstermiştir. Çocuk; grup oyunlarında önce kurallara itaat eder, sonra içsel bir fonksiyon olarak davranışlarını istedik olarak düzenler (Vygotsky, 1978). Buradan yola çıkarak dil ediniminde işbirliğinin oldukça önemli yeri olduğu söylenebilir.

Aynı zamanda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimini artırdığı söylenebilir (Kartal, 2014). Sosyal gelişim için adından da anlaşılacağı üzere yine başka insanlarla etkileşim gereklidir. Bu doğrultuda, ana dilinizden farklı bir dili konuşan insanlarla sağlıklı iletişimin olmasının yolu yabancı dil ve özellikle dünyada ortak dil haline gelmiş İngilizceyi öğrenmekten geçer. Böylece yabancı dil öğrenen birey kendini de geliştirmiş sayılır. Dolayısıyla işbirlikli öğrenme yöntemi, sosyalleşmeyi ve kişisel gelişimi sağlamada önemli bir yeri olan dil öğreniminde oldukça önem arz etmektedir.

İşbirlikli öğrenmeye yönelik araştırmalar başlangıçta sosyal ve akademik gelişime odaklanmıştır. Ancak, son yıllardaki araştırmalar öğrencilerin küçük gruplarda öğrenmelerine aracılık ve önderlik eden faktörler üzerine yoğunlaşmıştır (Gilles, Ashman ve Tervel, 2007). Bu bağlamda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin küçük gruplarda İngilizce öğrenmesine aracılık ettiği söylenebilir.

O'Donnel ve King (1999), işbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin öğrendiklerini arkadaşlarına anlatması ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Araştırmalarında, bazı öğrencilerin öğrendiklerini birbirlerine sözel olarak anlatma esnasında problemler yaşadıklarını görmüşlerdir. Daha da önemlisi öğrendiklerini sözel olarak anlatma sürecinde problem yaşayan öğrencilerin hatalarını diğer öğrencilerin düzelttiğini görmüşlerdir. Bu çalışmadan da anlaşılacağı gibi işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin dili doğru kullanma ve telaffuz gibi becerilerinin de gelişmesine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Türkiye'de İngilizce öğretmenleri derslerinde zaman zaman grup çalışmaları yaptırmaktadır. Ancak her grup çalışmasının, işbirlikli öğrenme olarak görülmemesi gerekir (Açıkgöz, 2014; 2016). Bu bağlamda öğretmenlerin İngilizce derslerinde, öğrenme-öğretme süreçlerini yapılandırırken uygulayacağı grup çalışmalarında işbirliğine dayalı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öncelikle her grup grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olmadığı farkında olması gerektiği söylenebilir.

Bu doğrultuda, işbirlikli öğrenme grupları ve geleneksel öğrenme gruplarının farklı yönleri aşağıda verilmiştir.

2.2.2. İşbirliğine dayalı öğrenme grupları ve geleneksel öğrenme gruplarının karşılaştırılması. İşbirlikli öğrenmeye dayalı öğrenme grupları ve geleneksel öğrenme grupları arasında birçok farklılıklar bulunmaktadır (Johnson, Jonson ve Hubelec, 1984). Bu farklılıklar, Bayrakçeken ve diğerleri (2015, s. 6-7) tarafından oluşturulan karşılaştırma tablosunda gösterilmiştir. Şekil 1 aşağıda verilmiştir:

İşbirlikli Öğrenme Grupları	Geleneksel Küme Çalışmaları
1. İşbirlikli öğrenme grupları, grup üyeleri arasındaki olumlu bağımlılığa dayalıdır. Amaçlar, öğrencilerin kendi yeterlilikleri yanında grubun diğer üyelerinin yeterlilikleriyle de ilgilenmelerini zorunlu kılacak biçimde yapılandırılmıştır.	1. Küme çalışmasında grup üyeleri birbirine bağımlı değildir. Aralarında olumlu bir bağımlılık da yoktur.
2. İşbirlikli öğrenme gruplarında bireysel sorumluluk vardır. Öğrenciler birbirlerine çalışmalarını ile ilgili olarak dönütler verirler. Böylece grup üyeleri, kime yardım edileceğini ve kimin motive edilmesi gerektiğini tespit ederler.	2. Küme çalışmasında, kümeye karşı bireysel sorumluluk yoktur. Kişi kendisine karşı sorumludur. Gruba karşı sorumlu değildir.
3. İşbirlikli öğrenme gruplarında, grup üyeleri çeşitli yetenekler ve kişilik özellikleri bakımından birbirlerinden farklıdır. Yani grup heterojen bir yapıdadır.	3. Kümelerin oluşturulmasında, üyelerin çeşitli yetenekleri, kişilik özellikleri dikkate alınmaz. Küme çalışmalarında grupların heterojen olması koşulu aranmaz.
4. İşbirlikli öğrenme gruplarında tüm üyeler grup içindeki liderlik etkinliklerini yerine getirmek için sorumlulukları paylaşırlar. Bir başka deyişle paylaşılmış liderlik söz konusudur.	4. Geleneksel kümelerde ise küme için tek bir başkan seçilir ve başkan küme çalışmaları süresince görevine devam eder. Bu durum, kümelerde diğer üyelerin liderlik özelliği kazanmaları fırsatını ortadan kaldırır.
5. İşbirlikli öğrenme gruplarında, grup üyeleri birbirlerinin öğrenmelerinden kendilerini sorumlu hissederler.	5. Geleneksel kümelerde ise grup üyeleri diğer arkadaşlarının öğrenmeleri için sorumluluk duymazlar.
6. İşbirlikli öğrenmede öğretmen tarafından gruplar gözlemlenir ve her türlü soruna öğrencilerle birlikte çözüm aranır.	6. Geleneksel küme çalışmalarında ise öğretmen, gözlem yapmak yerine bizzat kendisi öğretici olur. Yani öğretmen öğrenecek olan öğrencinin çalışmasını sağlamak yerine kendisi çalışmış olur.
7. İşbirlikli öğrenmede, planlama çok iyi yapılır ve gerektiğinde çalışma için gruba kılavuz verilebilir.	7. Küme çalışmasında her hangi bir kılavuz verilmez öğrenci mevcut ders veya çalışma notlarıyla hazırlanırlar.

Şekil 1. İşbirlikli Öğrenme Grupları ile Geleneksel Küme Çalışmalarının Karşılaştırılması (Bayrakçeken vd., 2015.)

Şekil 1’ de verilen bilgiler ışığında her grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olmadığı açıkça ortadadır. Açıköz (2016, s. 339-340)’e göre böyle bir uygulamanın verimli olamamasının nedenleri şunlardır:

1. Bazı üyelerin grup çalışmasına hemen hemen hiçbir katkı getirmeden başkalarının başarısına ortak olması (*hazıra konma*).
2. Üyelerden bazılarının başkalarının işlerini kendisine yaptırdığını hissetmesi ve bundan rahatsız olması (*sömürülmesi*).
3. Başarı düzeyi yüksek grup üyelerinin ön plana çıkarak daha fazla iş yapmaları dolayısıyla grup çalışmasından daha fazla yararlanırken başarı düzeyi düşük olan grup üyelerinin bunu yapamamaları ve durumların daha da kötüye gitmesi (zengininin daha da zenginleşmesi).
4. Başarı düzeyi yüksek olan grup üyelerinin düşük olan grup üyelerinin açıklamalarına ve önerilerine değer vermemesi (sorumluluğun karışması).

İşbirlikli öğrenme çalışmalarında bu sakıncaların yaşanmaması ve işbirlikli öğrenme gruplarının geleneksel küme çalışmalarından ayrılması için işbirlikli öğrenmenin taşınması gereken başlıca koşullar aşağıda ele alınmıştır:

2.2.3. İşbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli koşullar. Grup çalışmalarında işbirlikli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sağlanması gereken beş temel koşul bulunmaktadır. Bunlar: olumlu bağımlılık (ya da olumlu bağlılık), bireysel değerlendirilebilme (bireysel değerlendirilebilirlik), yüz yüze (destekleyici) etkileşim, sosyal beceriler ve grup süreci (ya da grup sürecinin değerlendirilmesi) olarak belirtilmiştir. (Saran, 1994; Açıkgöz, 2016; 2014; Johnson ve Johnson, 1999; Stahl, 1994 ve Smith, 1996). Bu beş temel unsur işbirlikli öğrenmenin bütün seviyelerinde çok iyi bir şekilde yapılandırılmalıdır. Bu unsurlar üzerine iyi yapılandırılmış işbirlikli öğrenme grupları, daha zayıf yapılandırılmış gruplardan farklılaşır (Smith, 1996).

Bayrakçeken ve diğerleri (2015), işbirlikli öğrenme yönteminin önemli özelliklerini *Olumlu bağımlılık, ferdi sorumluluk, grupların ve grup ruhunun oluşturulması, öğretmenin rolü, sosyal becerilerin kullanılması, yüz yüze etkileşim ve ödüller* olarak sıralamışlardır. İşbirlikli öğrenme için gerekli koşullardan bazılarını aşağıda değinilmiştir.

2.2.3.1. Olumlu bağımlılık. Olumlu bağımlılık, eğer grupta diğerleri verilen görevi yerine getirmezlerse kendimizin de başaramayacağımızla ilgili algıdır (Johnson ve Johnson, 1999). Gruptaki öğrencilerin her birinin öğrenmesi için bütün öğrenciler kendilerine düşen sorumluluklarını yerine getirmekle yükümlüdür (Bayrakçeken vd., 2015). Olumlu bağımlılık grup üyelerinin çabalarının ortak amaç ve ödül için birleştirileceği bir durum oluşturur (Açıkgöz, 2014, s. 175; Açıkgöz,

2016, s. 342). Olumlu bağımlılık oluşturmak için öğretmenler, öğrencilerin birlikte yüzecekleri ya da birlikte batacakları ya grup olarak ödül alacakları ya da hiçbir üyenin ödül alamayacağı fikrine inanacakları bir öğrenme görevi yapılandırılmalıdır (Stahl, 1994).

Olumlu bağımlılık, grup üyelerinin ortak bir ürüne karar vermeleri (ürün bağımlılığı), her üyenin grup çalışmasını açıklayabilmesi (öğrenme bağımlılığı) ve belirlenmiş rolleri gerçekleştirmeleriyle (rol bağımlılığı) yapılandırılabilir. Olumlu bağımlılığı yapılandırmanın diğer yolları ise grubun ortak ödüle sahip olması (ödül bağımlılığı), kaynakları paylaşması (kaynak bağımlılığı) ve gruptaki işlerin (iş bağımlılığı) paylaşılmasıdır (Smith, 1996).

Olumlu bağımlılığın oluşturulması için birkaç stratejinin daha olduğu söylenebilir. Bunlar: materyal görev ve grup başarısı stratejileridir. Örneğin en basitinden öğrencilere derste kullanılan malzemelerden birkaç tanesi ya da bir tane kaynak kitap sağlanmasıyla olumlu bağımlılık oluşturulabilir. Grup üyelerine basit görevler verilerek görev stratejisi ve çalışmanın sonucunda kazanılan başarının bireysel değil, grubun başarısı olduğu bilincinin oluşturulmasıyla grup başarısı stratejisi kullanılarak olumlu bağımlılık sağlanabilir (Bayrakçeken vd., 2015, s. 3).

2.2.3.2. Yüz yüze etkileşim. Yüz yüze etkileşim, öğrenmenin daha etkili ve verimli gerçekleşmesi amacıyla gruptaki bireylerin birbirlerini cesaretlendirerek birbirlerine yardım etmeleri ve desteklemeleri olarak ifade edilebilir (Bayrakçeken vd., 2015). Çünkü öğrencilerin yapılması gereken işi bireysel olarak yapıp bitirmelerinin yeterli olmadığı söylenebilir (Açıkgöz, 2016; 2014). Yüz yüze etkileşimde öğrenciler bildiklerini açıklar, tartışır ve sınıf arkadaşlarına öğretir. Öğretmenler grupları öğrencilerin yüz yüze oturarak konuyu her yönüyle konuşacakları şekilde yapılandırır (Panitz, 1999).

Öğrenciler eski öğrendikleriyle yeni öğrendiklerini birleştirerek bilgileri yapılandırır. Yüz yüze etkileşim arttıkça öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini etkileme yeteneği de artar. Etkili bir yüz yüze etkileşim elde etmek için gruptaki öğrenci sayısının az olması (2-4 öğrenci) gerekir (Johnson ve Johnson, 1999). Böylelikle gruptaki sessiz öğrencilerin de etkileşimde bulunmaları için cesaretlendirilmesi kolaylaşabilir. Sessiz öğrenciler, kendilerinin ve diğerlerinin

öğrenmelerine katkıda bulunmayan öğrencilerdir. Öğretmenler ise öğrencilerin birbirlerinin başarısını teşvik etmeleri için öğrencileri desteklemelidir (Smith, 1996).

2.2.3.3. Bireysel sorumluluk. İşbirlikli öğrenme kuramcıları tarafından özel önem verilen bu koşul, grubun elde ettiği başarının gruptaki üyelerin bireysel öğrenmesine bağlı olması şeklinde ifade edilebilir (Açıkgöz, 2014; Açıkgöz, 2016). Bu koşulu sağlayabilmek için öğrencilerin en azından bir başkasının önünde sunum yapması gerekir (Kagan ve High, 2002). İşbirlikli öğrenme gruplarının amacı grubun her üyesini kendi içinde daha güçlü bir birey haline getirmektir. Öğrenciler sonradan bireysel olarak daha iyi bir performans sergileyebilmek için birlikte öğrenirler (Smith, 1996). Gruplardaki öğrencilerin sınavlardan aldığı puanlar onların bireysel başarı puanlarının sadece bir kısmını oluşturur. Grup üyelerinin bireysel başarılarının geriye kalan büyük bir kısmının ise grup etkinliklerinden elde edildiği söylenebilir (Bayrakçeken vd., 2015). Bunun için gruptaki her öğrencinin performansı ayrı ayrı değerlendirilir ve toplam puan, grup puanı olarak verilir (Johnson, 1991; Panitz, 1999).

Bireysel sorumluluğu sağlamanın çeşitli şekilleri vardır. Johnson ve Johnson (1994)'a göre bireysel sorumluluğu oluşturmanın yaygın yolları şunlardır:

1. Grupların küçük tutulması. Gruptaki öğrenci sayısı ne kadar azalır, bireysel sorumluluk o kadar artar.
2. Her öğrenciye bireysel test vermek.
3. Öğretmene, grup çalışmasını grubun ya da tüm sınıfın önünde sözlü olarak anlatması için rastgele bir öğrencinin seçilmesi.
4. Her üyenin grup çalışmasına ne kadar katıldığını gözlemlemek.
5. Her gruba bir kontrolcü atamak. Kontrolcü grup üyelerine grup çalışmasıyla ilgili sorular sorar ve açıklamalarını ister.
6. Öğrencilerin öğrendiklerini diğer grup üyelerine öğretmelerini sağlamak. Bütün öğrenciler bunu yaptığında bu, *anında açıklama* olarak adlandırılır.

2.2.3.4. Sosyal beceriler. İşbirlikli öğrenme için gerekli koşullardan bir diğeri de sosyal becerilerdir. Sosyal beceriler olmadan grup etkili bir çalışma

gerçekleştiremez. Bir gruptaki çabanın başarılı olabilmesi için bazı sosyal beceriler gerekir (Johnson ve Johnson, 1991; Johnson ve Johnson, 1999). İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıflarda fikirleri eleştirebilme, özgüven oluşturma, empati kurabilme, bireylere güvenme, kişiler arası ilişkileri iyi kurabilme ve aktif dinleme gibi sosyal becerilerin öğrenciler tarafından kazanılması sağlanır (Bayrakçeken vd., 2015). Panitz (1999)'e göre ise bu beceriler; karar verme, güven oluşturma, liderlik, iletişim ve kriz yönetimidir. Bu beceriler öğrencilere kasıtlı ve kesin bir şekilde akademik beceriler olarak öğretilmelidir (Smith, 1996; Panitz, 1999; Açıköz, 2014). Ayrıca öğretilen bu becerileri kullanmaları için öğrenciler motive edilmelidir (Johnson, Jonson ve Hubelec, 1984).

Sosyal becerilere sahip olmayan öğrencileri bir grubun içine koyarak işbirliği yapmalarını söylemek onların etkili bir işbirliği yapabileceklerini garanti etmez. Çünkü insanlar içgüdüsel olarak diğer insanlarla nasıl iletişime geçeceğini biliyor olarak doğmazlar. Buna bağlı olarak da insanların kişiler arası etkileşimlerde ihtiyaç duydukları sosyal beceriler mucizevi bir şekilde ortaya çıkmaz (Johnson ve Johnson, 1994).

2.2.3.5. Grup sürecinin değerlendirilmesi. İşbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken koşullardan beşincisi, grup sürecinin değerlendirilmesidir. Hangi alanda olursa olsun verilen her emeğin bir değerlendirme sürecinin olması gerektiğini söylemek mümkündür. Grup sürecinin değerlendirilmesi; grup çalışmasının sonunda, grup üyeleri tarafından sergilenen davranışların hangilerinin katkı getirdiğinin, hangilerinin katkı getirmediğinin, sürmesi ve değiştirilmesi gereken davranışların hangileri olduğunun ortaya konması şeklinde açıklanabilir (Açıköz, 2016). Bu aşamada grubun, amaçlara ne kadar ulaştığını ve grup çalışması esnasında ne kadar etkili iletişim kurabildiklerini tartışması için belirli bir süreye ihtiyacı vardır (Panitz, 1999).

Grup sürecinin değerlendirilmesi; öğrenme gruplarının, grup devamlılığına ve işbirlikli öğrenme becerilerini kazanmaya odaklanarak yaptıkları çalışmalarla ilgili dönüt almalarını ve işbirlikli becerileri sürekli olarak kullanmalarını sağlar (Smith, 1996). Bu değerlendirme sürecinin önemli bir yönü; başarı, takdir edilme ve saygı duyulma duygularının yaşandığı grup başarısının kutlanmasıdır. Bu kutlamayla

öğrenciler, işbirlikli gruplarda çalışmayla ilgili daha çok istekli hale gelerek konuları öğrenmeyle ilgili öz güven kazanırlar (Johnson ve Johnson, 1991; Johnson ve Johnson, 1994).

2.2.3.6. Eşit katılım-eşit başarı fırsatı. Açıkgöz (2014)'e göre; eşit başarı fırsatı, öğrencilerin, kendi edimlerini geliştirerek buldukları gruba katkıda bulunmalarıdır ve gruptaki her öğrenci; konuyu, becerileri öğrenme ve akademik başarı sonunda grup ödülünü kazanma konusunda eşit şansa sahip olduğuna inanmalıdır. Başka bir deyişle öğrencinin özel bir gruba yerleştirilerek cezalandırıldığını düşünmemesi gerekir (Stahl, 1994).

2.2.3.7. Grup ödülleri. İşbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli bir diğer koşul ise grup ödülleri. Ödül, konuyu kavramaları ve birbirlerine yardım etmeleri için grup elemanlarını teşvik ederek yarışma ortamı doğurur ve bu da öğrencilerin motivasyonunu artırır (Bayrakçeken, vd., 2015). İşbirlikli öğrenme etkinlikleri, gruptaki üyelerin ancak grup başarılı olursa başarılı olacaklarına inanmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Açıkgöz, 2014; Açıkgöz, 2016). İşbirlikli öğrenme gruplarında, sadece yüksek başarı gösteren gruplar bolca ödüllendirilir. Bununla birlikte bu ödüller öğrenciler tarafından değer verilen bir şey olmalıdır (Stahl, 1994). Ancak Bayrakçeken ve diğerleri (2015)'ne göre, önceden belirlenen ölçütleri sağlayan gruplara da çeşitli ödüller verilebilir ve böylece bu gruplar da ilerideki çalışmalara katılım konusunda onları daha istekli hale getirilebilir. Ödüller, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda öğrenci ve öğretmenler tarafından ortaklaşa belirlenir (Bayrakçeken vd., 2015).

2.2.4. İşbirlikli öğrenme yöntemine bağlı teknikler. İşbirlikli öğrenmenin uygulamadaki esnek yapısından dolayı işbirlikli öğrenme yöntemine bağlı birçok teknik mevcuttur. Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır:

2.2.4.1. Öğrenci takımları başarı bölümleri. Slavin (1980) tarafından geliştirilen bu teknik Bayrakçeken ve diğerleri (2015, s. 15-16)'ne göre altı aşamada uygulanır:

1. Öğrenciler heterojen bir şekilde en fazla altı kişilik gruplara ayrılır.
2. Öğrenme konusu gruplara verilir.
3. Hangi grup ya da grupların sunum yapacakları belirlenir.
4. Grup çalışmaları tamamlandıktan sonra her bir öğrenciye bireysel test verilir.
5. Öğrenciler aldıkları puanlara göre başarı sırasına dizilir.
6. Bireysel başarılar toplanarak grup başarısı bulunur ve başarılı gruba ödül verilir.

Açıkgöz (2104, s. 185-185) ve Bayrakçeken ve diğerleri (2015, s.16)'ne göre bu tekniğin beş ögesi vardır:

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. Sunum aşamasında dikkat edilmesi gereken nokta, sunumun yalnızca amaçlanan konu üzerinde yoğunlaşması gerektiğidir.

Takımlar: Öğrenciler akademik başarı, cinsiyet vb. yönlerden sınıfi temsil edecek biçimde dörder kişilik gruplara ayrılırlar. Takımın ana işlevi, grup üyelerini sınavlarda başarılı olacak şekilde hazırlamaktır. Öğretmen, sunumu yaptıktan sonra takımlar çalışma yaprakları vb. materyaller üzerinde çalışırlar. Bu aşamada genellikle öğrencilerin problemleri tartışmaları, yanıtları karşılaştırmaları ve grup arkadaşlarının yanlışlarını düzeltmeleri gibi etkinlikler yer alır.

Sınavlar: Öğrenciler; birkaç oturumda bir; bireysel sınava girerler. Böylece bireysel değerlendirilebilirlik sağlanmış olur.

Bireysel ilerleme puanları: Bu uygulamanın temelinde yer alan düşünce; her öğrenci için ulaşabileceği bir amacın saptanmasıdır. Öğrenciler önceki değerlendirmelere göre daha iyi başarı gösterirlerse puan alabilirler. Her öğrenci grubu eşit derecede katkıda bulunma hakkına sahiptir ancak önceki durumuna göre bir ilerleme olmamışsa öğrenci grup başarısına katkı yapamaz. Her öğrenci önceki değerlendirmelerden elde ettiği bir "temel" puana sahip olup, bu puanı paylaştığı oranda grup başarısı puanına katkıda bulunabilir.

Takım ödülü: Takımlar önceden saptanmış ölçütlere ulaştıkça ödüllendirilirler.

2.2.4.2. Takım-oyun-turnuva. De Vriers ve Slavin (1976 ve 1978) tarafından geliştirilen takım-oyun-turnuva tekniğinin öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğine göre farkı, takımların temsilcisi olan öğrencilerin diğer takımların üyeleriyle yarışmasıdır (Açıkgöz, 2014).

Takım-oyun-turnuva tekniği iki ana bileşenden oluşur: 4-5 kişilik öğrenci takımları ve öğretimsel turnuva. Öğrenciler yetenek seviyelerine, cinsiyetlerine ve ırklarına göre olabildiğince heterojen takımlara ayrılır. Takımın ana amacı, üyelerinin

turnuvada ellerinden gelenin en iyisini yapmaya hazırlamaktır. Öğretmenin giriş sunumu yapmasının ardından, takımlara akademik konuları içeren çalışma kâğıtları verilir. Takım arkadaşları birlikte çalışırlar ve bütün üyelerin hazırlandığından emin olmak adına birbirlerine sorular sorarlar.

Takım konuların bölümlerini çalıştıktan sonra, takım üyeleri öğrendiklerini göstermek için genellikle haftada bir yapılan turnuvaya katılırlar. Turnuva için öğrenciler üçer kişilik “turnuva masaları”na ayrılırlar. Bu, yarışmanın adil olması için yapılır ve en son performansı en yüksek olan üç öğrenci 1. masaya, sonraki üç öğrenci 2. masaya ayrılır. Diğer masalara ayrılma işlemi de bu şekilde devam eder. Bu masalarda öğrenciler, öğretmen tarafından anlatılmış olan ve çalışma kâğıtlarında olan konuyla ilgili basit akademik oyunlarla yarışırlar. Masalardaki öğrenciler takımlarını temsilen yarışırlar ve her öğrencinin aldığı puan kendi takımının toplam puanına eklenir. Turnuva masaları yetenekleri benzer öğrencilerin olduğu homojen yapıda olduğu için her öğrenci takımına puan getirme bakımından eşit şansa sahiptir. Her masanın birincisi takımına aynı miktarda puan getirir. Turnuvanın bitiminden sonra öğretmen, başarılı takımları ve en yüksek puan alan öğrencileri gösteren bir bülten hazırlar. Takımlardaki öğrenciler hep aynı kişiler olarak kalırken turnuva masalarında yarışan öğrenciler her turnuvada bir önceki turnuva masasında aldığı puana göre değişir (Slavin, 1980, s. 320). Haftalık turnuvanın kazananları bir sonraki hafta, daha üst düzey yetenek grubunda öğrencilerin olduğu masada yarışırlar ve kendi içlerinde ilerlemeleri sağlanmış olur (Bayrakçeken, 2015).

2.2.4.3. Takım destekli bireyselleştirme. Slavin ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan bu teknik üç ile altıncı sınıflar arasındaki öğrencilere matematik öğretmek için tasarlanmıştır (Seyhan, 2017 ve Kaşaveklioğlu, 2013). Takım destekli bireyselleştirmede öğrenciler dört-beş kişilik heterojen takımlara ayrılır. Her öğrenci ünite konusunu kendi hızında çalışır. Öğrenciler düzenli bir aktivite sırası izler. Öğrenciler yönerge kâğıdını okur, ünitedeki becerilerin alt becerilere ayrıldığı ardışık beceri yapraklarına çalışır, beceriyi öğrenip öğrenmediklerini kontrol ederler ve son olarak da teste tabi olurlar. Takım üyeleri beceri yapraklarını değiştirip kontrol ederek eşli olarak çalışırlar. Bu öğrenciler, birbirlerinin cevaplarını inceleyerek puanlarlar. Bir öğrenci % 80 ve üzeri puan alırsa başka bir öğrenci tarafından

puanlanan izleme testine tabi tutulur. Öğrencilerin her hafta tabi tutuldukları testlerden aldıkları puanlar takım puanlarına yansır ve belirlenen takım başarı ölçütünü aşan öğrencilere sertifika verilir. Belirlenen başarı ölçütlerine göre, takımlarda birden fazla üye sertifika alabilir (Slavin, 1982; 1987). Bu teknikte takımlar aralarında yarışmaz, her takım belirlenen takım standardını aşmaya ve takım olarak gelişmeye çalışırken öğretmen testleri puanlama ve kaydetmeyle uğraşmayarak, gerektiğinde öğrencilere yardım eder ve gruplara açıklamalarda bulunur (Bayrakçeken ve diğerleri, 2015).

2.2.4.4. Birlikte öğrenme. Minnesota Üniversitesinden David ve Roger Johnson tarafından geliştirilen birlikte öğrenme tekniğinde öğrenciler dört-beş kişilik heterojen gruplar halinde belirlenmiş çalışma yapraklarını tamamlarlar. Her grupta tek bir çalışma yaprağı vardır ve öğrenciler çalışma sonunda grup ürününe göre ödül alırlar (Slavin, 1982; 1987). Birlikte öğrenme tekniğinde; grup amacının olması, fikir ve malzemelerin ortaklaşa kullanılması, grup ödülünün ve iş bölümünün olması bu tekniğin en önemli özellikleri olarak sayılabilir (Açıkgöz, 2014).

Açıkgöz (2014, s.177-181)'e göre bu tekniğin uygulanmasında şu işlemlere yer verilmelidir:

1. Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi.
2. Grup büyüklüğüne karar verme
3. Öğrencilerin gruplara ayrılması
4. Sınıfın düzenlenmesi
5. Öğretim malzemelerinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması
6. Bağımlılığı sağlamak için grup üyelerine roller verme
7. Akademik işin açıklanması
8. Olumlu amaç bağımlılığının yaratılması
9. Bireysel değerlendirme
10. Gruplar arasında işbirliğinin sağlanması
11. Başarı için gerekli ölçütlerin açıklanması
12. İstendik davranışların belirlenmesi
13. Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi
14. Grup çalışmasına yardımcı olma
15. İşbirliği becerilerini öğretebilmek için araya girme
16. Dersi sona erdirmeye
17. Öğrenci öğrenmesini nitel ve nicel olarak değerlendirme
18. Grubun ne kadar iyi çalıştığının değerlendirilmesi
19. Akademik çelişkiler oluşturma.

2.2.4.5. Grup araştırması. Temelleri sınıftaki işbirliğinin demokratik yaşam için bir ön koşul olduğunu söyleyen John Dewey tarafından atılan grup araştırması

yöntemi, kişiler arası iletişime dayalıdır (Açıkgöz, 2014). Yöntem Tel Aviv Üniversitesinden Shlomo Sharan tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemde, öğrencileri kendi kendilerine iki-altı üyeden oluşan gruplara ayrılır (Slavin, 1982; 1987). Grup araştırmasında öğrenciler ne çalışacaklarını ve nasıl çalışacaklarını planlama sürecinde aktif rol alırlar. Çalışılacak konu, grubun genel ilgisine göre seçilir. Grup üyelerinin hepsi konuları nasıl araştıracaklarını planlamaya yardım ederler. Daha sonra grup üyeleri konuları aralarında paylaşırlar ve her öğrenci grup araştırma konusunun kendine ait olan bölümüne çalışır. Sonunda grup üyeleri çalıştıkları konuları birleştirerek sentezler ve konuyu özetlerler. Gruplar elde ettikleri bulguları sınıfa sunarlar (Sharan ve Sharan, 1990).

Bayrakçeken ve diğerleri (2015, s.19-20)'ne göre grup araştırması; her aşamasında zamana, ortama ve öğrencinin durumuna uygun değişikliklerin yapılabileceği altı basamak:

1. Öncelikle öğretmen bir konu belirler. Öğrenciler, kaynakları gözden geçirerek, beyin fırtınası, tartışma vb. yöntemlerle verilen konuyu alt konulara ayırırlar. Bu işlem sırasında, öğrenciler önce ayrı ayrı önerilerini ortaya koyarlar. Sonra bu öneriler üzerinde tartışma yaparak tek bir öneri listesi oluştururlar. Daha sonra, aynı alt konuya ilgi duyan öğrenciler bir araya gelerek iki ile altı üyeden oluşan gruplar oluştururlar.
2. Bu aşamada, grup üyeleri birlikte çalışarak kendi alt konularını nasıl araştıracaklarını planlarlar. Konunun hangi yönlerini hangi kaynaklardan yararlanarak hazırlayacaklarına ve nasıl bir işbölümü yapacaklarına karar verirler. İşbölümü özellikle olumlu bağımlılık ve bireysel değerlendirilebilirlik için gereklidir.
3. Gruplar, planlarını uygulayarak araştırmalarını yaparlar. Öğretmen, okulda ve okul dışında öğrencilerin kullanabilecekleri kaynaklar konusunda kendilerine yardımcı olur. Bu basamak en uzun süren basamak olabilir. Öğrencilere, çalışmalarını tamamlayabilmeleri için gerekli zaman verilir. Öğretmen zaman zaman araya girerek gruplara birlikte çalışma becerilerini öğretebilir.
4. Bu aşamada gruplar, topladıkları bilgileri düzenleyerek rapor haline getirirler. Öğrenciler, düzenledikleri raporun hem öğretici hem de sınıftaki diğer öğrencilerin ilgilerini çekici olmasına özen göstermelidirler. Öğretmen danışmanlık görevine devam ederek öğrencileri; raporlarındaki ana düşüncüyü açıklığa kavuşturmaları, kullandıkları kaynaklar hakkında bilgi vermeleri, soru-yanıt uygulamalarına yer vermeleri, sunum sırasında grup üyelerine eşit rol vermeleri ve gereksinim duydukları malzemeleri önceden bildirmeleri doğrultusunda yönlendirir.
5. Bu aşama, araştırma raporlarının sınıfta sunulmasını kapsamaktadır. Sunumlarda, görsel-ışitsel araçlar kullanılarak öğrencilerin ilgilerinin çekilmesine ve en iyi şekilde katılımlarının sağlanmasına çalışılır.
6. Bu aşamada, rapor sunan öğrencilerin değerlendirmesi yapılır. Öğrenciler, diğer grupların sunumları üzerine sunu yapanlara dönütler vererek değerlendirme sürecine katılırlar. Eğer sınav yapılacaksa öğretmen farklı öğrenme düzey ve türlerini dikkate almalıdır. Değerlendirmede; öğrencilerin konuyu nasıl araştırdıkları, bilgileri problemlerin çözümüne nasıl uyguladıkları, nasıl çıkarımda buldukları ve sonuca nasıl ulaştıkları dikkate alınmalıdır.

2.2.4.6. İşbirliği işbirliği. Kagan tarafından geliştirilen bu yöntem küçük gruplarla yapılan çalışmadır (Seyhan, 2017). Bu yöntemde, grup araştırmasında olduğu gibi üniteler alt konulara ayrılır ve heterojen gruplar oluşturulur. Ayrıca kütüphane araştırması, görüşme, bilgi toplama yapılır ve yaratıcı ürün oluşturulur. Öğrencilerin takım sunumları, yazılı ürünleri ve takımlarına katkıları öğretmen ve kendileri tarafından değerlendirilir (Robinson, 1991).

İşbirliği işbirliği, takımlardaki öğrencilerin diğer takımlardaki öğrencilerin öğrenmelerini teşvik edecek şekilde proje hazırladıkları on adımlık bir yapıdan oluşur. Her öğrencinin kendi mini konusu vardır ve her takım sınıf amacına yönelik farklı katkılarda bulunur. Oluşturulan on adımlık yapı analiz, sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini içerir. Çalışmaların hangi uzunlukta olursa olsun, konular ne kadar karmaşık ya da basit olursa olsun, hangi seviyedeki gruplara uygulanırsa uygulansın bu teknikte öğeler aynı kalır (Kagan, 1990).

Açıkgöz (2014, s. 207-209)' e göre yöntemin başarılı olma olasılığını artıracak öğeler şunlardır:

1. Öğrenci merkezli sınıf tartışması
2. Öğrenci takımlarının seçimi
3. Takımların oluşturulması
4. Takım konusunun seçimi
5. Bireysel konuların seçimi
6. Mini konuların hazırlanması
7. Mini konuların sunumu
8. Takımların sunum için hazırlanması
9. Takım sunumları
10. Değerlendirme .

2.2.4.7. Birlikte sorulum birlikte öğrenelim. Açıkgöz'ün geliştirdiği bu yöntemde; hazır konuyu ortadan kaldırmaya, bireysel değerlendirilebilirlik, olumlu bağımlılık, grup ürünü, grup ödülü ve yüz yüze etkileşim ilkelerine özel önem verilmiştir (Açıkgöz, 1992).

Birlikte sorulum birlikte öğrenelim tekniğinde üç-dört kişilik gruplar oluşturulur. Grupların güdellenmesinde yararlı olacağından gruplar kendilerine bir ad koyarlar. Her öğrenci konuyla ilgili bölümü kendi başına sessiz bir şekilde okur. Öğrenciler okudukları konularla ilgili sorular hazırlar. Her öğrenci bireysel sorularını hazırladıktan sonra öğrenciler bir araya gelir ve grup soruları oluşturulur. Grup soruları hazırlandıktan sonra bir karta yazılır ve postacı rolündeki öğrenci tarafından

rastgele seçilen başka bir gruba gönderilir. Gruplarda sorular cevaplanır. Bu aşamada; öğrencilere yazıcılık, okuyuculuk, denetleyicilik ve güdüleyicilik gibi roller verilebilir. Gruplar kendilerine başka bir grup tarafından gönderilen kartlardaki soruları yanıtladıktan sonra, aralarından seçtikleri sözcü aracılığıyla cevaplarını sınıfa sunarlar. Sunum esnasında öğretmen ve diğer öğrenciler grubun ve sözcünün performansını değerlendirebilir ve bunun için öğrencilere bir değerlendirme formu verilebilir. Daha sonra öğrenciler öğretmen rehberliğinde kendi grup süreçlerini değerlendirirler. Grup sunumlarının ardından öğretmen konuyu özetler ve konuyla ilgili anlaşılmayan yerler varsa tamamlanması ve dersin sonuca bağlanması için tartışma başlatabilir. Dersin sonlanması ardından bütün öğrenciler bireysel sınava tabi tutulurlar ve bireysel puanlar ile sunum puanları toplanarak grubun genel puanı bulunur. Elde edilen grup puanlarına göre gruplar sıraya konmaz ve gruplara önceden belirlenmiş ölçütlere göre *çok başarılı, başarılı ve az başarılı* grup ödülleri verilir (Açıkgöz, 2014).

2.2.4.8. Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon. Bu yöntem ilköğretim ikinci-altıncı sınıf seviyesindeki öğrencilere okuma yazma öğretmek amacıyla geliştirilmiştir. En az iki kişinin olduğu heterojen gruplar oluşturulur. Gruplardaki öğrenciler ilgili bölümleri birbirlerine okurlar ve okudukları yerlerle ilgili birbirlerinin sorularını cevaplarlar. Telaffuz ve kelime çalışması yaparlar ve okudukları parçayla ilgili bir bölüme yönelik yazma çalışması yaparlar. Takım üyelerinin küçük sınavlardan ve yazdıkları kompozisyonlardan aldıkları puanlar takım puanına eklenir. Önceden belirlenen başarı ölçütünü sağlayan takımlar ödüllendirilir (Robinson, 1991). Böylece eşit başarı şansı, grup desteği ve bireysel sorumluluk gibi işbirliğine dayalı öğrenmenin temel özellikleri gerçekleştirilmiş olur (Bayrakçeken vd, 2015).

2.2.4.9. Birleştirme (jigsaw). Birleştirme tekniği, okullarda öğrenciler arasındaki ırk çatışmalarını azaltan, daha iyi öğrenmeye katkıda bulunan, öğrenci motivasyonunu artıran ve öğrenme deneyiminden oluşan hazzı artıran işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı bir tekniktir. İlk olarak 1971'de Texas Austin'de kullanılmıştır. Aranson, mezun öğrencileri ile birlikte kendi deyimiyle patlamaya

hazır bir bombayı etkisiz hale getirme gerekliliği duyduğu için bu tekniği bulmuştur. Aranson, çalıştığı okuldaki farklı ırklardan öğrencilerin çatışma içinde olduklarını ve hatta kavgaların okul koridorlarına kadar taşındığını gözlemlemeleri üzerine okul idaresinin kendisini çağırarak konuyla ilgili yardım istediğini belirtmiştir. Bu yüzden öğrencileriyle birlikte Birleştirme yöntemini geliştirdiklerini ifade etmiştir (Daniel,2011).

Birleştirme (Jigsaw), her öğrencinin kendi bireysel amaçlarını gerçekleştirmesi için diğer öğrencilerle işbirliği içinde olmasını gerektiren bir tekniktir. Tıpkı bir yapbozdaki gibi her parça bir öğrencidir ve finalde ortaya çıkacak ürün için bütün parçaların tamamlanması gerekir. Eğer her öğrencinin parçası gerekli ise her öğrenci de gereklidir ve bu tekniği çok etkili kılan da tam olarak budur (Aranson, 2002).

Birleştirme tekniği ilk ortaya çıktığından beri birçok araştırmacı tarafından ilgi görmüştür. Bu ilginin sonunda araştırmacılar çeşitli düzenlemeler yapmış ve yeni Jigsaw teknikleri geliştirmişlerdir. Bunlar; “Birleştirme-II, Birleştirme-III, Birleştirme-IV, Ters Birleştirme ve Konu Jigsawu” olarak adlandırılmışlardır ve bu adlandırılmalar, tekniğin esnek yapısından kaynaklanan süreçteki farklı uygulamalarından dolayı olmuştur (Şimşek, Doymuş ve Karaçöp, 2009; Koç, Doymuş vd, 2010). Bütün Birleştirme teknikleri ana hatlarıyla aynı özellikleri içermektedir (Doymuş, 2007). Birleştirme tekniklerinin bazılarının geliştirildiği tarih ve yöntemi geliştiren araştırmacılar, Barakçeken ve diğerleri (2015, s. 24) tarafından oluşturulan Şekil 2’de verilmiştir.

Birleştirme (Jigsaw) Teknikleri	Geliştirilen Tarih	Geliştiren Araştırmacı(lar)
Birleştirme-I (Jigsaw-I)	1970	Aranson ve Arkadaşları
Birleştirme-II (Jigsaw-II)	1970	Slavin ve Arkadaşları
Birleştirme-III (Jigsaw-III)	1990	Stahl
Birleştirme-IV(Jigsaw-IV)	1990	Holliday
Ters Birleştirme (Reverse Jigsaw)	2000	Hedeen
Konu Jigsawı (Subject Jigsaw)	2007	Doymuş

Şekil 2. İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin Geliştirilme Tarihleri ve Geliştiren Araştırmacılar (Barakçeken vd., 2015)

2.2.4.9.1. *Birleştirme I (Jigsaw I)*. Eliot Aranson ve arkadaşları tarafından 1978 yılında geliştirilmiştir. Birleştirme tekniğinde öğrenciler en fazla altı kişiye kadar heterojen gruplara ayrılır. Grupların heterojen olmasının gruplar arası iletişimi geliştirmesi gibi birçok avantajı olabilir (Baer, 2003). Bu teknikte, öğrenilmesi hedeflenen konu parçalara ayrılır ve her takım üyesi bir konunun bir bölümünü çalışmaktan sorumludur. Daha sonra bütün gruplarda konunun aynı bölümünü alan öğrenciler bir araya gelir ve “uzman grupları”nı oluştururlar. Bu gruplar da aynı konulara sahip öğrenciler tartışarak farklı uygulamalarla konularında uzmanlaşırlar. Daha sonra, bölümleriyle ilgili uzmanlaşan öğrenciler kendi asıl gruplarına dönerler ve her öğrenci uzmanlaştığı konuları takım arkadaşlarına anlatarak öğretir. Asıl gruplardaki öğrencilerin konuların tamamını öğrenmesi için tek yol takım arkadaşlarını dikkatlice dinlemeleridir. Bunun için öğrenciler birbirlerini destekleme ve takım arkadaşlarının anlattıklarını dinleme konusunda motive edilirler (Slavin, 1980; 1982; 1987; Aranson, 1978).

Aranson Birleştirme tekniğinin uygulanmasını öğretmenlere on adımda şöyle açıklamıştır (The Jigsaw Classroom, 2018):

1. Öğrenciler beş ya da altı kişilik gruplara ayırın
2. Her gruptan bir öğrenciyi lider olarak seçin
3. Ünite konusunu beş-altı alt başlığa ayırın
4. Her öğrenciye bir alt başlık verin
5. Öğrencilere kendi bölümlerini çalışmak için zaman verin
6. Her gruptan konunun aynı alt başlığını alan öğrencilerin katılacağı geçici uzman grupları oluşturun
7. Öğrencileri geri asıl gruplarına getirin
8. Her öğrenciden konunun kendisine ait bölümünü grubuna sunmasını isteyin
9. Süreci gözlemlerken grupları teker teker dolaşın
10. Süreç bittiğinde öğrencileri üniteyle ilgili sınav yapın.

Birleştirme tekniği uygulama aşamasında sınırsız varyasyonlara sahip olmakla birlikte dört ana aşamadan oluşur (Doymuş, Karaçöl ve Şimşek ve Doğan, 2010). Bayrakçeken ve diğerleri (2015) ve Şimşek (2007)'e göre, Birleştirme tekniğinin uygulanmasında dört temel aşama şunlardır:

- *Giriş:* Bu aşamada öğretmen ilk olarak sınıfı, heterojen olarak temel (asıl) gruplara ayırır. Sonra öğrencilerin çalışacakları ünite ya da konuyu öğrencilere tanıtır ve öğrencilere ne yapacaklarını ve nasıl yapacaklarını anlatır. Temel gruplardaki öğrencilere çalışılacak olan konunun bir bölümünü verir ya da öğrencilerden çalışılacak konunun bir parçasını seçmelerini ister. Böylelikle Birleştirme tekniğinin birinci aşaması tamamlanmış olur.
- *Uzman araştırması:* Bu aşamada öğretmen, temel gruplarda ünitenin ya da konunun aynı kısımlarını alan öğrencileri bir gruba toplayarak uzman grupları adı verilen yeni gruplar oluşturur. Uzman gruplarındaki öğrenciler daha sonra temel gruplarına döndüklerinde, birbirlerine öğretecekleri konu başlıklarını birlikte araştırıp çalışarak hazırlarlar. Bu süreçte öğretmen öğrencileri fikirlerini açıklamaları, düşünceleri paylaşmaları ve yardımlaşmaları için yönlendirir ve cesaretlendirir. Bu sürecin sonunda uzman gruplardaki öğrenciler kendi konu başlıklarını ya da materyalin bir parçasını öğrenmeye yönelik çalışmalarını tamamlamış olurlar.
- *Rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirme:* Bu aşamada uzman gruplarındaki öğrenciler temel gruplarına dönerler ve uzman gruplarında araştırmalarını yapıp çalıştıkları konu başlıklarını diğer arkadaşlarına öğretmeye çalışırlar. Bu süreçte de asıl grup arkadaşları ile derinlemesine tartışarak konu başlıklarını iyice öğrenir ve öğretirler. Asıl gruplardaki grup elemanlarının hepsi kendi konu başlıklarını grup arkadaşlarına öğrettikten sonra bir rapor hazırlayarak çalışmalarını tamamlarlar.
- *Tamamlama ve değerlendirme:* Bu son aşamada ise öğretmen öğrencilerin öğrenmelerini bütünleştirmek için bireysel, küçük grup ya da bütün sınıfın katıldığı bir etkinlik gerçekleştirebilir. Örneğin asıl gruplardan birine konu materyalini sunmaları için bir gösteri yaptırabilir ya da bireysel sunular yaptırarak öğrenmeleri bütünleştirilebilir. Öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde ise öğrenciler bütün konularla ilgili uygun değerlendirme yapılarak çalışma tamamlanır.

2.2.4.9.2. Birleştirme II (Jigsaw-II). Aranson (1978)'ın Birleştirme tekniği,

Slavin (1987) tarafından geliştirilerek yeniden düzenlenmiş ve bu teknik Birleştirme II tekniği olarak adlandırılmıştır. Matthingly ve Vansizkle (1991), Aranson'ın Birleştirme tekniğinin yetersiz olduğunu düşünmüşler ve bu konuda da Newman ve Thompson'un yaptıkları çalışmayı referans göstermişlerdir. Newman ve Thompson'ın yaptıkları çalışmada Birleştirme tekniği açık bir şekilde en etkisiz teknik olarak bulunmuş ve geleneksel öğretim tekniklerinden daha etkili çıkmamıştır. Ancak Slavin (1988 ve 1989) yaptığı geniş çaplı araştırmalarda işbirlikli öğrenme yönteminin başarı üzerinde pozitif etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Birleştirme-I ve Birleştirme-II tekniği arasındaki tek fark Birleştirme-II' de grupların yarışmasına izin verilmesidir (Doymuş, 2007). Şimşek (2007)'e göre ise Birleştirme-II sürecinde öğrencilerden derinlemesine anlamalarını sağlamak için konuyu özetlemeleri istenir.

Birleştirme-II tekniğinde; öğrencilerin kanunun bir bölümünü almasından ziyade bütün öğrenciler bir kitap bölümü, kısa hikâye ya da biyografi gibi anlatıların

tamamını okur. Ancak her öğrenci okuduğu metinlerden uzmanlaşacağı bir alt başlık seçer. Aynı alt başlığı seçen öğrenciler tartışmak ve bu alt konularda uzmanlaşmak için uzman gruplarında buluşurlar. Daha sonra asıl gruplarına dönerek grup arkadaşlarına öğrendiklerini öğretirler. Süreç sonunda öğrenciler bireysel sınava tabi olurlar ve grup puanları elde edilir. Sonuçlara göre, önceden belirlenmiş başarı ölçütlerine ulaşan gruplara sertifika verilir ve gruplar ödüllendirilir (Slavin, 1980; 1989). Tekniğin en iyi şekilde işe yaraması için bu tekniğin dil, edebiyat ve sosyal bilimler gibi yazılı materyalin çok kullanıldığı alanlarda uygulanması uygundur (Slavin, 2010).

Birleştirme-II tekniğinin uygulanmasında beş adım vardır (Har, 2013):

1. Okuma
2. Uzmanlık grubu tartışması
3. Asıl grup raporunu yazma
4. Test etme
5. Grup ödülüdür.

Açıkgöz (2014)'e göre bu aşamalarda yapılan etkinlikler şöyledir:

Okuma: Parçalar ve uzmanlık yaprakları dağıtıldıktan sonra her öğrencinin çalışacağı konu saptanarak bazı takımlarda bazı takımlarda öğrenci sayısı fazla ise iki kişiye bir konu da verilebilir. Okuma işlemi sınıfta okunabilir ya da ev ödevi olarak verilebilir.

Uzmanlık grubu tartışması: Aynı konuyu alan öğrenciler uzman gruplarında bir araya gelirler ve gruptan bir kişi tartışmayı yönetmek için grup lideri olarak atanır. Gruplardaki tartışma devam ederken liderlik rolüne bürünmeyecek şekilde öğretmen tarafından gruplara yardımcı olunur.

Takım raporu: Uzmanlık gruplarından kendi gruplarına dönen öğrenciler öğrendikleri konuları grup arkadaşlarına açıklarken öğrencilerden iyi dinleyici ve iyi öğretmen olmaları istenir. Bu süreç işlerken her öğrenci kendi açıkladığı konunun grup arkadaşları tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için sorular sorabilir.

Sınav: Sınav uygulanır ve sınav bitiminde öğrencilerden birbirlerinin kâğıtlarını düzeltmeleri istenir ya da kâğıtlar daha sonra puanlamak için toplanır.

Grup ödülü: Öğrencilere bireysel puanlar verilerek takım puanı verilir ve belirlenen ölçütlere ulaşan takımlara ödül verilir.

Birleştirme-II'den sonra geliştirilen Birleştirme-III tekniğinde, Birleştirme-II'den farklı olarak öğrencilerin uzman gruplarından asıl gruplarına döndükten sonra kendi gruplarındaki süreci tamamlarlar ve bireysel test verilmeden önce gruplarda konunun tamamı tekrar edilir (Holliday, 2000).

Holliday (2000) tarafından geliştirilen Birleştirme-IV'ün diğer Birleştirme tekniklerinden farkı Birleştirme-IV tekniğinde, öğrencilerin kendi konularıyla ilgili uzman gruplarında uzmanlaşmalarının ardından asıl gruplarına dönmeden önce konularında yeterince uzmanlaşıp uzmanlaşmadıklarını anlamak için öğretmen kontrolünde tekrar sınavına tabi tutulmalarıdır. Bunun amacı öğrencilerin uzman gruplarında uzmanlaşarak asıl gruplarında öğretecekleri konuların doğruluğunu test etmektir. Ayrıca uzman gruplarından asıl gruplara döndüğünde tıpkı Birleştirme-III'teki gibi konuların gruptaki diğer üyelere anlatılmasının ardından bireysel sınav öncesi konular bütün sınıf tarafından tekrar edilir (Holliday, 2000).

Bazı Birleştirme tekniklerinin karşılaştırması Şekil 3'te verilmiştir.

Aşama	BİRLEŞTİRME II	BİRLEŞTİRME III	BİRLEŞTİRME IV
1.			Giriş
2.	Uzman yaprakları uzman gruplarına dağıtılır.	Birleştirme II ile aynı	Birleştirme II ile aynı
3.	Uzman gruplarında öğrenciler başlangıçtaki kendi gruplarına dönmeden uzman sorularını cevaplarlar.	Birleştirme II ile aynı	Birleştirme II ile aynı
4.			Uzman gruplarında doğru öğrenmeleri ölçmek için sınav yapılır.
5.	Öğrenciler asıl gruplarına döner ve öğrendiklerini grup arkadaşlarıyla paylaşırlar.	Birleştirme II ile aynı	Birleştirme II ile aynı
6.			Paylaşılan konunun doğruluğunu kontrol etmek için sınav yapılır.
7.		Bütün sınıf konuyu tekrar eder.	Birleştirme III ile aynı
8.	Bireysel değerlendirme sınavı yapılır	Birleştirme II ile aynı	Birleştirme II ile aynı
9.			Yapılan sınav sonucuna göre ihtiyaç varsa anlaşılmayan konular yeniden öğretilir.

Şekil 3. Bazı Birleştirme Tekniklerinin Karşılaştırması (Holliday, 2000)

2.2.4.9.3. *Ters Birleştirme (Reverse Jigsaw)* Ters Birleştirme tekniği Heeden (2003) tarafından geliştirilmiştir. Bazı aşamalarda orijinal Birleştirme ile benzer şekilde uygulanır. Birleştirme tekniğinin aksine Ters Birleştirme, çalışılacak konu başlıklarından biriyle ilgili karar almada ve kavramları oluşturmada öğrenci yorumunu ve öğrencilerin öğrenmelerini artırır (Şimşek, 2007 ve Bayrakçeken vd., 2015). Birleştirme tekniğinde uzman gruplarından dönen öğrenciler asıl gruplarındaki öğrencilere içeriği öğretirler, Ters Birleştirme tekniğinde ise uzman gruplarındaki öğrenciler konuyu bütün sınıfa öğretirler (Heeden, 2003, akt. Seyhan, 2017).

Ters Birleştirme yöntemi üç aşamada açıklanabilir (Şimşek, 2007):

- Birinci aşamada, öğrenciler dört kişilik karışık gruplarda toplanır ve gruplardaki her öğrenciye karışık sorular ile örnek olay verilir. Her öğrenci kendi konu başlığı ile ilgili sınıf tartışmalarını hızlandırır. Bu sürecin sonunda her öğrenci ana temayı ya da tartışmalar sonundaki çıktıları yazmaya karar verir ve bu yaklaşık 5 -15 dk. sürer.
- İkinci aşamada, konunun aynı başlığını alan öğrenciler çalışmak için başlık gruplarında toplanırlar. Öğrenciler konu başlıklarının tartıştıkları en önemli kısımlarını paylaşırlar, ortak bir rapor hazırlayarak sınıfta farklı alıştırmalar yaparlar. Bu süreçler başlık gruplarının üniteleri için kısa sözlü sunumlar ve görsel bir rapor hazırlamalarına yardımcı olur ve bir konuşmacı seçilerek 10-25 dk. arası süren tartışmalar tekrar yürütülebilir.
- Üçüncü aşamada ise sınıfın tamamı yeniden gruplandırılarak her bir başlık grubundan bir kişi o ünite ile ilgili sözcü olmak üzere büyük bir gruba toplanır. Bu büyük grupta başlık gruplarından gelen öğrenciler raporlarını birbirlerine vererek incelerler ve birbirlerine sözlü sunumlar yaparlar. Öğretmen bu süreçteki tartışmaları, grup dinamiklerini yükseltmek ve incelemek amacıyla etkinlikler yapar. Süreçlerde bir aksaklık olmamış ise öğretmen tarafından hazırlanan değerlendirme formları kullanılarak değerlendirme yapılır.

2.2.4.9.4. *Konu Jigsawı (Subject Jigsaw)*. Doymuş (2007) tarafından geliştirilen Konu Jigsaw'ın uygulanması beş aşamada gerçekleşmektedir (Şimşek, 2007 ve Bayrakçeken vd., 2015, s. 26-27):

1. İlk aşama olarak öğrenciler, öğrenme materyalinin ve uygulama sürecinin durumuna göre iki ile altı kişi arasında değişen heterojen gruplar şeklinde bölünürler.
2. İkinci olarak, gruplardaki her bir öğrenci konuya ilişkin bir alt başlık alır ve öğrencilerden bu alt başlığı araştırmaları ve raporlaştırmaları istenir. Bu aşamada öğrencilerin hazırlıklarının ne durumda olduğunu kontrol etmek amacıyla gruplardan rastgele öğrenciler seçilerek hazırladıkları konuları sınıfa anlatmaları istenir.
3. Üçüncü aşamada ise gruplarda ünitenin iki farklı alt başlığını alan öğrenciler yine iki-altı kişiden oluşan yeni gruplarda bir araya gelirler. Bu gruplarda öğrenciler iki alt konuyu birlikte çalışarak raporlar haline getirirler. Öğrencilerin çalıştıkları iki alt konu başlıklarının ne kadar öğrenildiğini kontrol etmek adına gruplardan rastgele seçilen öğrenciler sunum yaparlar.

4. Dördüncü aşama olarak, öğrenciler başlangıçtaki asıl gruplarına dönerler ve ünitenin farklı iki alt başlığını çalışmış öğrencilerin bir araya gelmesinden dolayı ünitenin tamamını çalışmış öğrencilerden oluşan gruplar oluşturulmuş olur. Asıl gruplardaki öğrenciler ünitenin tamamını beraberce çalışarak hazırlıklarını tamamlarlar ve sınıfta sunarlar.
5. Son aşama değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler, soruların ünitelerin alt başlıklarına göre gruplandırıldığı ortak sınava bireysel olarak tabi tutulurlar. Öğrencilerin verdikleri bireysel cevaplar alt gruplara göre belirlenerek alt başlıklarla ilgili öğrenme eksiği olan öğrenciler belirlenir ve gruplarıyla beraber bu alt başlığa tekrar çalışırlar. Öğrenme eksiği olduğu tespit edilen öğrencilerin grup arkadaşlarıyla birlikte öğrenme eksikliklerini tamamlamalarının ardından öğrenme eksiklerinin olduğu alt başlıklarla ilgili grup olarak tekrar bireysel sınav olurlar.

2.3. İşbirlikli Öğrenme ve Öğretmen Merkezli Öğretimin Karşılaştırılması

Öğretmen merkezli öğretim yöntemleri bütün dünyada öğretmenler tarafından yıllarca kullanılmıştır. Öğretmenler tarafından hala kullanılıyor olan düz anlatım yöntemi, öğretmen merkezli bir yöntemdir. Öğretmen-öğrenci ya da öğrenci- öğrenci ilişkileri yoktur. Öğretmenler düz anlatım yöntemi kullanarak konuyu anlatırlar ve öğrenciler dinleyen ve not alan bilginin pasif kaydedicisidirler (Wang, 2007a). Bu durum öğrencilerin çok yönlü gelişmesini engellemekte ve akademik başarılar konusunda yetersiz kalmalarına neden olmaktadır (Açıkgöz, 2014). Bu bağlamda, Mohammadjani ve Tonkaboni'nin (2015) yaptıkları çalışmada düz anlatım yönteminin işbirlikli öğrenme yöntemine göre daha etkisiz olduğu sonucuna varmışlardır.

Öte yandan son zamanlarda oldukça popüler olan, öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenmesine dayanan aktif öğrenmenin uygulanmasına yönelik birçok teknik bulunmaktadır. Aktif öğrenmenin uygulama biçimlerinden en yaygın olanı işbirlikli öğrenmedir. İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı tekniklerin okul öncesinden üniversiteye kadar yabancı dil başta olmak üzere ana dili, fen bilgisi, sosyal bilgiler ve matematik gibi birçok konuda başarıyı artırdığı, bu alanda yapılan binlerce çalışmayla ispatlanmıştır (Açıkgöz, 2014). Daha önemlisi ise işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarıyı artırmasının yanında transfer, öz saygı, arkadaşlık ilişkileri, denetim odağı, sınıf atmosferi ve egellilerin normal sınıfta eğitimi gibi birçok değişken üzerinde de oldukça olumlu etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır (Açıkgöz, 2014; Sapon-Shevin, 1991).

Öğretmen merkezli yöntemler ile işbirlikli öğrenme yöntemi arasında birçok farklılıklar vardır. Geleneksel ve aktif sınıfların karşılaştırılması Açıkgöz (2014, s. 35-36) tarafından oluşturulan Şekil 4’te verilmiştir.

	Aktif Sınıf	Geleneksel Sınıf
Görüntü	Öğrenciler çeşitli biçimlerde (kümeler halinde, U, O, V ya da iç içe halkalar halinde vb.) otururlar. Sınıfın önü arkası belli değil aynı anda her köşesinde etkinlik sürmekte; hareketli, sürekli etkileşim halinde, öğretmen sınıfa dolaşarak gereksinim duyanlara yardım etmekte.	Öğrenciler sıralar halinde hareketsiz oturmakta ve başlarında bir öğretmen anlatım yapmakta. Etkileşim çok sınırlı.
Amaç	Bilginin özümsemesi, anlamlandırılması ve yeniden üretilmesi. Öğrenilenlerin kullanılması, problem çözme, kavrama.	Aktarılan bilginin öğrenci tarafından alınması ve tekrarlanması.
Kurallar	Herkes aynı anda konuşabilir ve söylediklerini dinleyecek birini bulabilir. Dersin akışını sağlayacak kurallar dışında fazla kural yoktur.	Öğrenciler hareket edemez, söz verilmedikçe konuşamaz. Arkadaşları ile etkileşimde bulunamaz.
Öğrenci	Araştırır, düşünür, soru sorar, keşfeder, tartışır, fikir üretir, karşılaştırma yapar, açıklar, örnek verir, anlam çıkarır, önceki öğrenilenlerle bağ kurar, değerlendirme yapar, çıkarımlarda bulunur, tahmin eder. Neyi nasıl öğreneceğine karar verir, kendi eksiklerinin farkına varır, öğrenme malzemesini başka ifadelerle anlatır, örnek ister. Neden-sonuç ilişkisini bulur, bilgiyi yeniden yapılandırır ve sınıflar, öğrenmek için uğraşır.	Pasif alıcı; not alır, aktarılan bilgileri ezberler. Sınavlarda tekrarlar, daha sonra unuttur.
Öğretmen	Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	Uzman, bilgi aktarıcı, karar verici.
Sorunlar	Öğrenciler arasında fikir çatışmaları yaşanabilir. Ancak bunun geliştirici yönleri vardır.	Öğrencilerin dersten sıkılmaları, ezbercilik, disiplinin bozulması, ilgisizlik, öğretmenlerin tükenmişliği ve gelişmenin yavaşlığı, güdüsüzlük ve yetersiz sosyal etkileşim, olumsuz sınıf atmosferi, bilgiyi kullanma fırsatı bulamama.
Avantajları	Etkili, ekonomik, kullanışlı, bilgiyi kullanma fırsatı sağlayıcı	_____
Yetiştirilen insan tipi	İyi yetişmiş, etkili iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, karmaşık sorunları çözen, karar veren, etkili düşünen, yaşam boyu öğrenen ve kendini geliştiren, içinde yaşadığı toplumda etkili olan, güvenli, sağduyulu, gayretli, bilgili, kaynaklardan yararlanabilen, etkili insan ilişkileri kurabilen	Kalıp yargılarla donanmış, gelişmeye kapalı, sorun çözme becerilerinden yoksun, girişken olmayan, yaratıcı olmayan, bağımlı kişilik
Bağlam	Öğrenmeyi paylaşma, öğrencinin öğrenme kapasitesini geliştirme, herkesin başarılı olmasını sağlama.	Yalnız öğrenme, yarışma, iyileri seçme ve başarısızları eleme, öğrencinin kapasitesini durağan kabul etme, tek tip öğretim.

Şekil 4. Geleneksel Sınıflar ile Aktif Sınıfların Karşılaştırılması (Açıkgöz, 2014)

2.4. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmış olduğu görülmektedir. En basitinden, Google akademiğe anahtar sözcük olarak *Cooperative learning (işbirlikli öğrenme)* yazıldığında 2.500.000 sonuç bulunduğu görülmüştür. Bu denli çok ilgi gören işbirlikli öğrenme yönteminin etkisinin araştırıldığı çalışmaların bir kısmı, yurt içinde ve yurt dışında yapılanlar olarak iki başlık altında aşağıda verilmiştir.

2.4.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar. Türkiye’de, İşbirlikli öğrenmenin eğitimde uygulanması ile ilgili yapılan deneysel çalışmalara bakıldığında işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı tekniklerden en sık kullanılan tekniğin Birlikte Öğrenme tekniği olduğu söylenebilir. Ayrıca, en sık uygulama yapılan dersin Fen ve Teknoloji dersi olduğu ve bu ders kapsamında en çok Birleştirme (Jigsaw) tekniğinin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Yapılan deneysel araştırmalarda ise en çok altı ve yedinci sınıf düzeyinde uygulamalar yapıldığı sonucuna varılmıştır (Damgacı ve Karataş, 2015). İşbirlikli öğrenme ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların bir kısmı aşağıda verilmiştir.

Tonbul (2001), “İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Doyum, Başarı ile Hatırda Tutmaları Üzerine Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarıyla İlgili Öğrenci Görüşleri” başlıklı çalışmasını toplam 62 öğrencinin katılımıyla yürütmüştür. Kontrol gruplu ön test-son test deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın verileri İDDÖ, İngilizce dersine ilişkin başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilen ses kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, İşbirlikli Öğrenme’nin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerinde daha etkili olduğu, öğrencilerin başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ve İngilizce dersine ilişkin doyumlarına belirgin etki etmediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, İşbirlikli Öğrenme aktivitelerine katılan öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu anlaşılmıştır.

Onur (2003), “İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin İlköğretim 7. Sınıf İngilizce Dersinde Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmasını Elazığ ilinde bulunan bir ilköğretim okulunun yedinci sınıfında

öğrenim gören toplam 64 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın verileri İngilizce dilbilgisi testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizce derslerindeki başarılarını artırmada İşbirlikli Öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Sucuoğlu (2003), işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretimin öğrencilerin yüklemeleri, edimi ve öğrenme stratejisi kullanımı üzerindeki etkilerini ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerini incelemeyi amaçladığı çalışmasını orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ortaöğretim kurumunda yürütmüştür. Kontrol gruplu ön test- son test deneysel araştırma modeli kullanılan çalışmada deney 1 ve deney 2 olmak üzere iki uygulama yapılmıştır. Deney gruplarında işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılırken kontrol gruplarında geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Başarı testleri, Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği, Biyoloji’de Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve ses kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin biyoloji başarısını artırdığı görülmüştür. Deney 1’de öğrenciler başarılarını öğretmene, başarısızlıklarını ise aileye yüklerken, Deney 2’de öğrenciler öğretmenden yardım alıp almamalarına bağlı olarak başarı ya da başarısızlık yüklemelerinde buldukları anlaşılmıştır. Deney 1’ de işbirlikli öğrenme öğrencilerin yüklemelerini etkilediği, Deney 2’de ise etkilemediği sonucuna varılmıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenme stratejilerini çok fazla değiştirmedeği, ancak bazı tekniklerin öğrenme stratejileri üzerinde etkili olabileceği görülmüştür. Öte yandan, işbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin genel olarak birbirlerine emir verdikleri ve grubu yönetme isteklerinin çok fazla olduğu görülmüş ve bu davranışların dışsal öğrenciler tarafından içsel öğrencilere göre daha fazla yapıldığı sonucuna varılmıştır.

Uysal (2003), “İşbirlikli Öğrenme’nin Yabancı Dil Öğretiminde Öğrencilerin Sürekli-Durumluk Kaygı ve Erişi Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmasını İzmir/Kiraz ilçesinde bulunan bir ortaokulun beşinci sınıfında öğrenim gören toplam 40 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı çalışmada deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı tekniklerden Birlikte Öğrenme tekniği, kontrol grubunda ise Geleneksel Öğretim tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri İngilizce dersi başarı testi, sürekli kaygı

ölçeği ve durum kaygı ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, İşbirlikli Öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin durumluk kaygıları üzerinde daha etkili olduğu ancak sürekli kaygı düzeyleri üzerinde ve cinsiyet etkeni bakımından belirgin etkisinin olmadığı görülmüştür.

Bayat (2004), öğrencilerin İngilizce okuma derslerine ve İşbirlikli Öğrenme'ye yönelik tutumlarına işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı aktivitelerin etkisi ile cinsiyet ve başarı düzeyinden kaynaklanması muhtemel farklılıkları araştırmayı amaçladığı çalışmasını toplam 40 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiş. Yarı deneysel araştırma modelinin kullanıldığı araştırmanın verileri anket ve görüşmelerle toplanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, İşbirlikli Öğrenme aktivitelerinin İngilizce okuma derslerine ve işbirlikli öğrenme yöntemine yönelik öğrenci tutumlarına belirgin etkisinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca cinsiyet ve başarı düzeyleri bakımından da öğrencilerin tutumlarında belirgin bir değişiklik olmadığı anlaşılmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelere göre ise, öğrenci ve öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yöntemine yönelik olumlu tutum sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

Şahan (2005), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin zorunlu olarak aldıkları Temel İngilizce dersinde işbirliğiyle öğrenme yöntemi ile tüm-sınıf öğretimi yönteminin yabancı dil öğrenimine etkisini ve bazı duyuşsal özelliklerin etkilerini incelemeyi amaçladığı çalışmasını Gazi Üniversitesi Kastamonu Hemşirelik Bölümünde öğrenim gören 82 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri ve tutum ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin İngilizce öğreniminde işbirlikli öğrenme yönteminin tüm-sınıf öğretimine göre olumlu anlamda daha etkili olduğu ancak her iki yöntemin de öğrencilerin derse karşı tutumları üzerindeki etkilerinin benzer olduğu sonucuna varılmıştır.

Başer (2006), çalışmasında, yabancı dil öğrenme ve öğretmenin dört temel becerisinden biri olan okuma becerisinin işbirlikli öğrenme ilkeleriyle geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme ilkeleri, yöntemleri, uygulamaları incelenmiş ve bu ilke, yöntem ve uygulamalar doğrultusunda yabancı dilde okuma dersinin işbirlikli olarak nasıl

gerçekleştiği, bunun için izlenmesi gereken aşamaların ve yapılması gereken hazırlıkların neler olduğu açıklanmaya çalışılmıştır.

Gömlüksiz (2007), mühendislik bölümü öğrencilerinin İngilizce dersinde kelime bilgisini geliştirmelerinde ve etken-edilgen çatı konusunu öğrenmelerinde ve İngilizce öğrenmeye karşı tutumları üzerinde İşbirlikli öğrenme yöntemine bağlı tekniklerden Jigsaw II ve öğretmen merkezli geleneksel öğretim yönteminin etkililiklerini karşılaştırmayı amaçladığı çalışmasını Fırat Üniversitesi Mühendislik Fakültesinde öğrenim gören 66 mühendislik bölümü öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada veriler başarı testi ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, İşbirlikli öğrenme yöntemine bağlı tekniklerden Jigsaw II tekniğinin mühendislik bölümü öğrencilerinin İngilizce dersinde kelime dağarcıklarını geliştirmede ve etken-edilgen çatı konusunu öğrenmede öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemine göre daha olumlu etkilere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır.

Soylu (2008), yabancı dil olarak İngilizce öğretilen ilköğretim okullarında İngilizce dersinde İşbirlikli Öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin öğrencilerin başarılarını etkisini karşılaştırmayı amaçladığı çalışmasını Niğde ili Bor ilçesinde bir ortaokulun altıncı sınıfında öğrenim gören toplam 54 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene göre gerçekleştirilen araştırmanın verileri İngilizce dilbilgisi testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, İngilizce dersinde İşbirlikli Öğrenme yönteminin geleneksel yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüş ve elde edilen sonuçlar ışığında önerilerde bulunulmuştur.

Ercan (2009), İngilizce kelime öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemiyle geleneksel yöntemin etkililik düzeylerini karşılaştırmayı amaçladığı çalışmasını Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfında öğrenim gören 36 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Ön test ve son testin kullanıldığı nicel, sözde-deneysel çalışmanın verileri kelime testi ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmelerinde işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim metoduna göre daha fazla etkili olduğu anlaşılmıştır.

Yurdabakan ve Cihanoğlu (2009), “İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Kullanılan Öz ve Akran Değerlendirmenin Öğrencilerin Akademik Başarıları, Derse Yönelik Tutumları ve Strateji Kullanımları Üzerindeki Etkisi”adlı çalışmasını 10. sınıfta İngilizce dersi alan toplam 36 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmış olup veriler İngilizce başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve dil öğrenme stratejileri ölçeğiyle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, İşbirlikli Öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına olumlu etkisinin olduğu, duyuşsal boyutla ilgili ise etkili olmadığı anlaşılmıştır.

Baş (2009), “İngilizce Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Göre Yapılandırılmış İngilizce Öğretim Atmosferiyle, Geleneksel Dil Öğretim Yöntemlerinin Uygulandığı Sınıf Atmosferinin Öğrenci Erişisi, Derse Yönelik Tutum Ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi” adlı çalışmasını Konya ilinin Meram ilçesinde bir ortaokulda öğrenim gören toplam 40 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu modelin kullanıldığı araştırmanın verileri başarı testi ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirme II tekniğinin öğrenilenlerin kalıcılığına ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına olumlu anlamda etkisinin olduğu görülmüştür.

Dilek (2010), İşbirlikli Öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce derslerindeki başarısına ve işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi ile cinsiyet açısından tutumlardaki ve başarıdaki olası farklılıkları ortaya koymayı amaçladığı tez çalışmasını toplam 51 öğrencinin katılımıyla yürütmüştür. Araştırmacı aynı zamanda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin özgüveni üzerindeki etkisini de incelediği araştırmasında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel yaklaşım kullanmıştır. Uygulama sürecinin dört hafta sürdüğü çalışmanın verileri anket ve yarı yapılandırılmış mülakatlar ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, İşbirlikli Öğrenme aktivitelerinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği, cinsiyet açısından öğrencilerin başarısı ve tutumları üzerinde etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. İçerik analizi yapılarak incelenen mülakatlardan elde edilen veriler öğrencilerin İşbirlikli Öğrenmeyle ilgili tutumlarının olumlu olduğunu göstermiş ve İşbirlikli Öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin özgüvenlerinin artmasına katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Güngör (2011), “Yabancı Dilde Okuma ve İşbirlikli Öğrenme” başlıklı çalışmasında, yabancı dilde okuma dersi ile işbirlikli öğrenme yöntemi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yabancı dil okuma becerileri dersine ait özelliklerden bahsedilerek işbirlikli öğrenme yöntemi ile okuma dersi arasındaki ilişki ortaya konulmuş ve bazı ilgili çalışmalardan bahsedilmiştir.

Güngör (2011), “Fransız Dili ve Eğitimi Bölümü 1. Sınıf Öğrencilerinin Fransızca Okuma Dersinde Kullanılan Birleştirme-II Tekniğinin Öğrenilen Yeni Sözcükleri Hatırda Tutmaya Olan Etkisi” başlıklı çalışmasını Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili ve Eğitimi Bölümünde öğrenim gören toplam 30 öğrencinin katılımıyla yürütmüştür. Karşılaştırmalı eşitlenmemiş grup son test araştırma modelinin kullanıldığı nicel araştırmanın verileri öğrencilere uygulanan sözcük testi ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, Birleştirme-II tekniğinin öğrencilerin Fransızca okuma dersinde öğrendikleri sözcükleri hatırlamalarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Kartal (2012), “10. Sınıf İngilizce Dersi Öğrencilerinin Kelime Öğrenmelerinde İşbirlikli Öğrenmenin Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında, işbirlikli öğrenme yöntemi aktivitelerinin İngilizce dersinde uygulanmasının öğrencilerin kelime öğrenmeleri ve öğrenmelerinin kalıcılık düzeyleri üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, Çanakkale’de bir lisede öğrenim gören iki şube 10. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmada, uygulama iki hafta sürerken kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi, deney grubunda ise işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı Jigsaw tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kelime bilgisi ölçeğinden yararlanılan araştırmanın sonucuna göre, işbirlikli öğrenme yönteminin İngilizce dersinde kelime öğreniminde geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Evcim ve İpek (2012), Jigsaw II tekniğinin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini incelediği araştırmasını Abant İzzet Baysal Üniversitesi hazırlık sınıfında okuyan 48 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Ön test-son test modelinin uygulandığı araştırmanın verileri başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, İngilizce öğretiminde Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin

akademik başarılarına etkisinin geleneksel yöntemden daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Baş (2012), “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” başlıklı çalışmada, işbirlikli öğrenme yönteminin sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma Niğde ilinde bir ortaokulun sekizinci sınıfında öğrenim gören toplam 66 öğrencinin katılımıyla yürütülmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu modelin kullanıldığı çalışmada veriler araştırmacının geliştirdiği başarı testi ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin öğrenci kılavuz kitaplarına bağlı olarak ders işlenen sınıfa göre olumlu anlamda daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Batdı (2013), “İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Destekli Eğitsel Eğlenceli Etkinliklerin Öğrencilerin Öz-Yeterlik Becerileri, Öz Düzenleme Stratejileri, Üstbilis Becerileri, Motivasyonları ve Akademik Başarılarına Etkisi” başlıklı çalışmada motivasyon ve başarının yanında uygulamaya ilişkin öğrenci, öğretmen gözlemlerini de ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmasını Elazığ merkezde bir ortaokulun beşinci sınıfında öğrenim gören toplam 68 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Hem nicel hem de nitel desenlerin kullanıldığı araştırmanın verileri başarı testi, dinleme becerisi değerlendirme testi, yazma becerisi değerlendirme testi, konuşma becerisi değerlendirme formu ile öz-yeterlik, öz-düzenleme, üstbilis ve motivasyon ölçekleri, gözlem ve görüşme formlarıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli eğitsel eğlenceli etkinliklerin beşinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına olumlu etkisinin olduğu görülmüş ve ilgili uygulamanın ilköğretimde daha yaygın şekilde kullanılması ve benzer çalışmaların, diğer öğretim kademelerinde ve farklı sınıf düzeylerinde de yürütülerek çalışmalardan çıkan sonuçların karşılaştırılması hususunda önerilerde bulunmuştur.

Batdı (2013), İşbirlikli Öğrenme'nin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, tarama yöntemini kullanmıştır. Çalışmanın örneklemini Elazığ merkezdeki ilköğretim okullarının birinci ve ikinci kademesinde görev yapan 72 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın

verileri araştırmacı tarafından uzman görüşleri işiğında hazırlanan anket ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi sayesinde iletişim ve etkileşime yöneldiği ve sosyal anlamda gelişim gösterdiği anlaşılmıştır. Aynı zamanda, öğrenme açısından bu denli yararlı olduğu bilinen işbirlikli öğrenme yönteminin yabancı dil derslerinde daha yaygın olarak kullanılması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Kartal (2014), “İşbirlikli ğrenme Yönteminin ğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına ve Başarılarına Etkileri” başlıklı çalışmasında ğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (TBB) tekniğinin ğrencilerin İngilizce dersine ilişkin başarı ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Nevşehir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümünde İngilizce eğitimi alan Alt Orta (Pre- Intermediate) seviye 50 ikinci sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Başarı Testi, Yabancı Dil Tutum leği ve öğrencilerin TBB tekniği ile işlenen İngilizce dersi ile ilgili görüşlerini almak üzere Açık Uçlu Yazılı Anket kullanılmıştır. Araştırma sonunda, deney grubu ğrencilerinin derse yönelik tutumları olumlu yönde değişirken kontrol grubu ğrencilerinin derse yönelik tutumlarında anlamlı bir değişiklik olmamıştır. n test-son test puanlarının farklarına ait ortalamaların karşılaştırılmasında ise deney grubu ğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, kontrol grubu ğrencilerinin tutumlarına nazaran daha olumlu olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca uygulamalar sonucunda gruplardaki öğrencilerin başarılarının anlamlı bir şekilde arttığı ancak iki grubun başarıları arasında belirgin bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır.

zdemir (2014), “Yabancı Dil ğretiminde z Düzenlemeli Jigsaw IV Tekniği’nin niversite ğrencilerinin Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi” başlıklı çalışmasında, yabancı dil ğretiminde “z Düzenlemeli ğrenme” yönteminin ve işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden “Jigsaw IV” tekniğinin, öğrencilerin dil bilgisi öğrenmelerine ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunun İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 40 ğrenci üzerinde beş haftayı kapsayacak şekilde yrtlmştir. Denk olmayan kontrol gruplu ön test-son test modelinin kullanıldığı araştırma verileri

başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve görüşme formundan yararlanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre “Öz Düzenlemeli Jigsaw IV” tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde geleneksel öğretime göre olumlu yönde daha etkili olduğu ve tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca, öz düzenleme becerilerinin deney grubu öğrencileri tarafından bağımsız çalışmalarında da kullanıldığı belirlenmiştir.

Er ve Azap (2014), Çoklu Zekâ kuramına dayalı İşbirlikli Öğrenme etkinliklerinin İngilizce dersinde sözcük öğrenimine etkisini araştırdığı çalışması Amasya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören toplam 48 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Ön test-son test modelinin kullanıldığı çalışmanın uygulama aşaması altı hafta sürmüştür. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen sözcük bilgisi testi ve Armstrong (2000) tarafından geliştirilen çoklu zekâ envanteri ile toplanmıştır. Çalışma sonucuna göre, Çoklu Zekâ kuramına dayalı İşbirlikli Öğrenme aktivitelerinin İngilizce kelime öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Bilen (2015), “İşbirlikli Öğrenme Stratejilerinin dördüncü sınıf Öğrencilerinin Kelime Becerileri Üzerindeki Etkisi” başlıklı deneysel çalışmasında, İşbirlikli Öğrenme stratejilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime öğrenimine etkisini incelemeyi ve deney grubu öğrencilerinin İşbirlikli Öğrenmeye karşı tutumlarını öğrenmeyi amaçlamıştır. Araştırma özel bir okulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 48 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada veriler başarı testi, ders güncelleri ve öğretmen görüşmesiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, İşbirlikli Öğrenme stratejilerinin kelime öğrenimi üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu ve öğrencilerin işbirlikli öğrenme stratejilerine karşı pozitif tutumlarının araştırma süresince dereceli olarak arttığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmen görüşü analizi sonucuna göre de öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme stratejilerine karşı olumlu tutumları doğrulanmıştır.

Tuğran (2015), geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili bir yöntem bulma doğrultusunda işbirlikli öğrenmenin ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersi başarısı ve matematik özyeterlik algıları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı çalışmasını toplam 55 ortaöğretim 9.sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Kontrol gruplu öntest- sontest modelin kullanıldığı yarı deneysel bir araştırmanın

verileri araştırmacı tarafından hazırlanan 9. sınıf matematik dersi kümeler ünitesine ilişkin başarı testi ve Umay (2001) tarafından hazırlanmış olan 14 maddelik “Matematiğe Karşı Özyeterlik Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, konunun öğretilmesinde geleneksel yöntem ve işbirlikli yöntem arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak matematiğe karşı özyeterlik algısı anketi öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubunda matematik özyeterlik algısının artışında, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre olumlu yönde bir farklılık oluştuğu görülmüştür.

Öztürk (2016), “İşbirlikli Öğrenme Aktivitelerinin Türkiye’de İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmada, İşbirlikli Öğrenme etkinliklerinin Türkiye’de İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin öğrenen özerkliği seviyesi üzerindeki etkisini incelemeyi ve öğrenci ve öğretmenlerin işbirlikli Öğrenme etkinliklerinin öğrenme özerkliğinin gelişimine etkisine dair algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Türkiye’de Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfında öğrenim gören deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı çalışmada veriler Öğrenci Özerkliği Anketi, öğrencilerin doldurduğu içerik kartları, okutmanın günlüğü ve okutmanla yapılan görüşme yardımıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre deney grubunun kontrol grubundan daha fazla özerk öğrenme becerileri gösterdiği, öğrencilerin işbirlikli öğrenme aktivitelerine dair algılarının oldukça olumlu olduğu ortaya çıkmış ve öğretmenin de öğretim açısından birçok yararı olduğu için işbirlikli etkinliklerin kullanılmasından yana olduğu anlaşılmıştır.

Zorlu (2016), "Madde ve Isı" ve "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" konularının öğretilmesinde birlikte öğrenme ve grup araştırması yöntemi destekli modelleme öğretim yöntemine dayalı etkinliklerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı araştırmasını Erzurum ilinde bir ortaokulun 6. ve 7.sınıflarında öğrenim gören toplam 200 öğrencin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Karma araştırma yöntemlerinden çeşitleme araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın verileri Ön Bilgi Testleri (AS-ÖBT, YS-ÖBT), Akademik Başarı Testleri (AS-ABT, YS-ABT), Bilimsel Beceri Testleri (AS-BSBT, YS-BSBT), Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği (YÖÖÖ), Yöntem Görüşme Formları (AS-

YGF, YS-YGF), işbirlikli Öğrenme Modeli Yöntem Görüş Ölçeği (İÖMGÖ), Odak Grup Görüşmeleri ile toplamıştır. Araştırma sonucunda, altıncı sınıfta yapılan AS-ABT'den elde edilen verilere göre; birlikte öğrenme yöntemi destekli modelleme öğretim yöntemine dayalı etkinliklerin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin mevcut yöntemin uygulandığı öğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Yedinci sınıfta yapılan YS-ABT' den elde edilen puan ortalamalarına göre başarılar sıralaması; grup araştırması yöntemi destekli modelleme öğretim yöntemine dayalı etkinlikler, grup araştırması yöntemi ve mevcut yöntem olarak sıralanmıştır ve bütün gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca, odak grup görüşmesinde modelleme öğretim yöntemine dayalı etkinliklerin uygulandığı öğrencilerin konuyu öğrenirken daha çok karagaşaya düştükleri, düşünme becerilerini daha çok kullandıkları ve arkadaşlarıyla daha fazla paylaşımda bulduklarından dolayı konuyu daha iyi öğrendikleri sonucuna varılmıştır.

Akpolat (2016), “Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin İşbirlikli Öğrenme Hakkındaki Görüşleri” başlıklı araştırmasında, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğrencilerinin bölümlerindeki işbirlikli öğrenme stratejisi kullanımı hakkındaki görüşlerini ve bu konudaki tecrübelerini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma Ankarada bir devlet üniversitesinde Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 148 öğrenci ile yürütülmüştür. Betimsel durum araştırması yaklaşımının kullanıldığı çalışmanın veri toplama aracı ankettir. Araştırma sonucuna göre ikinci ve dördüncü Sınıf öğrencilerinin işbirlikli öğrenme stratejisinin kullanımı hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Batdı ve Semerci (2016), “İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Destekli Eğitsel Eğlenceli Etkinliklerin Öğrencilerin Motivasyonlarına Etkisi” başlıklı deneysel çalışmalarında, İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı etkinliklerin öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Elazığ ilinde bir ortaokulda öğrenim gören 68 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel deseninin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak Kara (2008) tarafından Tükçeye uyarlanan “Eğitimde Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin motivasyonlarına olumlu etki ettiği görülmüştür.

Erden (2016), drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutuma ve kalıcılığa etkilerini incelemeyi amaçladığı araştırmasını Bolu il merkezinde bulunan bir ortaokulun 5.sınıfında öğrenim gören toplam 82 öğrencinin katılımıyla yürütmüştür. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma verileri “Okuduğunu Anlama Ölçeği, Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği ve İzleme testleri” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlamaya ilişkin işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı I. deney grubunda bulunan öğrencilerin başarı son-test puan ortalamasının, drama yönteminin uygulandığı II. deney grubunda bulunan öğrencilerin başarı son-test puan ortalamalarından; drama yönteminin uygulandığı II. deney grubunda bulunan öğrencilerin başarı son-test puan ortalamalarının da mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, I. deney grubundaki öğrencilerin başarı son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olmadığı, ancak II. deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu saptanmıştır. Bunun yanında, tutum son-test puan ortalamalarıyla izleme testi puan ortalamaları arasında I. deney grubu, II. deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Barış (2017), “Yapboz İşbirlikli Öğrenme Tekniğinin B2 Seviye İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Üniversite Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Üzerine Etkisi” başlıklı çalışmada, B2 seviye İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin okuma dersindeki motivasyonları, sınıf içinde ve dışında İngilizce okumaya karşı davranışları açısından Yapboz İşbirlikli Öğrenme tekniğinin kullanımını ve tekniğin öğrencilerin davranışları ve motivasyonları üzerinde fark edilen bir etkisi olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, İstanbul’da bir vakıf üniversitesinde okuyan 14 hazırlık okulu öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Çeşitleme yaklaşımının kullanıldığı çalışmada veriler; ön anket ve son anketler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı öğretmenin yansıtıcı notlarından yararlanılarak toplanmıştır. Anket sonuçları betimsel analizler kullanılarak nicel veriler ise mülakata katılmak için uygun ve istekli olan beş öğrenciye uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen verilerin kullanımıyla analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, Yapboz İşbirlikli Öğrenme tekniğinin öğrencilerin okuma motivasyonunu olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna varılmış ve sonuçlar tartışılarak ileride yapılabilecek araştırmalar için tavsiyelerde bulunulmuştur.

Erbek (2017), “İngilizce Dil Öğretimi Derslerinde İşbirlikli Öğrenme Stratejilerinin Uygulanması” başlıklı çalışmada, İngilizce okutmanlarının işbirlikli öğrenme yöntemini uygulama kararlarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Çalışmaya Türkiye’de üç farklı devlet üniversitesinde görev yapan toplam 100 İngilizce okutmanı katılmış ve verilerin toplanmasında İşbirlikli Öğrenme’yi uygulama anketi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yönteminin okutmanlar tarafından genel olarak sınıflarda uygulanmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmanın bulgularına göre okutmanların İşbirlikli Öğrenme yöntemlerini, bu yöntemle ilgili eğitim eksiklikleri olduğu için, olması gerektiği kadar kullanmadıkları anlaşılmıştır.

Şahin ve Uslu (2017), 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin akademik başarıları ve demokratik tutumlarına etkisinin, cinsiyete göre anlamlı farklar gösterip göstermediğini incelemeyi amaçladığı çalışmalarını Burdur il merkezinde bir ortaokulun 5.sınıfında öğrenim gören toplam 64 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Sosyal bilgiler Başarı Testi ve Demokratik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarına ve demokratik tutumlarına etkisinin, grupların son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir fark gösterdiği, ancak her iki grubun tüm son test puanlarının, cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Taşdemir ve Yıldırım (2017), Türkiye, İstanbul’da özel bir üniversitede görev yapan ve İngilizce programını birlikte planlayan İngilizce okutmanlarının işbirlikli uygulamalarına odaklandıkları çalışmalarında; İngilizce okutmanlarının dil öğretiminde işbirliği içinde olma yollarını, bu konudaki inançlarını, başarılı bir işbirliği sağlamak için hangi koşulları gerekli gördüklerini araştırmayı amaçlamışlardır. Nitel yaklaşımın kullanıldığı çalışmada veriler, mülakat öncesi formlar ve grup ve bireysel mülakatlarla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcılar için işbirlikli öğretimin özellikleri, İngilizce

öğretiminde başarılı bir işbirliğini geliştiren ve engelleyen faktörler ve böyle bir uygulamaya katılan herkes için işbirlikli öğretimi geliştirmenin yolları açıklığa kavuşmuştur.

Ayda (2017), işbirlikli öğrenmeye dayalı öğrenme yaklaşımının Görsel Sanatlar dersindeki erişime, tutuma ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasını Konya ili Sarayönü ilçesinde yer alan İsmail Kara Ortaokulu toplam 40 sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yönteme bağlı kalınarak, “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, işbirlikli öğrenmeye dayalı öğrenme yaklaşımının, MEB programı kapsamında uygulanan öğretime göre daha etkili olduğu ve bu yaklaşımın deney grubu öğrencilerinin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutum düzeyleri üzerindeki olumlu etkileri olduğu anlaşılmıştır.

Çelik (2017), Cebir öğrenme alanında Probleme Dayalı İşbirlikli Öğrenme modelinin akademik başarıya, edinilen bilgilerin kalıcılığına ve problem çözme becerilerine etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmasını Erzurum Palandöken ilçesinde bulunan MEB’e bağlı bir ortaokulun 7.sınıfında öğrenim gören toplam 81 (üç şube) öğrencinin katılımıyla 6 hafta süreyle gerçekleştirmiştir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. araştırmanın nicel kısmı ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanırken, nitel kısmında Probleme Dayalı İşbirlikli Öğrenme modeline göre düzenlenen derslere ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Cebir Başarı Testi, Modül testler, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öz değerlendirme formu ve gözlem formları ile elde edilmiştir. Çalışma sonucuna göre, Probleme Dayalı İşbirlikli Öğrenme modelinin MEB programında uygulanan yaklaşım ve prensiplere göre düzenlenen genel öğrenme modellerine göre öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerin kalıcılığı üzerinde olumlu yönde daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan içerik analizlerine göre, Probleme Dayalı İşbirlikli Öğrenme modeline göre ders işlenen deney grubundaki öğrencilere ilk kez uygulanan bu modeli benimsedikleri ve sürece ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanında, öğrencilerin iletişim kurma ve soru sorma,

yardımlaşma ve destek olma, paylaşma, saygı, dinleme, aktif katılım ve ikna etme becerilerinin geliştiği, derse hazırlık yapma, materyal kullanma, inceleme ve araştırmaya yapma, bilimsel yöntem kullanma gibi davranışlarının yeterli düzeye ulaştığı görülmüştür.

Avcı (2018), Fen Bilimleri dersi “Vücudumuzda Sistemler” ünitesinin Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri yöntemiyle işlenmesinin; altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasını Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Elazığ ili Kovancılar ilçesi İsmet Paşa Ortaokulunda öğrenim gören toplam 52 altıncı sınıf öğrencileri ile beş hafta süreyle yürütmüştür. Araştırma verileri “Vücudumuzda Sistemler Ünitesi Başarı testi “ ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme modelinin Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri yönteminin mevcut öğretim yöntemine göre öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğu görülmüştür.

Aşık, İnce ve Vural (2018), “Yabancı Dil Öğretmenliği Eğitiminde Tasarım Yaparak Teknolojiyi Öğrenme Yaklaşımının Araştırılması: İşbirlikli ve Yansıtıcı Deneyimler” adlı araştırmasında yabancı dil öğretmen adaylarının işbirlikli ve yansıtıcı uygulamaları yoluyla, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) gelişimini takip ederek, teknoloji entegrasyonunun yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarında nasıl gerçekleşeceğine yönelik bir örnek teşkil etmeyi hedeflemişlerdir. Türkiye’de bir üniversitede öğrenim gören 100 İngilizce son sınıf öğretmen adayının katıldığı araştırmada nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılmış olup veriler TPAD-İDÖ Ölçeği, akran değerlendirme formları ve odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının TPAD-İDÖ bilgisinin bütün alanlarında anlamlı bir artış olduğu ve öğretmen adaylarının dijital araçlara ilişkin güdülemeyi artırması, olumlu bir ortam yaratmayı sağlaması, ilgi çekici, zengin içerikli ve kullanışlı olması gibi açılardan algılarının olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının akran öğretimi deneyimlerini oldukça etkili bulduğu anlaşılmış ve yabancı dil sınıflarında kullanılacak çeşitli dijital araçlara ve yabancı dil öğretimi programlarında yer alabilecek etkili bir teknoloji eğitimiyle ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Alyar (2018), işbirlikli öğrenme modeli ile birlikte kullanılan model, animasyon ve yedi ilke ile bazı kimya konularının öğrenilmesinin sağlanmasını amaçladığı

çalışmasını fen bilgisi öğretmenliği birinci sınıfında öğrenim gören 91 öğrencinin katılımıyla yürütmüştür. Araştırmada öntest-sontest karşılaştırmalı grup yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında, Ön Bilgi Testi (ÖBT), Akademik Başarı Testi (ABT) ve Modül Testler (MOT), Yedi İlke Ölçeği (YİÖ) ve İşbirlikli Öğrenme Yöntem Görüş Ölçeği (YGÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bazı kimya konularının öğrenilmesinde yedi ilke ve modellerin işbirlikli öğrenme modeli ile birlikte uygulanmasının etkili olduğu ve bütün grupların işbirlikli öğrenme modeli ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Engin (2018), ortaöğretim 10.sınıf coğrafya dersinde yer alan “Mekansal Bir Sentez Türkiye” adlı ünite de bulunan Türkiye’nin nüfusu öğrenme alanındaki kazanımların öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yaklaşımlarından Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına ve coğrafya dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmada ön test- son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanmıştır. Araştırmanın verileri başarı testi, tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin coğrafya dersinde öğrencilerin başarısını artırmada geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu ve işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır.

İyi (2018), “İnsanda Sinir ve Endokrin Sistemi” konusunun öğretiminde kullanılan birlikte sorulmuş birlikte öğrenelim ve okuma-yazma-uygulama yöntemlerinin 3. sınıf fen bilimleri öğretmen adaylarının akademik başarıları ve epistemolojik inançları üzerine etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasını Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı ‘nda iki farklı şubede öğrenim gören toplam 84 öğretmen adayının katılımıyla yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak Akademik Başarı Testi ve Epistemolojik İnançlar Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okuma-yazma-uygulama yönteminin öğretmen adaylarının akademik başarılarını artırmada ve birlikte sorulmuş birlikte öğrenelim yönteminin öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını geliştirmede daha etkili olduğu görülmüştür.

Yavuz ve Arslan (2018), İngilizce dersinde dil becerilerinin kazanılmasında işbirlikli öğrenme yönteminin etkisini incelediği araştırmasını Zonguldak Karadeniz Ereğlisi’nde bir Anadolu lisesi 10. sınıfında öğrenim gören 66 öğrenci üzerinde beş

hafta süre ile uygulamıştır. Araştırmada eşit olmayan kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin sözcük bilgisini, dil bilgisi, okuma ve yazma becerilerini ölçen başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemi karşılaştırmış ve araştırma sonucunda, İngilizce dersinde sözcük bilgisi, dil bilgisi, dinleme ve okuma becerilerinin kazanılmasında işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar. İşbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili yurt dışında çok fazla araştırma yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalardan bir kısmı aşağıda verilmiştir.

Slavin (1983), işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırdığı çalışmasında, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin işbirlikli öğrenme yöntemleri arasında sadece grup üyelerinin bireysel öğrenmelerinin esas alındığı ve grup ödülleri sağlandığı yöntemlerin başarıyı kontrol yöntemlerinden daha çok artırdığı belirtilmiştir. Ayrıca grup ödülleri ve bireysel değerlendirilebilirliğin işbirlikli öğrenmenin öğretimsel hedefleri için gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Steevens, Slavin ve Farnish (1991) araştırmalarında, işbirlikli öğrenme ve doğrudan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin ana fikri belirlemede okuduğunu anlama stratejilerini artırmadaki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Öğrencilere metinlerdeki ana fikri belirlemek için öğretimsel görevler verilmiştir. Bu görevler doğrudan öğretim ile işbirlikli öğrenme, yalnızca doğrudan öğretim ve geleneksel öğretimi içermektedir. Araştırma sonucuna göre, metindeki ana fikri belirleme stratejileri üzerinde doğrudan öğretimin kullanıldığı öğretimsel davranışların ikisinde öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerinden belirgin oranda daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür.

Mevarech ve Susak (1993) çalışmalarında, işbirlikli tam öğrenme yönteminin ve bileşenlerinin ilkokul öğrencilerinin davranışları sorgulama, yaratıcılık ve başarıları üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarıdır. Toplam 271 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında işbirlikli öğrenme, tam öğrenme, işbirlikli tam öğrenme ve kontrol grubunun bilişsel edimlerinin karşılaştırılmasında 2x2 (işbirlikli öğrenme x tam öğrenme) araştırma

modeli kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, işbirlikli tam öğrenme ve tam öğrenme gruplarındaki öğrencilerin sorgulama becerileri ve yaratıcılığı düzenleyen daha çok ölçme üzerine kontrol grubundaki öğrencilerden çok daha yüksek puan aldığı görülmüştür.

Qin, Johnson ve Johnson (1995), problem çözmede işbirlikli öğrenme ve yarışmacı çabaların etkililiğini karşılaştırdıkları çalışmalarında, 1929 ve 1993 yılları arasında yapılmış toplam 46 araştırmanın meta analizini yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular problem çözme türüne göre dört kategoride ele alınmıştır: dilbilimsel (yazılı ve sözlü dil ile çözülmüş), dilbilimsel olmayan (semboller, matematik, motor aktiviteleri, hareketler ile çözülmüş), iyi tanımlanmış (işlemler ve çözümler açık bir şekilde tanımlanmış), ve tam tanımlanmamış (işlemler ve çözümler açık bir şekilde tanımlanmamış). Bu bulguların sonuçlarına göre işbirlikli takımların üyeleri bu problem çözme türlerinin dördünde de bireysel yarışmacılardan daha iyi performans göstermişlerdir. Bu sonuçlar bütün yaş grupları için benzerlik göstermiştir. Aynı zamanda işbirlikli öğrenmenin dilbilimsel olmayan problemler üzerinde dilbilimsel problemlere göre daha üstün olduğu görülmüştür.

Oxford (1997) araştırmasında, yabancı dil derslerinde iletişimde birbiriyle alakalı üç önemli terim olan İşbirlikli Öğrenme, rekabetçi öğrenme ve etkileşim terimleri arasındaki önemli ayrımları ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel araştırmanın kullanıldığı çalışmanın sonucuna göre, İşbirlikli Öğrenme, bilişsel ve sosyal gelişim için öğrenci bağımsızlığını geliştiren belirli sınıf içi tekniklerle ilgilidir. Rekabetçi öğrenme, bilginin sosyal içerikle yeniden yapılandırılmasıyla öğrenciyi öğrenmeye karşı cesaretlendiren “sosyal yapılandırmacı” felsefi temele dayanır. Bu üç terimin en geniş kapsamlısı olan etkileşimin ise dil malzemeleri, iletişime isteklilik, stil farklılıkları ve grup dinamikleri olmak üzere dört farklı elementin anlaşılmasıyla oluşturulan kişisel iletişim anlamına geldiği vurgulanmıştır.

Ali (2001), Birleştirme (Jigsaw) Okuma tekniğinin İngilizce öğretmenliğinde okuyan üniversite öğrencilerinin İngilizce okuma kaygıları ve okuduğunu anlamalarına etkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasını, Kahire Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü üçüncü sınıf öğrencisi olan toplam 72 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı çalışmanın verileri TOEFL Okuduğunu Anlama Testi ve Yabancı Dil Okuma

Kaygısı Ölçeği toplanmıştır. Uygulama safhasının iki buçuk ay sürdüğü çalışmada deney grubunda Birleştirme Okuma tekniği kullanılırken kontrol grubunda bireysel okuma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, Birleştirme Okuma tekniğinin öğrencilerin yabancı dilde okuma endişelerinin azalmasına ve okuduğunu anlama başarılarına olumlu katkısının olduğu anlaşılmıştır.

Ghaith (2003), Birlikte Öğrenme İşbirlikli Öğrenme yönteminin yabancı dil olarak İngilizce okuma başarısına, akademik öz saygıya ve okula yabancılaşma duygusunun azalmasına etkisini incelediği çalışmasını, toplam 56 Lübnanlı İngilizce öğrenen öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın sonucuna göre, İşbirlikli Öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik öz saygısına ve okula yabancılaşma duygusunun azalmasına belirgin etkisinin olmadığı ancak deney grubu öğrencilerinin İngilizce okuma başarısına olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Alhaidari (2006), İşbirlikli Öğrenmenin dördüncü ve beşinci sınıf erkek öğrencilerin standart okuma dersi programındaki okuma performanslarına ve öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme'ye karşı tutum ve okuma dersine karşı motivasyonlarına etkisini araştırdığı çalışmasını, Washington'da İngilizce-Arapça çift dilli eğitim veren İslami Suudi Akademisinde öğrenim gören toplam 57 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma deseni olarak yarı deneysel desen kullanılan araştırmanın verileri kelime testi, okuma becerilerine yönelik başarı testi, çeviri testi, akıcılık ölçeği, İşbirlikli Öğrenme'ye karşı öğrenci tutum ölçeği, İşbirlikli Öğrenme'ye karşı öğretmen tutum ölçeği ve okuma motivasyonu ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, İşbirlikli Öğrenme yönteminin öğrencilerin kelime öğrenmelerine, akıcıklarına ve İşbirlikli Öğrenmeye karşı tutumlarına olumlu etkisinin olduğu ancak öğrencilerin okuma becerileri ve okumaya karşı motivasyonlarına belirgin bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır.

Shaaban (2007), İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirme II tekniğinin ve tüm sınıf öğretiminin öğrencilerin İngilizce okuma becerilerini, kelime öğrenmelerini ve okuma motivasyonlarını geliştirmeye etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmasını beşinci sınıfta öğrenim gören 44 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın sonucuna göre, deney ve kontrol grubunun okuma becerileri ile kelime öğrenmeleri arasında belirgin bir fark

olmamasına karşın İşbirlikli Öğrenme yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonlarına, okuma değerlerine ve okuma benlik algılarına olumlu katkılarının olduğu anlaşılmıştır.

Queen (2009) çalışmasında, İşbirlikli Öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerine etkisini araştırmıştır. Uygulama safhasının Gürcistan'da bir ortaokulda yürütüldüğü çalışma yarı deneysel desen kullanılarak yapılmış olup deney grubunda İşbirlikli Öğrenme yöntemine uygun öğrenme yaşantılarıyla ders işlenirken kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak ders işlenmiştir. Verileri 73 soruluk dil becerileri kıyaslama testi ile toplanan araştırmanın sonucunda, İşbirlikli Öğrenme yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerine geleneksel öğretim yöntemine göre daha çok katkıda bulunduğu görülmüştür. Ayrıca alt grup analizleri sonucunda, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin öğrenmelerinde İşbirlikli Öğrenme ile geleneksel öğretim yöntemi arasında belirgin fark olmadığı anlaşılmıştır.

Huffman (2010), İşbirlikli Sözcük Öğrenme ortamlarının öğrencilerin İngilizce sözcük öğrenmelerine, öğrendikleri sözcükleri cümle içinde kullanabilme becerilerine, İngilizce dersine karşı tutum ve motivasyonlarına etkisini araştırdığı çalışmasını, ileri düzey İngilizce seviyesine sahip toplam 48 öğrencinin katılımıyla yürütmüştür. Deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmada bireysel ve grupla çalışan iki deney grubu yer almıştır. Araştırma sonucuna göre, İşbirlikli Sözcük Öğrenme ortamlarının öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutum ve motivasyonlarına belirgin etkisinin olmamasına rağmen işbirlikli yöntemle öğrenen grubun İngilizce sözcük bilgisinin bireysel öğrenen gruba göre çok daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Ekawat (2010), İşbirlikli Öğrenme'nin İngilizce bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin özet yazmalarına ve İşbirlikli Öğrenme'yi tercih etmelerine etkisini araştırdığı çalışmasını, Srinakharinwirot Üniversitesi öğrencisi olan 19 öğrencinin katılımıyla yürütmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılan araştırmanın deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemiyle ders işlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğrenme yöntemi kullanılmıştır. Verilerinin başarı testi ve tercih anketiyle toplandığı çalışma sonucuna göre, İşbirlikli Öğrenme'nin geleneksel öğretim yöntemine nazaran öğrencilerin İngilizce öğrenmelerine daha çok katkı sağladığı ve

katılımcıların geleneksel öğretime karşın İşbirlikli Öğrenme'yi daha çok tercih ettiği görülmüştür.

Xiaoling ve Mengduo (2010) çalışmalarında, Birleştirme tekniğinin kolej öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerinde başarılı bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Toplam 95 öğrencinin katılımıyla uygulama safhasının on hafta sürdüğü ve deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın verileri öz değerlendirme formu ve öğretmen değerlendirme anketi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Birleştirme tekniğinin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarının artmasının yanı sıra öğrencilere olumlu bağımlılık kazandırarak derse karşı istek ve katılımın artmasına da olumlu etkilerinin olduğu anlaşılmıştır.

Prom-D (2012), Birleştirme II tekniğinin öğrencilerin dört alt beceriyi kapsayan İngilizce okuma becerilerine etkisini incelediği çalışmasını 25 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılan çalışmanın verileri İngilizce okuma becerilerine yönelik başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Birleştirme II tekniğinin öğrencilerin İngilizce genel okuma becerileri üzerinde olumlu etkilerinin bir hayli fazla olduğu anlaşılmıştır.

AlMashjari (2012), İşbirlikli Öğrenme'nin Arabistan'da yeni geliştirilmiş lise öğretim programında, öğrencilerin İngilizce dilbilgisi, okuma, dinleme becerilerine ve sözcük öğrenmelerine ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarına etkisini incelediği çalışmasını lise birinci sınıfta öğrenim göre toplam 97 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Denk olmayan kontrol gruplu karşılaştırma deseninin kullanıldığı araştırmanın verileri İngilizce dersine yönelik başarı testi, tutum ve motivasyon ölçeğiyle toplanmıştır. Geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol ve İşbirlikli Öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubu olmak üzere iki grupla yürütülen çalışmanın sonucunda, Arabistan'da yeni okul sisteminde İşbirlikli Öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersi başarılarına, İngilizce dersine karşı tutumlarına ve motivasyonlarına olumlu yönde etki ettiği anlaşılmıştır.

Yırtıcı (2013), İşbirlikli Dil Öğrenimi'nin öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecindeki konuşma becerilerine yönelik başarılarına etkisini araştırdığı çalışmasını, Lefke Avrupa Üniversitesi Okul Öncesi Bölümünde öğrenim gören toplam 44 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Yarı deneysel desenin kullanıldığı

araştırmada deney grubunda işbirlikli dil öğrenimi kullanılırken kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Verilerin konuşma testi ile toplandığı araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre, İşbirlikli dil Öğreniminin katılımcıların sözlü performanslarını artırmada faydalı olduğu görülmüştür.

Pan ve Wu (2013), İşbirlikli Öğrenme yönteminin İngilizce okuma becerileri ve öğrenme motivasyonlarına etkisini incelediği çalışmasını, toplam 78 öğrencinin katılımıyla yürütmüştür. Ön test-son test karşılaştırma gruplu yarı deneysel desen kullanılan araştırmanın verileri İngilizce okuma başarı testi ve İngilizce öğrenme motivasyonu ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda İşbirlikli Öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce okuma başarılarına ve okuma motivasyonlarına olumlu katkıların olduğu görülmüş ve İşbirlikli Öğrenme yönteminin üniversitelerde İngilizce okuma derslerinde kullanılması yönünde şiddetli tavsiyelerde bulunulmuştur.

Nikou, Bonyadi ve Ebrahimi (2014), Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri tekniğinin cinsiyet değişkenine göre İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin dil başarılarına etkisini araştırdığı çalışmasını Urmia, İran'da Jahad Daneshgahi dil kurumunda öğrenim gören toplam 80 öğrencinin katılımıyla yürütmüştür. Ön test-son test deseninin kullanıldığı çalışmanın verileri İngilizce dersine yönelik başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri tekniğinin öğrencilerin İngilizce başarılarına etkisinin olumlu olduğu, cinsiyete göre ise farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Motaei (2014), İşbirlikli Öğrenme'nin öğrencilerin genel İngilizce başarılarına etkisini incelediği araştırmasını, genel İngilizce dersi alan toplam 150 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan genel İngilizce başarı testi ile toplanmıştır. Kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi kullanılırken deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı tekniklerden öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, İşbirlikli Öğrenme'nin öğrencilerin genel İngilizce dersindeki başarılarına katkısının öğretmen merkezli öğretime göre çok daha fazla olduğu görülmüştür.

Farajee ve Arabmofrad (2015), İngilizce dersinde kullanılan üç işbirlikli stratejik kelime öğrenmenin öğrencilerin öz yeterlilik inançlarına etkisini araştırdıkları

çalışmalarını, İran’da 80 lise üçüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. On haftalık zaman diliminde uygulanan araştırmada deneysel desen kullanılmış olup üç deney ve bir kontrol grubu yer almaktadır. Birinci deney grubunda meta-bilişsel, ikinci deney grubunda bilişsel ve üçüncü deney grubunda hafıza stratejileri uygulanmıştır. Verileri öz-yeterlik anketi ile toplanan çalışmanın sonucunda, işbirlikli stratejik kelime öğrenmenin öğrencilerin öz-yeterlilikleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır.

Azzioui (2016), Johnson’ın “Birlikte Öğrenme” işbirlikli öğrenme modelinin yabancı dil öğrenen iki yaş grubu öğrencilerin yazma becerilerine etkisini ve öğretmen ve öğrencilerin kullanılan modelle ilgili dönütlerini araştırdığı çalışmasında, sadece kontrol gruplu son test deseni ve öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulguları kullanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, İşbirlikli Öğrenme’nin öğrencilerin yabancı dil öğreniminde yazma becerilerine olumlu etki ettiği görülmüştür. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden ortaya çıkan sonuçlara göre; öğrenci ve öğretmenlerin İşbirlikli Öğrenme’ye karşı olumlu düşüncelerinin olduğu anlaşılmış ancak çoğu öğretmenin öğrenci gruplarını organize etmede İşbirlikli Öğrenme’nin temel ilkelerini uygulamadığı, kullanılan teknikle ilgili kendileri ve öğrenciler için hazırlık çalışmaları yapmadığı, öğrencilere hala yüzeysel seviyede ve olumsuz geri dönüt verdikleri ve bu dönütlerin öğrencilerin kişilikleri ve stillerine yönelik değil sadece yaptıkları ürünlere yönelik olduğu sonucuna varılmıştır.

Fekri (2016), İşbirlikli ve Rekabetçi Öğrenme stratejilerinin İranlı orta derece yabancı dil seviyesine sahip öğrencilerin İngilizce sözcük öğrenmelerine etkisini araştırdığı araştırmasını Tahran/İran’da dört farklı dil kurumunda öğrenim gören toplamda 45 öğrencinin katılımıyla yürütmüştür. Deneysel desenin kullanıldığı çalışmada iki deney grubu bulunmaktadır. Deney gruplarından bir tanesinde İşbirlikli Öğrenme’ye dayalı stratejilerle sözcük öğretilirken diğer deney grubunda rekabetçi öğrenme stratejileri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, her iki stratejinin de öğrencilerin İngilizce sözcük öğrenmelerine olumlu katkı sağlamasına rağmen İşbirlikli Öğrenme stratejisinin kullanıldığı grubun başarısının rekabetçi öğrenme stratejisinin uygulandığı gruba göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Khan ve Akhtar (2017), yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki dilbilgisi başarılarını artırmada İşbirlikli Öğrenme yöntemi ve tüm sınıf geleneksel öğretim yönteminin etkilerini karşılaştırdıkları araştırmalarında, ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmışlardır. Deney grubunda İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği kullanılırken kontrol grubunda tüm sınıf geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Verilerin İngilizce dersi dilbilgisi başarı testi ile toplandığı araştırmaya sonucunda, öğrencilerin İngilizce dilbilgisi öğrenmelerinde İşbirlikli Öğrenme yönteminin tüm sınıf geleneksel öğretim yöntemine nazaran daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Afghari ve Khayatan (2017), İşbirlikli Öğrenme'nin İranlı öğrencilerin İngilizce sözcük öğrenmelerine ve sözcük öğrenmeye karşı tutumlarına etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmalarını İngilizce seviyeleri orta düzeyde olan ve özel dil kursunda İngilizce öğrenimi gören 30 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Ön test-son test modelin kullanıldığı araştırmanın verileri sözcük bilgisine yönelik başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırmada İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden sözcük ağı ve kartopu teknikleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, İşbirlikli Öğrenme yönteminin öğrencilerin sözcük öğrenmelerinde ve sözcük öğrenmeye karşı tutumlarına olumlu anlamda etki ettiği görülmüştür.

Kabir (2018), işbirlikli stratejik okumanın İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin İngilizce okuma becerilerine ve sözcük öğrenmelerine etkisini araştırdığı çalışmasını, toplam 56 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Deneysel modelin kullanıldığı araştırmada deney grubunda işbirlikli okuma ve sözcük öğretimi kullanılırken kontrol grubunda geleneksel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri okuma becerileri ve sözcük öğrenimine yönelik başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, işbirlikli okuma stratejisinin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin okuma becerilerini ve sözcük dağarcıklarını geliştirmede daha etkili olduğu görülmüştür.

Babalola ve Ojo (2018), İngilizce dersinde İşbirlikli Öğrenme'nin ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerini ve sözcük dağarcıklarını geliştirmeye etkisini araştırdıkları çalışmalarında Nijerya/Ekiti eyaletinde bir ortaokulda öğrenim gören toplam 120 ortaokul öğrencisinin katılımıyla yürütmüştür. Araştırmada İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden işbirlikli okuma ve kompozisyon ile öğrenci takımları başarı

bölümleri teknikleri kullanılmıştır. Yarı deneysel desen kullanılarak yapılan araştırmanın verileri okuma becerileri ve sözcük öğrenmeye ilişkin başarı testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, İngilizce dersi okuma becerileri ve sözcük öğrenmeye yönelik işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği en etkili teknik olurken öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin de etkili olduğu görülmüş ve bu tekniklerin İngilizce dersinde kullanılması konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Alamri (2018), Birleştirme İşbirlikli Öğrenme tekniğinin İngilizce öğrenen Suudi öğrencilerin İngilizce konuşma dersindeki başarılarına etkisini incelediği araştırmasını, Prens Megren Üniversitesinde öğrenim gören toplam 28 kız öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Yarı deneysel desen kullanılarak yapılan çalışmanın verileri konuşma rubriği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Birleştirme tekniğinin İngilizce öğrenen Suudi kız öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine olumlu anlamda katkıda bulunduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, denel işlemler ve verilerin analizi alt başlıklar halinde yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada deneysel modellerden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel modellerin çeşitleri vardır. Bunlar:

- Laboratuvar ortamında kontrol edilen “tam deneysel yaklaşım” (Gerçek deney) iki ya da daha fazla grup,
- Değişkenlerin ayrıştırılmasının ve kontrol edilmesinin mümkün olmadığı “doğal deneyler”,
- Laboratuvar ortamından ziyade değişkenlerin belirli bir ortamda ayrıştırıldığı, kontrol edildiği ve yönetildiği “yarı deneysel yaklaşım” (Cohen, Manion ve Morrison 2007, s. 274).

Yarı deneysel model, araştırmacının denekleri rastgele atayamadığı durumlarda sıklıkla kullanılan bir modeldir (Gribbons ve Herman,1997). Bu model, hazır grupların ikisinin belli değişkenler üzerinde eşleştirilmeye çalışılmasıyla deneyin uygulandığı bir modeldir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Deneysel çalışmada laboratuvar ortamında fiziksel düzenleme gerektirmeden dışsal değişkenler kontrol edilebilir. Bunun aksine yarı deneysel çalışma, deneklerin rastgele atanmasına olanak vermeyen bir çalışma türü olmasına rağmen bu çalışmada da deney uygulayıcısı belirli oranda deneyi kontrol edebilir. Örneğin yarı deneysel bir çalışmada deneyi uygulayan kişi, hangi grupların karşılaştırılacağını ve hangi zaman diliminde nasıl bir yaşantı gerçekleştirileceğini seçerek programlayabilir (Shadish, Cook ve Campbell, 2002). Araştırmacı var olan gruplardan araştırmaya uygunluğuna göre rastgele iki tanesini seçebilir (Millsap ve Olivares, 2009). Yani *Denk olmayan ön test- son test kontrol gruplu desen*

kullanılır. Bu desen muhtemelen sosyal bilimlerde en sık kullanılan desendir. Çünkü bu desen sonuçları en çok öngörülebilir desenlerden biridir. Eğer araştırmacı uygulayacağı bir tekniğin etkilerini görmek isterse bu tekniği uygulayacağı bir grup insana ihtiyaç duyar. Bu araştırmacının deney grubudur ve araştırmacı bu grubun uygulama sonunda ne kadar gelişip değişeceğini görmek ister. Bu ön test-son test ölçümüdür. Öte yandan araştırmacı etkilerini araştırmak istediği uygulamaya maruz kalmayarak bir yönüyle deney grubundan farklılık gösterecek bir karşılaştırma grubuna ihtiyaç duyar. Bu da araştırmacının kontrol grubudur (Trochim ve Donnelly 2006, s. 216).

Bu çalışmanın amacı, İngilizce dersinde öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmelerinde ve derse yönelik tutumlarında işbirlikli öğrenme yönteminin düz anlatım yöntemine göre etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür. Bu gruplar Burdur ili Bucak ilçesinde bir ortaokulda ve aynı zamanda öğretmen olan araştırmacının dersine girdiği birbirine denk öğrencilerin bulunduğu şubelerden seçilmiştir.

Araştırmada, araştırma desenine paralel olarak başarı testi (ön test-son test) ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Uygulama sürecinde kontrol grubunda düz anlatım yöntemi kullanılırken deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak öğrenme yaşantıları oluşturulmuştur.

Araştırma Burdur ilinin Bucak ilçesinde bir ortaokulda yürütülmüştür. Okul ilçenin öğrenci kapasitesi açısından en büyük ortaokullarından birisidir. Okulun toplam öğrenci sayısı 427'dir. Okul farklı sosyokültürel düzeydeki ailelere ve akademik başarı yönünden değişkenlik gösteren öğrencilere sahiptir. Bu nedenle çalışmanın yürütüldüğü okul ve öğrencilerin bu araştırma için uygun olduğu düşünülmektedir.

3.2. Katılımcılar

2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Burdur ilinin Bucak ilçesinde bir ortaokulda iki şube altıncı sınıf öğrencisi katılımcı olarak seçilmiştir. Okuldaki beş şube arasından biri kontrol diğeri deney grubu olarak belirlenmiştir. Bu gruplar aynı zamanda İngilizce öğretmeni olan araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubu

olarak rastgele atanmışlardır. Araştırmada yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmada Yer Alan Öğrenciler

Gruplar	Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Öğretim Yöntemi	Çok Başarılı Öğrenci Sayısı	Başarılı Öğrenci Sayısı	Orta Düzeyde Başarılı Öğrenci Sayısı	Başarı Seviyesi Düşük Öğrenci Sayısı
Kontrol Grubu	24	10	14	Düz Anlatım	16	4	4	0
Deney Grubu	24	12	12	İşbirlikli Öğrenme	14	8	2	0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışmada deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 48 öğrenci yer almıştır. Çalışmaya katılan 48 öğrencinin 22’si kız, 26’sı erkektir. Deney ve kontrol grupları 24’er öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubu olarak atanan her iki şubedeki öğrencilerin de birbirine yakın İngilizce seviyesine ve aile yapısına sahip oldukları düşünülmektedir.

Bu çalışmada, öğrencilerin ilkökul dördüncü sınıftan beri İngilizce eğitimi aldığı düşünülerek İngilizce seviyelerinin birbirine yakın olduğu varsayılmaktadır. Öğrencileri gruplara ayırmada diğer bir önemli ölçüt ise onların akademik becerileridir. Öğrencilerin ön test puanları da onların benzer İngilizce altyapılarına sahip olduklarını desteklemektedir. Bununla birlikte, grupların denkliğine yönelik olarak öğrencilerin bir önceki dönem sonu İngilizce dersi karne notları incelenerek deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce akademik başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğu anlaşılmış ve gruplara yönelik eşleme yapılmıştır. Deney grubunda bir önceki dönem sonu İngilizce karne notlarına göre İngilizce dersinde çok başarılı olan (85 puan üstü) on dört öğrenci, başarılı olan (70-85 puan) sekiz öğrenci, orta düzeyde başarılı olan (50-70 puan) iki öğrenci bulunurken başarı seviyesi çok düşük öğrenci bulunmamaktadır. Kontrol grubunda ise İngilizce

dersinde çok başarılı olan (85 puan üstü) on altı öğrenci, başarılı olan (70-85 puan) dört öğrenci, orta düzeyde başarılı olan (50-70 puan) dört öğrenci bulunurken başarı seviyesi çok düşük öğrenci bulunmamaktadır. Kontrol grubunu 10'u kız 14'ü erkek olmak üzere 24 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada, kontrol grubuna düz anlatım yöntemi uygulanmıştır.

Deney grubunda 24 öğrenci yer almaktadır. İşbirlikli öğrenmede grupların genellikle iki-altı öğrenciden oluşması önerilir. Gruplardaki öğrenci sayısının artmasının üyeler arası sağlıklı iletişimi ve yardımlaşmayı engelleyebileceğinden grup çalışmasını olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2015, s. 47-48). Bu nedenle deney grubundaki 24 öğrenci dörder kişilik altı gruba ayrılmıştır. Öğrencileri gruplara ayırırken heterojen gruplar oluşturabilmek adına bazı faktörler göz önünde bulundurulmuştur. Çünkü işbirlikli öğrenme yönteminde grupların homojenliği ya da heterojenliği önemli bir yere sahiptir. İşbirlikli öğrenme aktivitelerinde genellikle heterojen gruplar oluşturulmalıdır. Grupların heterojenliği demek gruptaki öğrencilerin farklı sosyal becerilere, akademik başarıya, kişilik özelliklerine ve cinsiyetlere sahip olmaları demektir. Böylelikle heterojen gruplardaki öğrenciler birbirlerini tamamlayabilir ve birbirlerinin eksiklerini tamamlayarak takımın bir parçası olabilirler (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2015, s. 47-48).

3.2.1. Deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin bulgular . Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bir önceki yıla ait İngilizce yıl sonu karne notlarının normal dağılıp dağılmadığını test etmek amacıyla analizler yapılmasına karar verilmiş ve grup büyüklüklerinin 50'den küçük olması nedeniyle (n=24) puanların dağılımlarının normal olup olmadığı Shapiro-Wilk Testi ile sınanmıştır. Yapılan test sonucunda bulunan p değerinin $p > .05$ olarak çıkması normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bunun sonucunda, dağılımların normal olup olmamasına bağlı olarak parametrik test mi yoksa nonparametrik test mi kullanılacağına karar verilmiştir.

Eğer puanları normal dağılım gösteren iki bağımsız grup karşılaştırılıyorsa parametrik testlerden Bağımsız (İlişkisiz) Gruplar t-Testi, puanları normal dağılım göstermeyen iki bağımsız grup karşılaştırılıyorsa nonparametrik testlerden Mann-

Whitney U testi kullanılmıştır. Öte yandan, aynı grubun normal dağılım gösteren farklı iki ölçümü arasındaki fark puanları Bağımlı Gruplar t-Testi ile analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bir önceki döneme ait karne İngilizce not ortalamalarına ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bir Önceki Dönem sonu Karne İngilizce Not Ortalamalarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Gruplar	Shapiro –Wilk		
		\bar{X}	Sd	p
Bir Önceki	Deney	0,909	24	0,033
Dönem İngilizce	Kontrol	0,842	24	0,002
Karne Notları				

$P < ,05$

Tablo 2 incelendiğinde Shapiro-Wilk testi sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bir önceki döneme ait karne İngilizce not ortalamalarının normal dağılım göstermediği ($p < ,05$) anlaşılmaktadır. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bir önceki döneme ait İngilizce not ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bir Önceki Dönem sonu Karne İngilizce Not Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	\bar{X}	Sıra	Sıra	U	p
				Ortalaması	Toplamı		
Bir Önceki	Deney	24	87,44	24,56	589,50	286	0,50
Dönem	Kontrol	24	85,70	24,44	586,50		
İngilizce	Toplam	48					
Karne							
Notları							

$p > 0,05$

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol grubu arasında bir önceki dönem sonu karne İngilizce not ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=286,50$, $p>,50$). Bu sonuca göre deneye başlamadan önce, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bir önceki dönem sonu karne not ortalamaları açısından denk olduğu söylenebilir.

Ayrıca deneysel işlem öncesinde, deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin başarı testi ve tutum ölçeğinden alınan ön test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 4.

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

	Grup	Shapiro –Wilk		
		\bar{X}	Sd	p
Başarı Testi	Deney	0,971	24	0,689
	Kontrol	0,968	24	0,609
Tutum Ölçeği	Deney	0,979	24	0,873
	Kontrol	0,958	24	0,400

$p>,05$

Tablo 4 incelendiğinde, Shapiro-Wilk testi sonucuna göre, deney ve kontrol grupları başarı testi ve tutum ölçeği ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği ($p>,05$) görülmektedir. Bu sonuçlara göre, dağılımların normal olmasından dolayı deney ve kontrol gruplarının başarı testine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi kullanılmıştır. Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testine ilişkin sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Dağılımı.

	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	24	11,294	0,278			
Ön Test				46	-0,830	0,411
Kontrol	24	12,213	0,309			
Toplam	48					

$p > ,05$

Tablo 5'te görüldüğü gibi deneysel çalışma öncesinde, deney ve kontrol gruplarına uygulanan akademik başarı testi ön test puanları incelendi ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları ortalaması ($\bar{X} = 12,21$) ile deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları ortalaması ($\bar{X} = 11,29$) bulunmuştur. Kontrol grubu deney grubundan 0,92 puan fazla almıştır.

Deney ve kontrol grupları puan ortalamalarının anlamlı olup olmadığını anlamak için ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmış ve t değeri -,830 bulunmuştur ($t = -,830$). “p” (0,411) değerinin ise 0,05'ten büyük olması deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır ($p = 0,411 > 0,05$). Bu durum da gösteriyor ki deneye başlamadan önce her iki grubun da hazırbulunuşluk seviyeleri ve ön bilgileri birbirine yakındır.

Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği ön test puanlarına ilişkin ön test puanlarının karşılaştırılmasında da normal dağılım gösteren grupların karşılaştırılmasında kullanılan Bağımsız Gruplar t-Testi kullanılmıştır. Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Dağılımı.

	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	24	2,87	0,178			
Ön Test				46	0,150	0,882
Kontrol	24	2,86	0,263			
Toplam	48					

$p > ,05$

Tablo 6’da görüldüğü gibi deneysel çalışma öncesinde, deney ve kontrol gruplarına uygulanan tutum ölçeği ön test puanları incelendi ve deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği puan ortalaması ($\bar{X} = 2,87$) ile kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği puan ortalaması ($\bar{X} = 2,86$) bulunmuştur. Deney grubu Kontrol grubundan 0,01 puan fazla almıştır.

Deney ve kontrol grupları puan ortalamalarının anlamlı olup olmadığını anlamak için ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmış ve t değeri, 150 bulunmuştur ($t = ,150$). “p” (0, 882) değerinin ise 0,05’ten büyük olması deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır ($p = 0,882 > 0,05$). Bu durum da gösteriyor ki deneye başlamadan önce her iki grubun da İngilizce dersine yönelik tutumları birbirine yakındır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada “ Saving The Planet” ve “Democracy” üniteleri sözcük öğretimine yönelik başarı testi ve “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Başarı testi. Başarı testi, uygulamaya başlamadan önce grupların ön bilgilerinin birbirine denk olup olmadığını ölçmek için ön test olarak, uygulama sonrası İşbirlikli Öğrenme destekli Birleştirme-I (Jigsaw-I) tekniği kullanılarak oluşturulan etkinliklere dayalı öğrenmenin etkililiğini, bu bağlamda öğrenci

başarısına etkisini, deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için son test olarak kullanılmıştır. Başarı testi aynı zamanda öğretmen olan araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Uygulamanın yürütüleceği dokuzuncu ve onuncu üniteler olan “Saving The Planet” ve “Democracy” üniteleri birlikte ele alınmış ve ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir.

Başarı testi oluştururken öncelikle üzerinde çalışma yapılacak altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programı incelenerek hedef ve kazanımlar saptanmıştır. Soruların hazırlanması esnasında ünitelerdeki sözcüklerden kazanımlara daha fazla hizmet edenlerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda hedef ve kazanımlara uygun 58 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu uzman görüşü alınarak ön incelemesi yapılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Yapılan düzenlemeler neticesinde testin güvenilirlik ve ayırt edicilik düzeyini ölçmek için 46 maddelik ön deneme formu oluşturulmuştur. 46 maddelik ön deneme formu bir önceki yıl bu üniteleri görmüş olan ve araştırmaya dâhil olmayan 117 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerden bütün soruları yanıtlamaları istenerek yeterli süre verilmiştir. Yapılan pilot uygulama sonunda elde edilen veriler TAP 6 (Test Analyses Programme 6) istatistik programında “Cronbach’s Alpha” formülünden yararlanılarak analiz edilmiş ve her bir maddenin madde güçlük indeksi, madde ayırıcılık indeksi ve testin iç-tutarlılık güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır (EK-4). Bir testin iç tutarlılık güvenilirliği testin bir kez uygulanmasıyla incelenir ve güvenilirlik katsayısı “0” ile “+1” arasında değişmektedir (Ercan ve Kan,2004). Güvenirlik uygulaması sonrasında ölçekteki ayırıcılık ve güçlük indeksi düşük olan 6, 8, 12, 14, 18, 29, 34, 35 ve 41 numaralı maddeler testten çıkartılmıştır. Madde güçlük indeksleri 0.50’ye yakın olan ve madde ayırıcılık indeksleri ise sadece 3 madde için (7, 13 ve 19. Madde) 0,22- 0,24 arasında diğerleri 0.25’in üzerinde olan maddeler nihai teste dâhil edilmiştir. Eğer madde ayırıcılık indeksleri 0,30’un altındaki maddeler testten çıkarılırsa testin kapsam geçerliliği düşeceğinden bu üç madde testten çıkartılmamıştır. Çünkü 0,20-0,29 arasındaki maddeler testin kapsam geçerliliğinin düşeceği zorunlu durumlarda teste dâhil edilebilir (Yurdabakan, 2008, s. 38-66). Kapsam geçerliliği ve tekrar uzman görüşü de dikkate alınarak 37 çoktan seçmeli maddeden oluşan nihai başarı testi elde edilmiş, güvenilirliği yeniden hesaplanmıştır. Hesaplamalar neticesinde testin

güvenirlilik katsayısı (KR 20) 0,88 olarak çıkmıştır. Bu değerin 0,70'ten büyük olması, testin güvenilir olduğunu göstermektedir. Başarı testiyle ilgili güvenirlilik çalışmasına ilişkin veriler EK-5'te verilmiştir.

Oluşturulan nihai başarı testi, uzman görüşü de doğrultusunda beş adet görsel içeren, dört boşluk doldurma, dört İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce çeviri ve beş paragraftaki boşlukları tamamlama (cloze test) maddelerinin yer aldığı toplam dört bölümden oluşmaktadır. Nihai akademik başarı testi EK-2'de verilmiştir. Testin son halinde yer alan sözcüklerin ünitelere göre dağılımı Şekil 5'te verilmiştir.

Üniteler	Sözcükler	Sorular
Saving The Planet	Pick up, Unplug, Garbage, Electrical devices, Throw away, Global warming, Recycle, Cut down, Save, Damage, Plug, Litter, Harm, Pollution, Cause, Public transportation, Reduce, Protect	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
Democracy	Campaign, Make a speech, Flyers, Ballot paper, Polling place, Respect, President, Equal, Right, Candidate, Cooperation, Support, Law, Government, Election, Vote, Ballot box, Anchorman, Results	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37

Şekil 5. Başarı Testinde Yer Alan Sözcüklerin Ünitelere ve Sorulara Göre Dağılımı

3.3.2. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği. Araştırmada yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Aydoslu (2005) tarafından geliştirilen İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır (EK-3). Ölçeğin güvenirlilik katsayısı birinci uygulamada $\alpha = 0.9712$, ikinci uygulamada $\alpha = 0.9633$ ve son uygulamada $\alpha = 0.9364$ olarak bulunmuştur (Aydoslu,2005). Ayrıca Aydoslu (2005) tarafından geliştirilen ölçek, Güleç (2014) tarafından yüksek lisans tezinde kullanılmıştır. Güleç (2014) tarafından yapılan

güvenirlilik çalışmasında ön test için $\alpha = 0,917$, son test için $\alpha = 0,902$ olarak bulunmuştur.

Ölçek 15 olumlu 15 olumsuz olmak üzere 30 maddeden oluşmaktadır. Olumlu maddeler 1., 2., 3., 6., 7., 10., 11., 15., 16., 19., 21., 24., 27., 28. ve 29. maddeler ve olumsuz maddeler 4., 5., 8., 9., 12., 13., 14., 17., 18., 20., 22., 23., 25., 26. ve 30. maddelerdir. Ölçek beşli likert tipi ölçektir ve ölçeğe verilen cevaplar “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklindedir. Ölçekteki olumlu maddeler 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde, olumsuz maddeler 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır (Aydoslu,2005).

Aydoslu (2005) tarafından geliştirilen İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği bilişsel boyut, duyuşsal boyut ve davranışsal boyut olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlara ait maddelerin güvenirlik katsayıları bilişsel boyutta yer alan maddeler için 0.62, duyuşsal boyutta yer alan maddeler için 0.93 ve davranışsal boyutta yer alan maddeler için 0.71 olarak bulunmuştur (Aydoslu,2005). İngilizce Tutum Ölçeği’nde yer alan maddelerin üç boyuta dağılımına ilişkin bilgiler Şekil 6’da verilmiştir.

Boyutlar	Cümle numaraları	Faktör yük değerleri	α
Duyuşsal Boyut	2. İngilizceyi kullanabileceğim web sitelerine girerim.	.495	.93
	3. İngilizce şarkılar dinlerim.	.440	
	15. İngilizce yayın yapan televizyon kanallarımı izlerim.	.644	
	19. İngilizce oyunlar oynarım.	.439	
	30. İngilizce çalışarak zamanımı boşa harcamam.	.359	
	1. İngilizce sevdiğim bir derstir.	.729	
	4. İngilizce dersinden korkuyorum.	.706	
	5. İngilizce zor bir derstir.	.626	
	6. İngilizce dersinde zaman çabuk geçiyor.	.657	
	7. İngilizce zevkli geçen bir derstir.	.436	
	8. Mümkün olsa İngilizce dersi yerine başka bir ders almak isterdim.	.611	

Şekil 6.'nın devamı.

	9. Türkçe alt yazısız ya da dublajsız İngilizce filmleri izlemem.	.318	
	10. İngilizce hikâye kitapları okurum.	.447	
	12. İngilizce sınavından çekinirim.	.671	
	13. İngilizce dersini sıkıcı buluyorum.	.641	
	14. İngilizce ders kitaplarını çalışmaktan hoşlanmam.	.562	
	17. İlköğretimin I. kademesinden itibaren İngilizce dersi verilmesine karşıyım.	.356	
	18. İngilizceden nefret ediyorum.	.714	
	20. İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir.	.660	
	22. İngilizce dersi benim için boşa zaman harcamaktır.	.699	
	23. İngilizce ders saatinin sayısı azaltılırsa mutlu olurum.	.620	
	25. İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaktan hoşlanmam.	.532	
	26. İngilizce çalışmak sinirimi bozar.	.682	
	27. İngilizce yazı şabileceğim yabancı arkadaşlar edinmeye çalışırım.	.481	
	28. İngilizce dersini kaçırmak istemem	.665	
	29. İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım	.667	
Davranışsal Boyut	10. İngilizce bilmenin iş şansımı artıracığını düşünüyorum.	.418	.71
	16. İngilizce bilgimi artırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum.	.483	
	21. İngilizceyi yaşamımda birçok şekilde kullanacağıma inanıyorum.	.627	
	24. İngilizce derslerinde işlenen konular önemlidir	.548	

Şekil 6. İngilizce Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Üç Boyuta Dağılımı (Aydoslu, 2005)

3.4. Araştırmanın Uygulanması

Araştırmanın bu bölümünde işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı öğretim tekniklerinden Birleştirme-I (Jigsaw-I) tekniğinin ve düz anlatım yönteminin altıncı

sınıf İngilizce dersi “Saving The Planet” ve “Democracy” ünitelerinin işleme sürecindeki uygulamalarına yer verilmiştir.

1. Araştırmada işlenen ünitelerden “Saving The Planet” ünitesi “Pick up, unplug, garbage, electrical devices, throw away, global warming, waste, recycle, cut down, save, damage, trash, plug, litter, harm, pollution, cause, public transportation, reduce, protect” sözcüklerini; “Democracy” ünitesi ise “Election, result, vote, anchorman, ballot box, support, candidate, government, cooperation, law, equal, respect, campaign, president, fair, make a speech, flyers, ballot paper, polling place, right” sözcüklerini içermektedir. Araştırma, 2017 yılının Mayıs ayının ilk haftası ile Haziran ayının ikinci haftasına kadar 12 ders saati süresince uygulanmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı öğretim tekniklerinden “Birleştirme-I” tekniği uygulanırken, kontrol grubunda Düz anlatım yöntemi uygulanmıştır.
2. Uygulama öncesinde gerekli izinler alınmıştır (EK-1).
3. İşlenecek üniteyle ilgili İngilizce öğretim programı ve buna uygun olarak hazırlanan ders kitabı incelenmiştir (EK-7)
4. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında akademik başarılarını ölçebilmek adına araştırmacı tarafından akademik başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan başarı testi “saving the planet” ve “democracy” ünitelerinin belirlenen önemli sözcüklerini içermesi ve her bir maddenin belirlenen sözcüklerden her birini ölçmesi istenmiştir.
5. Başarı testinin güvenilirliği, Burdur ili Bucak ilçesi Emin Gülmez Ortaokulunda öğrenim gören 117 yedinci sınıf öğrencisine uygulanan pilot uygulama sonucunda belirlenmiştir. Uygulama sonrasında testin geçerliliği ve güvenilirliği hesaplanarak uygun olmayan sorular çıkartılmış ve güvenilirliği 0,88 olan başarı testi elde edilmiştir.
6. Uygulamada kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili makale ve kitaplar incelenerek gerekli bilgiler toplanmıştır.
7. Deney grubunda, sözcük öğrenimine yönelik kullanılacak işbirlikli öğrenme yöntemi ve Birleştirme-I tekniğine yönelik gerekli materyaller hazırlanmıştır.

8. Çalışma için Burdur Bucak Emin Gülmez Ortaokulu altıncı sınıf öğrencilerinin bulunduğu ve aynı zamanda öğretmen olan araştırmacının da dersine girdiği iki şube seçilmiştir. Bu şubelerden 6-A şubesi kontrol, 6-B şubesi de deney grubu olarak belirlenmiştir.
9. Deney ve kontrol gruplarının denkliliğini belirlemek adına, gruplara ön-test olarak uygulanan başarı testinin yanı sıra öğrencilerin bir önceki döneme ait karne dönem sonu İngilizce puanlarına bakılarak eşleme yapılmış ve grupların denk olduğu görülmüştür.
10. Başarı testi; her iki gruba da uygulamadan önce ve sonra ön-test, son-test olarak uygulanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrasında derse karşı tutumlarının arasındaki farkı ölçmek adına İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (İDYTÖ) uygulanmıştır.
11. Ön-test uygulandıktan sonra bir hafta boyunca deney grubundaki öğrencilere işbirlikli öğrenme yöntemi ve Birleştirme tekniğinin uygulanmasına yönelik sunumlar yapılmış ve öğrencilerin hazırbulunuşlukları sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun amacı öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları bir uygulamada ne yapacakları konusunda problem yaşamalarını ve bu problemlerden dolayı uygulamada yaşanacak aksamaları önlemektir. Ayrıca öğrencilerin, Birleştirme tekniği uygulanırken kullanacakları ve önceki yıllarda araştırmacı tarafından aynı gruba yürütülmüş deneysel çalışmadan da bildikleri “Anahtar Sözcük Yöntemi” ile ilgili hatırlatmalar yapılmıştır.
12. Hazırlık çalışmalarından sonra asıl uygulamaya geçilmiştir. Asıl uygulama deney grubunda, ilgili üniteler 2+2 hafta olmak suretiyle dört hafta işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı öğrenme tekniklerinden Birleştirme tekniği uygulanarak işlenmiş ve sınıf oturma düzeni işbirlikli öğrenme yöntemine uygun şekilde düzenlenmiştir. Kontrol grubunda ise aynı üniteler düz anlatım yöntemi ile işlenmiş ve sınıf oturma düzeninde hiçbir değişiklik yapılmamıştır.
13. Deney ve kontrol gruplarında her bir ünitenin başında ve sonunda akademik başarı testi ön-test, son-test olarak uygulanmış ve çalışmanın bitiminden sonraki analiz sürecinde her bir üniteye ait ön-test ve son-testler birlikte ele alınmıştır. Ayrıca ünitelerin işlenmesinden önce ve

sonra İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği deney ve kontrol gruplarında uygulanmıştır.

14. Araştırmanın analiz sonuçlarından elde edilen verilere göre; öğrencilerin ilgili ünitelerdeki sözcüklerin öğrenilmesiyle ilgili akademik başarılarında ve İngilizce dersine yönelik tutumlarında, işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı öğrenme tekniklerinden Birleştirme tekniğinin etkililiği değerlendirilmiştir.

3.4.1. Kontrol grubunda derslerin işlenmesi. Kontrol grubunda, belirlenen ünitelerle ilgili sözcük öğreniminde öğrenci merkezli yaklaşımın aksine öğretmen merkezli bir yaklaşım olan düz anlatım yöntemi kullanılmıştır. Derslerin işleme sürecinde öğrenciler yüzleri tahtaya dönük bir şekilde arka arkaya otururken öğretmen genellikle öğrencilerin karşısında ve ayakta durmuştur.

Öğretmen sözcük öğretimine başlamadan önce öğrencilerden ders kitaplarında ilgili ünitenin bulunduğu sayfayı açmasını istemiştir. Daha sonra öğretmen ilgili ünitenin sözcüklerini ve Türkçe karşılıklarını tahtaya yazmış ve açıklamıştır. Bu esnada öğrenciler tamamen pasif bir şekilde oturmuş ve öğretmeni dinlemişlerdir. Öğretmen sözcüklerin Türkçe karşılıklarını açıkladıktan sonra sırasıyla sözcüklerin İngilizce okunuşlarını telaffuz etmiş ve öğrencilerin her bir sözcüğün telaffuzundan sonra hep birlikte tekrar etmelerini istemiştir. Daha sonra öğretmen öğrencilerden bu sözcükleri Türkçe karşılıklarıyla birlikte defterlerine yazmalarını istemiştir.

Öğrencilerin sözcükleri defterlerine yazmasından sonra öğretmen öğrencilerin bireysel olarak ders kitaplarındaki ve çalışma kitaplarındaki ilgili sözcüklerle ilgili alıştırmaları yapmalarını istemiş ve bunun için onlara zaman vermiştir. Öğrenciler alıştırmaları bireysel olarak yapmaya çalışmış ve yapamadıkları yerleri öğretmene sormuşlardır. Öğretmen problem yaşayan öğrencilere bireysel olarak örnek göstermiş ve diğer alıştırmaları örneğe göre yapmalarını istemiştir. Öğrencilere verilen sürenin sonunda öğretmen sırasıyla doğru cevapları söylemiş ve öğrencilerden kendi cevaplarını kontrol etmelerini istemiştir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, ders boyunca bütün aktiviteleri ve süreci kontrol eden öğretmen dersi bitirmiştir. Dersin bitiminden sonra öğrencilere sözcüklerle ilgili akademik başarı testi son-test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada yer alan diğer üniteyle ilgili de yukarıda anlatılan süreç aynı şekilde uygulanmıştır. Her bir ünite sonunda öğrencilere uygulanan akademik başarı testi birleştirilerek analiz sürecinde birlikte ele alınmıştır. Ayrıca her iki ünitenin bitiminden sonra öğrencilere İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son-test olarak uygulanmıştır.

3.4.2. Deney grubunda derslerin işlenmesi. Uygulama başlamadan önce öğrenciler akademik başarılarına, sosyal becerilerine ve cinsiyetlerine göre dörder kişilik gruplara ayrılmıştır. Öğrencileri gruplara ayırırken olabildiğince heterojen gruplar oluşturulmaya çalışılmış ve yakın arkadaş gruplarının aynı grupta olmamasına dikkat edilmiştir. Gruptaki diğer öğrencilerin dışlanmaması adına öğrencilerin grupları arkadaşlıklarının yakınlığına göre oluşturmalarına izin verilmemelidir (Stahl, 1994). Ayrıca her grupta akademik başarısı yüksek-orta ve düşük öğrencilere yer verilmiştir. Bunun sebebi, bir grupta akademik başarısı yüksek olan öğrenci sayısının fazla olmasının grup çalışmasının başarısını etkileyebileceğidir (Baer,2003). Grupların oluşturulmasının ardından sıralar kare şeklinde düzenlendi ve öğrencilerin grup çalışmaları boyunca yüz yüze etkileşim kurabilmeleri ve birlikte çalışmalarını kolaylaştırılmış oldu. Gruplara ayrılan öğrencilerden kendi gruplarından çalışmanın final sunumunu yapacak birer grup sözcüsü seçmeleri istendi ve her gruba GROUP A, GROUP B, GROUP C, GROUP D ve GROUP F olarak isimler verildi. Gruplardaki öğrenciler A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4, C1, C2, C3, C4, D1, D2, D3, D4, E1, E2, E3, E4, F1, F2, F3, F4 şeklinde adlandırıldı. Daha sonra öğrencilere dersin akademik hedefleri ve uygulama boyunca ne yapacakları açıklandı.

Uygulama sürecine öğrencilere Birleştirme tekniği ile ilgili bilgiler verilerek başlandı. Birleştirme tekniği işbirlikli öğrenme yönteminde önemli bir yere sahip tekniklerden bir tanesidir. Birleştirme tekniği, tıpkı bir yapbozun parçaları gibi her öğrencinin konunun bir bölümünden sorumlu olduğu ve grubun final çalışmasının tamamını anlaması için önemlidir (Aranson, 2002). Öğrencilere Birleştirme tekniğinin asıl gruplar ve uzman gruplarından oluştuğu anlatıldı.

İlk olarak, çalışma için belirlenen ünite sözcüklerinin (20 sözcük) yazılı olduğu listeler asıl gruplara dağıtıldı. Gruplardaki her öğrencinin bu sözcüklerden listeye

göre ilk beş, ikinci beş, üçüncü ya da dördüncü beş tanesini seçmeleri istendi. Öğrenciler kendi aralarında sözcükleri paylaştılar.

İkinci adım olarak, her gruptan aynı beş sözcüğü seçen öğrencilerin kare şeklinde düzenlenen uzman gruplarına ayrılmaları istendi. Uzman grupları EXPERT GROUP 1, EXPERT GROUP 2, EXPERT GROUP 3 ve EXPERT GRUOUP 4 olarak adlandırıldı. Her grupta asıl gruplardan gelen birer öğrencinin bulunduğu altı öğrenci yer aldı. Buna göre, EXPERT GROUP 1’de asıl gruplardan gelen A1, B1, C1, D1, E1, F1 öğrencileri; EXPERT GROUP 2’de A2, B2, C2, D2, E2 ve F2 öğrencileri; EXPERT GROUP 3’te A3, B3, C3, D3, E3, F3 öğrencileri ve EXPERT GROUP 4’te ise A4, B4, C4, D4, E4 ve F4 öğrencileri yer almıştır. Şekil 7 oluşturulan asıl grupları ve Birleştirme (Jigsaw) gruplarını göstermektedir.

Asıl Gruplar	Grup	Birleştirme (Jigsaw) Grupları	Grup İsmi
A1, A2, A3, A4	Group 1	A1, B1, C1, D1, E1, F1	EXPERT GROUP 1
B1, B2, B3, B4	Group 2	A2, B2, C2, D2, E2, F2	EXPERT GROUP 2
C1, C2, C3, C4	Group 3	A3, B3, C3, D, E3, F3	EXPERT GROUP 3
D1, D2, D3, D4	Group 4	A4, B4, C4, D4, E4, F4	EXPERT GROUP 4
E1, E2, E3, E4	Group 5		
F1, F2, F3, F4	Group 6		

Şekil 7. Deney Grubundaki Asıl Gruplar ve Jigsaw Grupları (Not: Harfler ve sayılar gruplarda bulunan öğrencileri temsil etmektedir.)

Uzman gruplarına ayrılan öğrencilerden kendi gruplarına ait sözcüklerle ilgili çalışmalar yaparak her birinin bu sözcüklerin anlamlarını öğrenerek uzmanlaşmaları ve daha sonra asıl gruplarına dönerek öğrendiklerini diğer grup üyelerine anlatmalarının beklendiği belirtildi. Aynı zamanda öğrencilere çalışma sonunda sözcüklerle ilgili akademik başarı testi uygulanacağı ve başarı ortalaması en yüksek olan grup üyelerinin isimlerinin önceden hazırlanmış dört yapraklı yonca posterine yazılıp sınıf panosuna asılarak ödüllendirileceği vurgulandı ve güdülenmeleri sağlanmaya çalışıldı. Çünkü ilgi, istek, motivasyon ve güdüleme olmadan öğrenme olamayacağı açıktır (Erginer, 2015). Buna ek olarak öğrencilere bu uygulamanın kesinlikle bir yarışma olmadığı ve işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çalışmaların rekabet ortamı içinde değil, işbirliği içinde gerçekleşmesi gerektiği de özellikle vurgulanmıştır.

Uzman gruplarındaki çalışma sürecinde öğrencilerin kullanacakları ve daha önce hazırlanan materyaller (Renkli karton, makas, yapıştırıcı, sözcüklerle ilgili resimler, renkli kalem) daha önceden hazırlanmıştır. Öğrencilerin kendilerine gruba ait hissetmeleri, bazı öğrencilerin başarılı öğrencilerin gölgesinde kalmalarını engellemek adına ve grup üyeleri arasındaki bağımlılığı artırmak için üyelere birbirlerinin tamamlayıcısı roller verilmelidir (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2015, s. 51-52). Buna bağlı olarak öğrencilerin uzman gruplarındaki çalışmalarında, sözcük öğrenmede daha önceden kullandıkları ve konuyla ilgili araştırmacı tarafından önceki yıllarda yapılan yarı deneysel çalışmada (Şahin ve Kil, 2018) yer aldıkları için bellek destekleyicilerden “Anahtar Sözcük Yöntemi” ni kullanabilecekleri belirtildi. Anahtar sözcük yöntemi; yabancı dildeki sözcükleri öğrenmek için sıklıkla kullanılan (Senemoğlu, 2015) ve bir dildeki sözcüğün yabancı dildeki bir sözcükle doğrudan anlamsal bağı olmadığı (Atkinson, 1975) halde yabancı dilde yeni öğrenilecek sözcüklerin daha önce anadilde öğrenilmiş ve sesteşim olarak benzeşen başka anahtar sözcüklerle birleştirilerek anlamlandırılmasıdır (Ofıaz, 2017). Ayrıca öğrencilere, anahtar sözcük yöntemini kullanarak anlamlandırdıkları sözcüklerle ilgili kısa hikâyeler oluşturabilecekleri, oluşturdukları hikâyelerle ilgili resim çizebilecekleri belirtildi. Bunun sonucunda ise öğrencilerin yaptıkları çalışmaların bir arada olduğu, her bir uzman grubunun grup çalışmasını yansıtan grup posterlerinin hazırlanması istendi. Grup çalışması sürecinde istekleri de göz önünde bulundurularak öğrencilere anahtar sözcük

yöntemini kullanarak sözcükleri kodlama, hikâye oluşturma ve hikâyelerle ilgili resim yapma görevleri verildi. Bunların sebebi, öğrencilerin sözcüklerle ilgili uzman gruplarındaki uzmanlaşma sürecinde ne yapacakları ile ilgili yaşadıkları belirsizlikleri ortadan kaldırmak, yaşanabilecek zaman kaybını en aza indirmek ve öğrencilere bir nevi rehberlik etmektir.

Öğrencilerin uzman gruplarındaki çalışmaları için 120 dk. (üç ders saati) verilmiştir. Öğretmen, öğrencilerin çalışmalarını izlemiş ve grupları teker teker dolaşarak öğrencilerin yaşadıkları problemlerin çözümünde onlara rehberlik etmiştir. Uzman gruplarındaki çalışmaların bitmesinin ardından öğrencilerin asıl gruplarına dönmeleri ve uzmanlaştıkları sözcükleri diğer grup üyelerine anlatmaları istenmiştir. Bu aşamada öğrencilerin uzman gruplarında hazırladıkları posterler sırasıyla gruplarda dolaştırılmış ve ilgili öğrenciler posterlerle ilgili grup üyelerine sunum yapmıştır. Posterlerin asıl gruplarda dolaşması ve posterlerle ilgili incelemeler, öğrencilerin aşırı ilgisini çekmesinden dolayı zaman almış, iki ders saati (80 dk.) sürmüştür. Asıl gruplardaki çalışmalar sonunda yapılan çalışmalar grup sözcükleri tarafından bütün sınıfa sunulmuştur. Yapılan sunumların ardından “Saving The Planet” ünitesiyle ilgili çalışma sonlandırılmış ve ünite kelimelerini içeren akademik başarı testi son-test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada yer alan diğer ünite olan “Democracy” ünitesi (10. Ünite) ile ilgili de yukarıda anlatılan süreç aynı şekilde uygulanmıştır. Her iki ünite ile ilgili çalışmaların sonlanmasından sonra öğrencilere ünite sonlarında uygulanan Akademik Başarı Testi sonuçları birleştirilerek analiz sürecince birlikte ele alınmıştır. Öğrencilerin test puanlarının aritmetik ortalamalarına göre en çok puan alan grup belirlenmiş ve deneye başlamadan önce vadedildiği üzere belirlenen grup üyelerinin isimleri önceden hazırlanan ve işbirliği içinde olmayı sembolize eden dört yapraklı yonca posterine yazılarak sınıf panosuna asılmış ve grup ödüllendirilmiştir. Böylece öğrencilerin özellikle İngilizce derslerinde iletişime dayalı grup çalışmalarının önemini anlamaları (Demirel, 2015) ve güdülenmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca her iki ünite ile ilgili çalışmaların bitiminden sonra öğrencilere İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son-test olarak uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler, SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Başarı testinin ön deneme uygulamasının ardından yapılan analizlerde ise TAP 6 programı kullanılarak madde güçlük indeksi, ayırt edicilik indeksi, varyans, standart sapma, çarpıklık, basıklık, ortalama ve KR-20 hesaplamaları yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının denklğine ilişkin eşleme yapmak amacıyla öğrencilerin bir önceki dönem sonu İngilizce not ortalamalarını gösteren puanların normal dağılım gösterip göstermediği, grup büyüklüğünün 50'den küçük olmasından dolayı (n=48) Shapiro-Wilk testiyle sınanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Deney ve kontrol gruplarının denklğine yönelik yapılan başka bir analizde ise uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının uygulanan Başarı Testi ve Tutum Ölçeği'ne ilişkin ön test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testiyle sınanmıştır. Yapılan normallik testine ilişkin analizler neticesinde $p > .05$ çıkması, ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda, puanların normal dağılım gösterdiği anlaşılmış ve parametrik testlerden Bağımsız Gruplar t-Testi kullanılmıştır.

Sözcük Öğretimine İlişkin Başarı Testi ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin aynı grubun belli bir değişkene ilişkin farklı iki zamanda yapılan ölçümlerine (ön test-son test) ait ortalamaların karşılaştırılabilmesi için yapılacak teste karar vermek amacıyla ön test-son test puanları arasındaki fark değeri bulunmuştur. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda bu fark değerlerinin normal dağılım gösterdiği anlaşılmış ve yapılan ölçümlerinin arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için bağımlı (ilişkili) gruplar t-Testi kullanılmıştır.

Son olarak, deneysel uygulamanın etkili olup olmadığını anlamak üzere iki grubun da ön test-son test fark puanları alınmıştır. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda bu fark puanlarının normal dağılım gösterdiği anlaşılmış ve iki grubun ön test-son test puan farklarına ait ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının Başarı Testi ve Tutum ölçeği ön test-son test puan farklarına ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Başarı Testi ve Tutum Ölçeği Ön Test- Son Test Fark (Erişi) Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Grup	Shapiro -Wilk		
		\bar{X}	Sd	p
Başarı Testi	Deney	0,953	24	0,318
	Kontrol	0,970	24	0,660
Tutum Ölçeği	Deney	0,963	24	500
	Kontrol	0,960	24	0,429

*p>,05

Tablo 7 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının başarı testi ve tutum ölçeğinin ön test-son test fark puanlarına ilişkin değerler (deney ve kontrol grupları için p> ,05) gösteriyor ki her iki grubun da başarı testine ve tutum ölçeğine ait puanları normal dağılmıştır. Bundan dolayı da verilerin analizinde parametrik testlerden t-Testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, araştırmanın uygulanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilerek araştırmanın yöntemi detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin bulgular ve bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi: “Deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarı testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Bu alt probleme ilişkin değerlendirmede bulunmak için deney grubu öğrencilerine deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında uygulanan sözcük öğretimine yönelik akademik başarı testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda yapılan İlişkili Örneklem t-Testi’ne ilişkin sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Deney Grubu Akademik Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t-Testi Dağılımı

	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön Test	24	11,29	4,278			
Deney				23	-23,735	0,000
Son Test	24	29,62	3,785			
Toplam	48					

p<,05

Tablo 8 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi ön test-son test puanlarına ilişkin ortalamaları (ön test için $\bar{X} = 11,29$, son test için $\bar{X} = 29,62$) bulunmuştur. Buna göre, deneysel çalışma sonunda deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi puan ortalamalarının yaklaşık 18,3 puan arttığı görülmektedir.

Öte yandan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek için yapılan ilişkili örneklem t-Testi analizleri sonucunda t değeri ($t = -23,735$) bulunmuştur. Analizler sonucunda bulunan “p” (0,000) değerinin ise 0,05’ten küçük olması deney grubu akademik başarı testi ön-test puanlarına göre son-test puanları lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p = 0,000 < 0,05$). Bu bağlamda, öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine yönelik işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı öğrenme tekniklerinden *Birleştirme I* (Jigsaw-I) tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puanlarının belirgin bir şekilde arttığı görülmüştür. Bu durumda, İngilizce sözcük öğretiminde Birleştirme tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi: “Kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarı testi ön-test, son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Bu alt probleme ilişkin değerlendirmede bulunmak için kontrol grubu öğrencilerine uygulanan akademik başarı testi ön test-son test akademik başarı testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Kontrol Grubu Akademik Başarı Testi Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t-Testi Dağılımı

	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön Test	24	12,213	0,309			
Kontrol				23	-5,668	0,000
Son Test	24	18,37	5,411			
Toplam	48					

$p > 0,05$

Tablo 9’da görüldüğü üzere kontrol grubu öğrencilerinin ön-test son-test akademik başarı testi puanlarına ilişkin ortalamaları (ön-test için $\bar{X} = 12,21$, son-test için $\bar{X} = 18,37$) bulunmuştur. Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin son-test akademik başarı testi puan ortalamalarını ön-test puan ortalamalarına göre yaklaşık 6,16 puan arttığı görülmektedir.

Kontrol grubu ön-test son-test akademik başarı testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek için yapılan ilişkili örneklem t-Testi analizleri sonucunda t değeri ($t = -5,668$) bulunmuştur. Analizler sonucunda bulunan “p” (0,000) değerinin ise 0,05’ten küçük olması kontrol grubu akademik başarı testi ön-test ve son-test puanları arasında son-test puanları lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p = 0,000 < 0,05$). Buna göre, düz anlatım yöntemi uygulanarak öğrenme yaşantılarının düzenlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanlarında artış gözlenmesi İngilizce sözcük öğretiminde düz anlatım yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi; “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersi ön test-son test fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Deneysel işlemin işe yararlılığının test edildiği bu alt probleme ilişkin değerlendirme yapmak için, uygulamanın bitiminden sonra sözcük öğretimine yönelik akademik başarı testi deney ve kontrol grubu öğrencilerine son-test olarak uygulanmıştır. Her iki grubun öğrencilerinin almış olduğu ön test ve son test puanları arasındaki fark puanları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının hesaplanan ön test-son test fark puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız (ilişkisiz) gruplar t-Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Testi Ön Test-Son Test Fark (Erişi) Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Dağılımı.

		n	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Ön Test-Son Test Fark Puanı	Deney	24	18,33	3,78			
	Kontrol	24	6,16	5,32	46	9,11	0,000
Toplam		48					

p<,05

Tablo 10’da görüldüğü gibi deneysel çalışma sonrasında, deney ve kontrol gruplarına uygulanan akademik başarı testine ilişkin ön test-son test fark puanları incelendi ve deney grubu öğrencilerinin akademik başarı fark puanları ortalaması ($\bar{X} = 18,33$) ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi fark puanları ortalaması ($\bar{X} = 6,16$) bulunmuştur. Ön test-son test fark puanlarına ilişkin deney grubunun puanı kontrol grubunun puanından 12,17 puan gibi çok önemli bir oranda yüksek çıkmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test fark puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için ilişkisiz örneklem t-Testi uygulanmış ve değeri t değeri 9,11 bulunmuştur (t = 9, 11). “p” (0, 000) değerinin ise 0,05’ten küçük olması deney ve kontrol gruplarının ön test-son test fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır (p = 0,000 < 0,05). Deneysel çalışma sonunda bulunan sonuçlara göre, bu önemli farkın deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları lehine olduğu görülmüştür.

Bu bulgular ışığında, İngilizce sözcük öğretiminde, işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı öğrenme tekniklerinden Birleştirme tekniğinin düz anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu söylenebilir. Deneysel çalışma öncesinde ilgili ünitelerin sözcüklerine yönelik başarı düzeyleri denk olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney sonrasında ulaşılan erişim puanlarına ilişkin başarı düzeylerindeki artışın önemli bir farkla deney grubu öğrencileri lehinde olduğu görülmüştür. Bununla ilgili, işbirlikli öğrenme yönteminin düz anlatım yöntemine göre daha etkili olmasının sebeplerinden biri olarak, işbirlikli öğrenme yönteminin düz anlatım yöntemine nazaran yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuyla öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandırmasına olanak sağlaması gösterilebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi: “Deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Bu alt probleme ilişkin değerlendirmede bulunmak için deney grubu öğrencilerine deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında uygulanan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda yapılan İlişkili Örneklem t-Testi’ ne ilişkin sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Deney Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön-test Son-Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t-Testi Dağılımı

	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön Test	24	2,88	0,178			
Deney				23	-1,197	0,244
Son Test	24	2,97	0,370			
Toplam	48					

p>,05

Tablo 11 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test-son test puanlarına ilişkin ortalamaları (ön test için $\bar{X} = 2,88$, son test için $\bar{X} = 2,97$) bulunmuştur. Buna göre, deneysel çalışma sonunda deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği puan ortalamalarının yaklaşık 0,09 puan arttığı görülmektedir.

Diğer yandan, deney grubu tutum ölçeği ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek için yapılan ilişkili örneklem t-Testi analizleri sonucunda t değeri ($t = -1,197$) bulunmuştur. Analizler sonucunda bulunan “p” (,244) değerinin ise 0,05’ten büyük olması deney grubu tutum ölçeği ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p = ,244 > ,05$). Bu bağlamda, öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine yönelik işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı öğretim tekniklerinden Birleştirme I tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında belirgin bir artış olmadığı görülmüştür. Bu durumda, İngilizce sözcük öğretiminde Birleştirme I tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına belirgin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi: “Kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Bu alt probleme ilişkin değerlendirmede bulunmak için kontrol grubu öğrencilerine uygulanan tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test –Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t-Testi Dağılımı

	n	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
Ön Test	24	2,87	0,264			
Kontrol				23	-1,379	0,181
Son Test	24	2,95	0,355			
Toplam	48					

$p > ,05$

Tablo 12’de görüldüğü gibi deneysel çalışma sonrasında, deney ve kontrol gruplarına uygulanan tutum ölçeğine ilişkin ön test-son test fark puanları incelendi ve deney grubu öğrencilerinin akademik başarı fark puanları ortalaması ($\bar{X} = 18,33$) ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi fark puanları ortalaması ($\bar{X} = 6,16$) bulunmuştur. Ön test-son test fark puanlarına ilişkin deney grubunun puanı kontrol grubunun puanından 12,17 puan gibi çok önemli bir oranda yüksek çıkmıştır.

Öte yandan, kontrol grubu tutum ölçeği ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek için yapılan ilişkili örneklem t-Testi analizleri sonucunda t değeri ($t = -1,379$) bulunmuştur. Analizler sonucunda bulunan “p” ($,181$) değerinin ise $0,05$ ’ten büyük olması kontrol grubu tutum ölçeği ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p = ,181 > ,05$). Bu bağlamda, öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine düz anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında belirgin bir artış olmadığı görülmüştür. Bu durumda, İngilizce sözcük öğretiminde düz anlatım yönteminin kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına belirgin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi: “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ön test-son test fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Bu alt probleme ilişkin değerlendirme yapmak için uygulamanın bitiminden sonra İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test olarak uygulanmıştır. Her iki grubun öğrencilerinin almış olduğu ön test ve son test puanları arasındaki fark puanları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının hesaplanan ön test-son test fark puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız (ilişkisiz) gruplar t-Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 13’ de verilmiştir.

Tablo 13.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Fark (Erişi) Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Dağılımı.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön Test-Son Test Fark Puanı	Deney	24	0,94	0,368	46	0,069	0,946
	Kontrol	24	0,87	0,310			
Toplam		48					

$p > ,05$

Tablo 13’de görüldüğü gibi deneysel çalışma sonrasında, deney ve kontrol gruplarına uygulanan tutum ölçeğine ilişkin ön test-son test fark puanları incelendi ve deney grubu öğrencilerinin akademik başarı fark puanları ortalaması ($\bar{X} = ,094$) ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi fark puanları ortalaması ($\bar{X} = ,087$) bulunmuştur. Ön test-son test fark puanlarına ilişkin deney grubunun puanı kontrol grubunun puanından yaklaşık 0,07 puan yüksek çıkmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test fark puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için ilişkisiz örneklem t-Testi uygulanmış ve değeri t değeri, 069 bulunmuştur ($t = ,069$). “p” (0, 946) değerinin ise 0,05’ten büyük olması deney ve kontrol gruplarının ön test-son test fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır ($p = 0,946 > 0,05$).

Bu bulgular ışığında, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında, işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı tekniklerden Birleştirme tekniği ve düz anlatım yöntemi kullanımı arasında belirgin bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Deneysel çalışma öncesinde İngilizce dersine yönelik tutumları denk olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney sonrasında ulaşılan erişim puanlarına göre tutumları arasında önemli bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak bu durumun, araştırmacının aynı zamanda deney ve kontrol gruplarının yaklaşık iki senedir İngilizce dersini yürütmesinden ve öğrencilerin İngilizce dersine ve öğretmenlerine karşı hali hazırda beslediği olumlu duygulardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada temel amaç İngilizce dersi sözcük öğreniminde işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı tekniklerden *Birleştirme I* (Jigsaw I) tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç kapsamında bulunan sonuç ve tartışmalar aşağıda ele alınmıştır.

İngilizce dersinde sözcük öğrenmede işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı Birleştirme I tekniği ve öğretmen merkezli yöntemlerden düz anlatım yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin araştırılması kapsamında altı farklı sonuç elde edilmiştir. Bunlar; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin grup içi ön test-son test başarı puanlarının, başarı testi ön test-son test fark puanlarının, grup içi ön test- son test tutum puanlarının ve tutum ön test-son test fark puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlardır.

Çalışmanın bulgularının birincisi, deney grubu öğrencilerinin sözcük öğrenmeye ilişkin akademik başarı testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yöneliktir. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testine ilişkin ön test-son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Özdemir'in (2014), üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerinde Jigsaw IV (Birleştirme IV) tekniğinin etkisini araştırdığı çalışmasında; Jigsaw tekniğinin deney grubu öğrencilerinin başarısını artırdığını yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Kartal'ın (2012) yaptığı, 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde sözcük öğrenmelerine Jigsaw tekniğinin etkisini ortaya koymaya yönelik çalışmasında deney grubu öğrencilerinin sözcük öğrenmelerinde Jigsaw tekniğinin önemli ölçüde katkısının olduğu sonucu elde edilmiştir. Güngör (2011), Fransız Dili ve Edebiyatı

Bölümü öğrencilerinin yeni öğrenilen Fransızca sözcükleri hatırlama tutmalarında Birleştirme tekniğinin etkili olduğunu bulmuştur. Kabir (2018) ve Afghari ve Khayatan (2017) İranlı öğrencilerin, Babalola ve Ojo (2018) Nijeryalı ortaokul öğrencilerinin, AlMashjari (2012) Arabistan'da lise öğrencilerinin yabancı dilde sözcük dağarcıklarını geliştirmelerinde Birleştirme tekniğinin etkisini araştırmışlar ve bu tekniğin kullanılmasının deney grubu öğrencilerinin sözcük dağarcıklarını geliştirmede oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim yapılan bu araştırmalarda elde edilen sonuçların da bu bulguyu desteklediği görülmektedir.

Çalışmanın ikinci bulgusu; kontrol grubu öğrencilerinin sözcük öğrenmeye ilişkin akademik başarı testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yöneliktir. Düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testine ilişkin ön test-son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde, düz anlatım yönteminin kullanıldığı çalışmaların pek çoğunda da düz anlatım yönteminin öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye katkı sağladığı görülmüştür. Yavuz ve Arslan'ın (2018) İngilizce dersinde dil becerilerinin kazanılmasında işbirlikli öğrenme yönteminin etkisini incelediği, Batdı'nın (2013) işbirlikli eğitsel eğlenceli etkinliklerin akademik başarıya etkisini incelediği, Kartal'ın (2012) İşbirlikli Öğrenme'nin 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde sözcük öğrenmelerine etkisini incelediği çalışmalarında geleneksel öğretim yönteminin kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunların yanı sıra Dilek (2010), Evcim ve İpek (2012), Baş (2012), Ercan (2009), Soylu (2008), Gömleksiz (2007), Khan ve Akhtar (2017), Motaei (2014), Yırtıcı (2013), AlMashjari (2012), Ekawat (2010) ve Queen'in (2009) yaptığı çalışmalardan elde edilen sonuçların da araştırmanın bu bulgusunu desteklediği görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, deney ve kontrol grupları ön test-son test fark puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yöneliktir. Düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test fark (Erişi) puanları ile işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı tekniklerinden Birleştirme tekniğinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin ön test-son test fark puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, yabancı dil dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada düz anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşarak bu bulguyu destekleyen birçok çalışmaya rastlanmıştır. Bilen (2015) işbirlikli öğrenme stratejilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime öğrenimine etkisini incelediği araştırmasında İşbirlikli Öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2014), öz düzenlemeli Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin yabancı dil dersindeki başarısına etkisini araştırdığı çalışmasında İşbirlikli Öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunların yanı sıra Batdı (2013), Kartal (2012), Evcim ve İpek (2012), Güngör (2011), Ercan (2009), Baş (2009), Soylu (2008), Gömleksiz (2007), Şahan (2005), Uysal (2003), Onur (2003), Tonbul (2001), Yurdabakan ve Cihanoğlu (2009), Queen (2009), Ekawat (2010), AlMashjari (2012), Yırtıcı (2013), Motaei (2014), Khan ve Akhtar (2017) ve Kabir'in (2018) yaptığı araştırmaların sonuçları da çalışmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca alanyazında bu çalışmalardan elde edilen sonuçların aksine, Kartal'ın (2014) İşbirlikli Öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına etkisini araştırdığı çalışmasında, İşbirlikli Öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubuyla düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test-son test fark puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kartal'ın (2014) çalışmasından çıkan bu sonuca göre, İşbirlikli Öğrenme yöntemi ile düz anlatım yönteminin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına etkilerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulgularından dördüncüsü, deney grubu öğrencilerinin tutum ön test-son test puanları arasında fark olup olmadığına yöneliktir. Deney grubu öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki tutum ön test puanları ile deneysel işlem sonrasındaki tutum son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmanın bu bulgusuna yönelik, Huffman'ın, (2010) işbirlikli sözcük öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin derse karşı tutumlarına belirgin etkisinin olmadığı sonucuna ulaştığı görülmüştür. Bayat'ın (2004) işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı aktivitelerinin öğrencilerin İngilizce okuma derslerine ve İşbirlikli

Öğrenme'ye yönelik tutumlarına etkisini incelediği araştırmasının sonucunda, İşbirlikli Öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin İngilizce okuma derslerine ve işbirlikli öğrenme yöntemimine yönelik tutumlarına belirgin etkisinin olmadığı görülmüştür. Dilek'in (2010) işbirlikli öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme'ye yönelik tutumlarına etkisini incelediği çalışmasının sonucuna göre İşbirlikli Öğrenme aktivitelerinin öğrenci tutumları üzerinde etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bunların yanı sıra Özdemir'in (2014) çalışmasından elde edilen sonuç da bu bulguyu desteklemektedir. Öte yandan, AlMashjari'nin (2012) işbirlikli öğrenme yönteminin Arabistan'da yeni geliştirilmiş lise öğretim programında, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarına etkisini incelediği ve İşbirlikli Öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarına ve motivasyonlarına olumlu yönde etki ettiğini gördüğü çalışmasının sonucu araştırmanın bu sonucuyla çelişmektedir. Aynı zamanda, Afghari ve Khayatan (2017), Gömleksiz (2007), Baş (2009), Yurdabakan ve Cihanoğlu (2009), Baş (2012), Şahin ve Uslu (2017) ve Kartal (2014) yaptıkları çalışmalarında İşbirlikli Öğrenme'nin öğrencilerin tutumlarına olumlu etki ettiği sonucuna vararak çalışmanın bu bulgusuyla çelişmektedir.

Araştırmanın elde edilen beşinci bulgusu, kontrol grubu öğrencilerinin tutum ön test-son test puanları arasında fark olup olmadığına yöneliktir. Düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özdemir'in (2014) yabancı dil öğretiminde öz düzenlemeli Jigsaw IV tekniğinin üniversite öğrencilerinin tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmasının sonucunda, geleneksel yönteminin kullanılmasının öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisinin olmadığı sonucuna ulaştığı araştırması bu bulguyu desteklemektedir. Huffman (2010), Bayat (2004), Dilek (2010) ve Kartal (2014) yaptıkları çalışmalarının sonucu da bu bulguyu desteklemektedir.

Araştırmanın altıncı bulgusu, deney ve kontrol grupları ön test-son test fark puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yöneliktir. Düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test-son test fark puanları ile işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı tekniklerinden Birleştirme tekniğinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test-son test fark puanları

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir. Özdemir'in (2014) yabancı dil öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmasında bulduğu sonuç bu bulguyu desteklemektedir. Dilek (2010), Huffman (2010), Erden (2016) ve Bayat'ın (2004) çalışmalarında buldukları sonuçlar da bu bulguyu desteklemektedir. Öte yandan, AlMashjari (2012), Yurdabakan ve Cihanoğlu (2009), Baş (2012), Afghari ve Khayatan (2017), Gömleksiz (2007), Baş (2009) ve Kartal (2014) çalışmalarında elde ettikleri sonuçlar bu bulguyla çelişmektedir.

5.2. Öneriler

1. Altıncı sınıf İngilizce sözcük öğretiminde İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirme I tekniğinin kullanılması, öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkıda bulunmasından dolayı bu yöntem diğer üniteler için de kullanılabilir.
2. İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirme I tekniğinin öğrencilerin İngilizce sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik etkisinin araştırılması amacıyla farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerde uygulanabilir.
3. Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme aktivitelerinde etkin bir şekilde yer alabilmeleri için bu tekniklerin öğrencilere tanıtılması ve öğrencilerin bu teknikleri derslerde kullanmaya güdülenmesi sağlanabilir.
4. Eğitim kurumlarındaki derslikler ve materyaller İşbirlikli Öğrenme gruplarının etkin bir şekilde çalışabilmelerine uygun bir biçimde düzenlenebilir.
5. Bu çalışmada İngilizce sözcük öğreniminde İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirme I tekniği kullanılmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bu bağlamda İngilizce derslerinde, işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı farklı tekniklerin kullanıldığı yeni araştırmalar yapılabilir.
6. Bu çalışmada İngilizce sözcük öğretiminde kullanılan İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirme I tekniğinin, İngilizcedeki dört dil becerisine (Okuma, yazma, dinleme ve konuşma) yönelik öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi için de kullanılabilir.

7. İşbirlikli Öğrenme yöntemi ve teknikleri farklı öğretim kademelerinde öğrenim gören daha geniş kapsamlı katılımcılara uygulanarak, öğrencilerin derse yönelik tutumları saptanabilir.

8. İşbirlikli Öğrenme yönteminin İngilizce dersinde etkisinin varlığına yönelik yapılacak araştırmalarda öğretmen görüşleri de alınabilir.

9. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlere, işbirlikli öğrenme yöntemi ve tekniklerinin derslerde kullanımına ilişkin hizmet içi eğitimler verilerek bu teknikleri derslerde etkili ve verimli kullanımları sağlanabilir.



KAYNAKLAR

- Açıköz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: kuram, araştırma, uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıköz, K. Ü. (2014). *Aktif öğrenme*. (13. Basım) İzmir: Biliş Yayınları.
- Açıköz, K. Ü. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (8. Basım) Ankara: Biliş.
- Afghari, A. & Khayatan, P. (2017). Collaborative learning and Iranian EFL learners' vocabulary improvements through snowball and word-webbing techniques. *International Journal of English Language and Translation Studies*, 5(2), 122-131.
- Akpolat, E. C. (2016). *Yabancı diller eğitimi öğrencilerinin işbirlikli öğrenme hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktas, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of language and linguistic studies*, 1(1), 89-100.
- Abd El Sami Ali, M. F. (2001). The effect of using the jigsaw reading technique on the EFL pre-service teachers' reading anxiety and comprehension. *Journal of Education College*, 3, 1-23.
- Alamri, H. R. H. (2018). The effect of using the jigsaw cooperative learning technique on saudi EFL students' speaking skills. *Journal of Education and Practice*, 9(6), 65-77.
- Alhaidari, M. S. (2006). *The effectiveness of using cooperative learning to promote reading comprehension, vocabulary, and fluency achievement scores of fourth- and fifthgrade students in a Saudi Arabian school* (PhD dissertation). The Pennsylvania State University, Pennsylvania.

- AlMashjari, A. K. (2012). *The effectiveness of cooperative learning on EFL proficiency: a case study of grade ten female classroom in the new developed high school project in riyadh, Saudi Arabia* (M.A. thesis). King Saud University, Riyadh.
- Alyar, M. (2018). *İşbirlikli öğrenme modeli ile birlikte kullanılan model, animasyon ve yedi ilkenin bazı kimya konularının öğrenilmesi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Aronson, E. (2002). *Building empathy, compassion, and achievement in the jigsaw classroom*. San Diego, CA, US: Academic Press.
- Arslan, M. (2009) *Türkiye’de yabancı dil edinim sorunu ve yabancı dil olarak türkçe*. In: 1st International Symposium on Sustainable Development, June 9-10, 2009, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina.
- Aşık, A., Eroğlu İnce, B. H. ve Şarlanoğlu Vural, A. (2018). Investigating learning technology by design approach in pre-service language teacher education: collaborative and reflective experiences. *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 37-53. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s2m>
- Atkinson, R. C. (1975). Mnemotechnics in second-language learning. *American Psychologist*, 30(8), 821-828. Retrieved from http://rca.ucsd.edu/selected_papers/12_Mnemotechnics%20in%20second%20language%20learning.pdf.
- Avcı, M. (2018). *6.sınıf Fen Bilimleri dersi “Vücudumuzda Sistemler” ünitesinin işbirlikli öğrenme modeliyle öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Aycan, A. ve Atmaca, H. (2012, Mayıs). *Erken yaşta yabancı dil öğrenimi ve internetin kullanımı*. Ulusal Frankofoni Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Tekirdağ.
- Aydal, M. (2017). *İşbirlikli öğrenmeye dayalı öğrenme yaklaşımının Görsel Sanatlar dersindeki erişkiye, tutuma ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğretiminde kaygı: bir literatür özet. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (B.E.F. örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Azziou, A. (2016). *The effect of cooperative learning model and teacher's feedback on efl students' writing: the case of second year students of English at the mentouri brothers university, Constantine*. (Doctoral Dissertation). Ministry of Higher Education and Scientific Mentouri Brothers University, Algeria.
- Babaloa, J. O. & Ojo, R. O. (2018). Effects of two models of cooperative learning on reading comprehension and vocabulary development among secondary school students in ekiti state. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 5(2), 806-813.
- Baer, J. (2003). Grouping and achievement in cooperative learning. *College Teaching*, 51(4): 170.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barış, G. (2017). *Yapboz işbirlikli öğrenme tekniğinin b2 seviye İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- 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. *Journal of Theory and Practice in Education*, 8(1), 72-93.
- Başer, M. (2006). *İşbirlikli öğrenme modeli ve yabancı dil okuma becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Batdı, V. (2010). İlköğretim yabancı dil öğretiminde konuşma becerilerinin geliştirilmesinde İngilizce ders kitaplarının etkililiği. *e- Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 892-902.
- 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.
- Batdı, V. (2013). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 158-165.
- Batdı, V. ve Semerci, Ç. (2016). İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin motivasyonlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 493-510.
- 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 Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., ve Doğan, A. (2015). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

- Bilen, D. (2015). *The effects of cooperative learning on vocabulary skills of 4th grade students* (M.A. thesis). Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2016), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carter, R. (2002). Vocabulary. In Carter, R. & Nunan, D. (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 42-47). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge: First Publication
- Coombe, C. (2010). *Assessing vocabulary in language classroom*. Kuala Lumpur, Malezya: Malaysian English Language Teaching Association.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (Second Edition). Newyork: Cmbridge University Press.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307.
- Çelik, E. (2017). *Cebir öğrenme alanında probleme dayalı işbirlikli öğrenmenin akademik başarıya etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Damgacı, K. F. ve Karataş, H. (2015). İşbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerinin eğitimde kullanımına ilişkin deneysel çalışmalar ve sonuçları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 304-314.
- Daniel, H. (2011). *Benefits of cooperative learning*. Retrieved from benefitof.net/benefits-of-cooperative-learning/

- Davidson, N. & Kroll, D. L. (1991). An overview of research on cooperative learning related to Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(5), 362-365.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilek, I. (2010). *A quasi-experimental study on the effects of cooperative learning activities in reading classes* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Doymuş, K. (2007). Teaching chemical equilibrium with the jigsaw technique. *Research in Science Education*, 38, 249-260.
- Doymuş, K., Karaçöl, A., Şimşek Ü. ve Doğan, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin elektrokimya konusundaki kavramları anlamalarına jigsaw ve bilgisayar animasyonları tekniklerinin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 431-448.
- Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö. ve Efe, H. A. (2008). *İşbirlikli öğrenme teori ve uygulama*. Ankara: Eflatun Yayıncılık.
- Ekawat, W. S. (2010). *Effects of cooperative learning on EFL university student summary writing* (M.A. thesis). Srinakharinwirot University, Bangkok.
- Engin, A. O. (2018). *İşbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin coğrafya derslerindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- English Proficiency Index (2018). Retrieved from <https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/>
- Er, G. & Azap, S. (2014). The effect of cooperative learning activities based on multiple intelligences theory on vocabulary learning in EFL classes. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 77-98.

- Erbeek, Ö. (2017). *İngilizce dil öğrenme derslerinde işbirlikli öğrenme stratejilerinin uygulanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, G. (2016). *Drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutuma ve kalıcılığa etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Erginer, E. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ankara: Pegem Akademi.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Ercan, E. E. (2009). *Teaching vocabulary through cooperative learning* (M.A. thesis). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Evcim, H. & İpek, Ö. F. (2012). Effects of jigsaw 11 on akademik achievement in English prep classes. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 70(2013), 1651-1659.
- Faraji, M. & Arabmofrad, A. (2015). The effect of collaborative strategic vocabulary learning on EFL learners' self-efficacy. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(6), 103-118.
- Fekri, N. (2016). Investigating the effect of cooperative learning and competitive learning strategies on the English vocabulary development of Iranian intermediate EFL learners. *English Language Teaching*, 9(11), 6-12.
- Folse, K. S. (2004). *Vocabulary myths*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

- Ghanith, G. (2003). Effects of 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*, 27(3), 451-474.
- Gibbons, B. & Herman, J. (1997). True and quasi-experimental designs. *Eric/Ae Digest*, s. 2. (ERIC No: ED421483). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED421483>
- Gilles, R. M., Ashman, A. & Terwel, J. (2007). *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*. Newyork : Springer.
- Gilles, R. M. (2007). *Cooperative learning: integrating theory and practice*. California : Sage Publications.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Effectiveness of cooperative learning (jigsaw 11) method in teaching English as a foreign language to engineering students (case of Fırat University, Turkey). *Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *European Journal of Engineering Education*, 32(5), 613-625.
- Güleç, E. (2014). *Aktif öğrenme moeliyle oluşturulan öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Güngör, Z. Y. (2011). La compréhension écrite en langue étrangère et l'apprentissage coopératif. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 263-285.
- Güngör, Z. Y. (2011). Birleştirme-II tekniğinin Fransızca okuma dersinde öğrenilen sözcükleri hatırlama tutmaya etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(4), 75-84.

- Hanbay, O. (2013). *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Har, L. B. (2013). *Cooperative learning*. Retrieved from <http://www.eduhk.hk/aclass/>
- Harmer, J. (1993). *The practise of English language teaching*. Londra: Longman.
- Haznedar, B. (2010, November). *Türkiye’de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. Paper presented at International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya- Türkiye.
- Hisar, Ş. G. (2006). *4. ve 5. sınıf İngilizce derslerinde kullanılabilecek etkili öğretim yöntemleri üzerine deneysel bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Hişmanoğlu, M. (2005). Semiotic elements and difficulties in teaching vocabulary items. *Ankara University Language Journal*, 128(18), 51-68.
- Hismanoglu, M. (2006). Semiotic elements and difficulties in teaching vocabulary items. *International Journal of Applied Semiotics*, 5(1-2), 121-136.
- Holliday, D. C. (2000). The development of jigsaw IV in a secondary Social Studies classroom. ERIC: ED 447 045.
- Huffman, S. R. (2010). *The influence of collaboration on attitudes towards English vocabulary learning* (M.A. thesis). Iowa State University, Iowa.
- Isik, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistics*, 4(2), 15-26.
- İyi, E. (2018). *Farklı işbirlikli öğrenme yöntemlerinin Fen Bilimleri öğretmen adaylarının akademik başarı ve epistemolojik inançları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Johnson, R. E., Johnson, R. T., Holubec, E. J. & Roy, P. (1984). *Circles of learning. Cooperation in the classroom*. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, ISBN-0-87120-123-2.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity* (Report No.4). Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1994). *An overview of cooperative learning*. In J. Thousand, A. Villa & A. Nevin (Eds), *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Brookes Press.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67.
- Johnson, D., Johnson, T. & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: a meta analysis*. University of Minnesota, Minnesota.
- Kabir, F. M. & Kiasi G. A. (2018). The effects of collaborative stratejic reading on EFL learners' reading comprehension and vocabulary knowledge. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3(1), 1-16.
- Kagan, S. (1995). *We can talk: cooperative learning in the elementary ESL classroom*. *EricDigest*. (ERIC NO: ED382035).
- Kagan, S. & High, J. (2002). Kagan structures for English language learners. *ESL Magazine: 11-12*. Retrieved from https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/ESL_Magazine_Kagan_Structures_for_ELL
- Khan, A. & Akhtar, M. (2017). Investigating the effectiveness of cooperative learning method on teaching of English grammer. *Bulletin of Education and Research*, 39(1), 1-16.

- Kartal, Ş. (2014). *İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kartal, M. Y. (2012). *An investigation into the effects of using cooperative learning activities on vocabulary learning in the 10th grade English course* (MA thesis). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kaşaveklioğlu, S. (2013). *7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ile demokratik tutum ve insan hakları algılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, D. (2008). The effects of the jigsaw technique on learning the concepts of principles and methods of teaching. *World Applied Sciences Journal* , 4(1), 109-114.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Koç, Y., Doymuş, K., Karaçöp, A. ve Şimşek, Ü. (2010). The effects of cooperative learning strategies on the teaching and learning of the topics of chemical kinetics. *Journal of Turkish Science Education* , 7(2), 52-65.
- Koru, S. ve Akesson, J. (2011). Türkiye'nin ingilizce açığı. *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (tepvav)*. <http://www.tepvav.org.tr> adresinden erişilmiştir.
- Mevarech, R. Z. & Susak, Z. (1993). Effect of learning with cooperative- mastery method on elementary students. *J. Humanit (Zomba)*, 15, 61-76.
- Mattingly, R. M. & VanSickle R. L, (1991). Cooperative learning and achievement in social studies: Jigsaw II. *Journal of Educational Research*, 86(4), 197-205.

- Mbaya, M. (2001). The spread of the english language in the french-speaking countries of Africa: the case of Senegal. *J. Humanit (Zomba)*, 15, 61-76.
- Millsap, R.E. & Olivares, A. M. (2009). *Quantitative methods in psychology*. London: Sage Publications.
- Mohammadjani, F. & Tonkaboni (2015). A comparison between the effect of cooperative learning teaching method and lecture teaching method on students' learning and satisfaction level. *International Education Studies*, 8(9), 107-112.
- Motaei, B. (2014). On the effect of cooperative learning on general English achievement of Kermanshah Islamic Azad University students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98(2014), 1249-1254.
- Yırtıcı, N. (2013). *The effect of cooperative language learning on students' oral performances* (M. A. thesis). Near East University, Nicosia.
- Nikoi, F. R., Bonyadi, A. & Ebrahimi, K. (2014). The effect of student team-achievement division (STAD) on language achievement of Iranian EFL students across gender. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 3(4), 936-946.
- O'Donnel, A. M. & King, A. (1999). *Cognitive perspective on peer learning*. New York and London: Routledge.
- Oflaz, A. (2017). Using mnemonic devices in German language teaching. *International Journal of Languages' Education And Teaching*, 5(2), 22- 41.
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 443- 456.

- Onur, E. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin ve geleneksel yöntemin ilköğretim okulları 7. sınıf İngilizce dersinde öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması (Vali Tevfik Gür İlköğretim Okulu örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Özdemir, E. (2014). *Yabancı dil öğretiminde öz düzenlemeli jigsaw iv tekniğinin üniversite öğrencilerinin başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Öztürk, D. T. (2016). *İşbirlikli öğrenme aktivitelerinin Türkiye’de İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin öğrenen özerkliği üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pčolinská, A. (2010). How to present vocabulary in a language classroom in a communicative way. *Hümanising Language Teaching*, 12(1), ISSN 1755-9715.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89- 94.
- Pan, H. Y. & Wu, C. Y. (2013). The cooperative learning effects on English reading comprehension and learning motivation of EFL Freshmen. *English Language Teaching*, 6 (5), 13-27.
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus cooperative learning: a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. *Eric*. (ERIC NO: ED448443). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>
- Prom-D, D. (2012). *The effect of jigsaw u technique on reading comprehension of Mattayom Suksa 1 students* (M.A. thesis). Srinakharinwirot University, Bangkok.

- Qin, Z., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 5(2), 129-143.
- Queen, S. (2009). *The effect of cooperative learning and traditional strategies on academic performance in middle school language arts* (Doctoral dissertation). Walden University, Minnesota.
- Robinson, A. (1991). *Cooperative learning and the academically talented student*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Sapon-Shevin, M. (1991). Cooperative learning: liberatory praxis or hamburger helper. *Educational Foundations*, 5(3), 5-17.
- Sarıtaş, E. (2002). *İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki başarılı ve başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejileri, tutumları ve edim düzeyleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (24. Basım). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Seyhan, A. (2017). *Jigsaw yöntemi'nin lise 9. sınıf Tarih dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Shaaban, K. (2007). An initial study of the effects of cooperative learning on reading comprehension, vocabulary acquisition, and motivation to read. *Reading Psychology*, 27(5), 377-403.
- Shadish William, R., Cook Tomas,D. & Campbell Donalt,T. (2002). *Experimental and quasi experimental designs for generalized causal inference*. Boston-Newyork: Houghton Mifflin Company.

- Sharan, Y. & Sharan, S. (1990). Group investigation expands cooperative learning. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Department, N. E.A.* Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/234687465>
- Slavin, R. E. (1982). *Cooperative learning: student teams. what research says to the teacher*. Washington, D.C.: National Education Association, ISBN-0-8106-1055-8.
- Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement?. *Psychological Bulletin*, 94(3), 429- 445.
- Slavin, R. E. (1987). *Cooperative learning: student teams. what research says to the teacher (second Edition)*. Washington, D.C.: National Education Association, ISBN-0-8106-1074-4.
- Slavin, R. E. (1988). Center for research on elementary and middle schools. *Educational Leadership*, 47(4), 16.
- Slavin, R. E. (1989). Research on cooperative learning: consensus and controversy. *Educational Leadership*, 47(4), 52-54.
- Slavin, R. E. (1995). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69.
- Slavin, R. E. (2008). Cooperative learning success for all and evidence- based reform in education. *Education and Didactique*, 2(2), 151-159.
- Slavin, R. E. (2010). Co-operative learning: what makes group work work?. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Chapter 7, 161-178.
- Slavin, R. E. (2014). Research on cooperative learning and academic achievement: why does groupwork work?. *Anales De Psicologia*, 30(3),785-791.

- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education*, 43(1), 5-14. [http://dx.doi.org /10.1080/03004279.2015.963370](http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2015.963370)
- Smith, K. A. (1996). Cooperative learning: Making groupwork work. In C. Bonwell & T. Sutherlund (Eds.), *Active learning: Lessons from practice and emerging issues. New Directions for Teaching and Learning* (pp. 71-82). San Francisco: JosseyBass.
- 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.
- Soyupek, H. (2007, Eylül). *Yabancı dil öğretiminde güdülenmenin önemi*. Uluslararası Asya ve Afrika Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Ankara.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stahl, R. J. (1994). The essential elements of cooperative learning in the classroom. *Eric Digest*, p. 3. (ERIC No: ED370881).
- Stevens, R. J., Slavin, R. E. & Farnish, A. M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 8-16.
- Sucuoğlu, H. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımları üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Suparsa, I., N., Mantra, I. B. N. & Widiastuti, I. A. M. S. (2017). Developing learning methods of indonesian as a foreign language. *International Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(2),51-57.
- Şahan, A. (2005). Üniversite birinci sınıflarda işbirliğiyle İngilizce öğrenimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 255-264.

- Şahin, H. ve Kil, G. (2018). Yabancı dil öğretiminde bellek destekleyicilerden anahtar sözcük yönteminin öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye ve kalıcılığa etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 493-506.
- Şahin, H. ve Uslu, Ö. (2017). 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin başarıları ve demokratik tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 184-201.
- Şilit, G. (2015). *Middle school English net 6 student's book and workbook*. Ankara: Evrensel İletişim Yayınları.
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözeltiler ve kimyasal denge konularında uygulanan Jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şimşek, U., Doymuş, K. ve Karaçöl, A. (2009). Yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarına jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 167-176.
- Taşdemir, H. ve Yıldırım, T. (2017). İngilizce dil okutmanlarının perspektifinden işbirlikli öğretim. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 632-642.
- Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temel, Z. F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z. G. (2014). *Erken çocuklukta dil gelişimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2018). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK
- The Jigsaw Classroom (2018). Retrieved from <https://www.jigsaw.org/>

- Tonbul, C. (2001). *İşbirlikli öğrenmenin İngilizce dersine ilişkin doyum, başarı ile hatırd tutma üzerine etkileri ve işbirlikli öğrenme uygulamalarıyla ilgili öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Trochim, W. M. K. & Donnelly, J. P. (2006). *Research methods knowledge base* (Third edition). Cincinnati OH: Cengage Learning, Atomic Dog.
- Tuğran, Z. (2015). *İşbirlikli öğrenmenin lise öğrencilerinin Matematik özyeterlik algısı ve başarısı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Uysal, M. E. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin İngilizce öğretimindeki sürekli ve durumluk kaygı ile erişimi üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge M.A. : Harvard University Press.
- Wang, Tzu-Pu. (2007). The comparison of the difficulties between cooperative learning and traditional teaching methods in college English teachers. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 3(2).
- Xiaoling, J. & Mengduo, Q. (2010). Jigsaw strategy as a cooperative learning technique: focusing on the language learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly)*, 33(4), 113-125.
- Yavuz, Ö. & Arslan, A. (2018). Cooperative learning in acquisition of the English language skills. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 591-600.
- Yılmaz, H. (2008). *Yabancı dil öğretiminde özgün materyal*. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Ankara, Türkiye.
- Yurdabakan, İ. (2008). Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 38-66). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yurdabakan, İ. ve Cihanoğlu, M. O. (2009). Öz ve akran değerlendirmenin uygulandığı işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin başarı, tutum ve strateji kullanım dőzeylerine etkisi. *Dokuz Eylől Őniversitesi Sosyal Bilimler Enstitőső Dergisi*, 11(4), 105-123.

Zorlu, Y. (2016). *Ortaokul fen ve teknoloji dersinde işbirlikli őęrenme modeli ve modellemeye dayalı őęretim yöntemine dayalı etkinliklerin őęrencilerin őęrenmeleri Őzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatőrk Őniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitőső, Erzurum.





EK-1.**Araştırma İzin Belgesi**

**T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 39958266-604.01.01-E.7590778
Konu : Tez Çalışması (Güngör KİL)

25/05/2017

VALİLİK MAKAMINA

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Güngör KİL'in "İngilizce Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Dağarcıklarını Geliştirmelerine, Öğrenenin Kalıcılığına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi" konulu tez çalışmasına esas olmak üzere "Sözcük Öğretimine Yönelik Başarı Testi"ni ve "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"ni Bucak Emin Gülmez Ortaokulu 6. sınıf öğrencilerine uygulama isteği ile ilgili Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 16.05.2017 tarihli ve E.5542 sayılı yazısı ve ekleri yazımız ekinde sunulmuştur.

Yukarıda adı geçen ölçeğin ve testin, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 sayılı Genelgesi doğrultusunda eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde Bucak Emin Gülmez Ortaokulu 6. sınıf öğrencilerine uygulamasını Olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin ÇETİNKAYA
İl Millî Eğitim Müdürü V.

O L U R
.../05/2017

Hayri SANDIKÇI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Bahçelievler Mh.Şeker Cad.
15100 BURDUR

Ayrıntılı bilgi: N.BOZDEMİR VHKI
Telefon : (0248) 233 11 19-142
Faks : (0248) 233 13 43

EK-2.

Sözcük Öğrenimine Yönelik Başarı Testi

Sevgili öğrenciler;

Bu veri toplama aracı bilimsel bir çalışma için kullanılacak olup, herhangi bir şekilde notlarınıza etki etmeyecektir. Her bir soruyu dikkatlice okuyarak işaretleyin. Emin olmadığınız ya da bilemediğiniz soruyu boş bırakınız.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Güngör KİL

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

EBE EPÖ Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

VOCABULARY TEST FOR 6th GRADES

Choose the correct answer (Doğru seçeneği işaretleyin).



1. A) pick up B) unplug C)garbage D)plug



2. A) waste B) unplug C)throw away D) electrical devices



3. A) pick up B) unplug C) garbage D) cause



4. A) throw away B) electrical devices C) garbage D)plug



5. EnglishWillEasy.com A) pick up B) throw away C)garbage D)rubbish

6.is a big problem in the World. So, we shouldn't use parfumes very often.

A) global warming B) pick up C) save D) recycle

7. “.....(verb): to use materials again.”

A) garbage B) recycle C) protect D) save

8. People shouldn't trees to save the planet.

A) cause B) cut down C) recycle D) pollution

9.“People should..... the planet for a good life ”

A) reduce B) harm C) damage D) save

10. ‘damage’

A)azaltmak B) çöp C)fişi prize takmak D)zarar

11. ‘ plug’

A)atmak B) neden olmak C) fişi prize takmak D) zarar vermek

12. ‘çöp’

A)save B) litter C) pick up D) harm

13. ‘ harm ’

A)korumak B) boşa harcamak C)zarar vermek D) geri dönüşüm yapmak

(14)_____ is a big problem in our town. Many people go to work by their cars. So, it (15)_____ air pollution. But we usually use(16)_____ for going to work. So, we can (17)_____ pollution and (18)_____ the environment.

14. A) global warming B) protect environment C) pollution D) recycle

15. A) saves B) protects C) causes D) recycles

16. A) pick up B) protect environment C) public transportation D) recycle

17. A) save B) pick up C) cause D) reduce

18. A) cause B) protect C) reduce D) recycle

19.



A) envelope B) respect C) ballot paper D) campaign

20.



A) make a speech B) election C) envelope D) vote

21.



A) president B) candidate C) flyers D) right

22.



A) ballot paper B) envelop C) polling place D) ballot box

23.



A) ballot paper B) envelope C) polling place D) make a speech

24. You shouldold people.

- A) equal B) respect C) rights D) vote

25. Our classis very good person.

- A) president B) respect C) right D) envelope

26. All the people are.....in democracy.

- A) equal B) candidates C) rights D) polling place

27. People havein democracy.

- A) rigts B) ballot box C) equal D) flyers

28. ‘ candidate’

- A) aday B) ilan/afiş C) başkan D) adil

29. ‘ cooperation’

- A) desteklemek B) işbirliği C) sonuç D) adil

30. ‘ support’

- A) aday B) hak C) oy pusulası D) desteklemek

31. ‘ kanun ‘

- A) law B) speech C) flyers D) respect

32. ‘ hükümet’

- A) law B) support C) candidate D) government

I am Paolo. There was an (33).....in Brazil two weeks ago. We woke up early in the morning and went polling place. My mom and dad (34).....They put the envelopes in a (35)..... I couldn’t vote because I am under 18. In the evening, we watched the news on TV . We were very excited. Finally, the (36).....announced the (37)..... The new President was Dilma Rouseff!

33. A) anchorman B) polling place C) president D) election

34. A) polling place B) campaign C) anchorman D) voted

35. A) ballot box B) respect C) voted D) election

36. A) ballot box B) president C) support D) anchorman

37. A) anchorman B) candidate C) results D) election

Cevap Anahtarı

1. A	2. B	3. C	4. B	5. B	6. A	7. B	8. B	9. D	10. D
11. C	12. B	13. C	14. C	15. C	16. C	17. D	18. B	19. D	20. A
21. C	22. A	23. C	24. B	25. A	26. A	27. A	28. A	29. B	30. D
31. A	32. D	33. D	34. D	35. A	36. D	37. C			

EK-3.**İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği**

Değerli öğrenciler,

Lütfen her soruyu dikkatle cevaplandırınız. Verdiğiniz bilgiler yalnızca araştırma amaçlı kullanılacak olup, kesinlikle gizli tutulacaktır. Tüm soruları eksiksiz cevaplamaya özen gösteriniz. Aşağıdaki cümlelerin karşısında size en uygun olan kısmı (X) işaretleyiniz. Adınızı yazmayınız & soru atlamayınız. Katılarınız için Şimdiden teşekkür ederim.

Danışman Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Güngör KİL

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyet

Kız ()

Erkek ()

2. Annenizin eğitim durumu

Üniversite ()

Lise ()

Ortaokul ()

İlkokul ()

Okuryazar ()

Okuryazar değil ()

3. Babanızın eğitim durumu

Üniversite ()

Lise ()

Ortaokul ()

İlkokul ()

Okuryazar ()

Okuryazar değil ()

İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM MADDELERİ	Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. İngilizce sevdiğim bir derstir.	5	4	3	2	1
2. İngilizce 'yi kullanabileceğim web sitelerine girerim.	5	4	3	2	1
3. İngilizce şarkılar dinlerim.	5	4	3	2	1
4. İngilizce dersinden korkuyorum.	5	4	3	2	1
5. İngilizce zor bir derstir.	5	4	3	2	1
6. İngilizce dersinde zaman çabuk geçiyor.	5	4	3	2	1
7. İngilizce zevkli geçen bir derstir.	5	4	3	2	1
8. Mümkün olsa İngilizce dersi yerine başka bir ders almak isterdim.	5	4	3	2	1
9. Türkçe alt yazısız ya da dublajsız İngilizce filmleri izlemem.	5	4	3	2	1
10. İngilizce bilmenin işşansımı artıracığını düşünüyorum	5	4	3	2	1
11. İngilizce hikâye kitapları okurum.	5	4	3	2	1
12. İngilizce sınavından çekinirim.	5	4	3	2	1
13. İngilizce dersini sıkıcı buluyorum.	5	4	3	2	1
14. İngilizce ders kitaplarını çalışmaktan hoşlanmam.	5	4	3	2	1
15. İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını izlerim.	5	4	3	2	1

16. İngilizce bilgimi artırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum.	5	4	3	2	1
17. İlköğretimin I. kademesinden itibaren İngilizce dersi verilmesine karşıyım.	5	4	3	2	1
18. İngilizceden nefret ediyorum.	5	4	3	2	1
19. İngilizce oyunlar oynarım.	5	4	3	2	1
20. İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir.	5	4	3	2	1
21. İngilizce'yi yaşamımda birçok şekilde kullanacağıma inanıyorum.	5	4	3	2	1
22. İngilizce dersi benim için boşa zaman harcamaktır.	5	4	3	2	1
23. İngilizce ders saatinin sayısı azaltılırsa mutlu olurum.	5	4	3	2	1
24. İngilizce derslerinde işlenen konular önemlidir.	5	4	3	2	1
25. İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaktan hoşlanmam.	5	4	3	2	1
26. İngilizce çalışmak sınırlarımı bozar.	5	4	3	2	1
27. İngilizce yazılabileceğim yabancı arkadaşlar edinmeye çalışırım.	5	4	3	2	1
28. İngilizce dersini kaçırmak istemem.	5	4	3	2	1
29. İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
30. İngilizce çalışarak zamanımı boşa harcamam.	5	4	3	2	1

EK-4.

Başarı Testine Ait Maddelerin Ayırt Edicilik ve Güçlük Değerleri

Item and Test Analysis

Number Item Pt	Item Key Bis	Disc. Correct	# Correct Diff.	# Correct Index	Point in High Grp	Point in Low Grp	Adj. Biser.
Item 01	(1)	105	0,90	0,27	36 (1,00)	24 (0,73)	0,43
0,40							
Item 02	(2)	99	0,85	0,36	36 (1,00)	21 (0,64)	0,38
0,33							
Item 03	(3)#	108	0,92	0,12	35 (0,97)	28 (0,85)	0,24
0,20							
Item 04	(2)#	111	0,95	0,15	36 (1,00)	28 (0,85)	0,29
0,26							
Item 05	(2)	79	0,68	0,46	32 (0,89)	14 (0,42)	0,46
0,41							
Item 06	(2)#	111	0,95	0,03	36 (1,00)	32 (0,97)	-0,04
0,07							
Item 07	(1)#	109	0,93	0,12	36 (1,00)	29 (0,88)	0,25
0,22							
Item 08	(2)#	107	0,91	0,15	36 (1,00)	28 (0,85)	0,18
0,14							
Item 09	(2)	86	0,74	0,58	36 (1,00)	14 (0,42)	0,53
0,49							
Item 10	(2)#	107	0,91	0,18	36 (1,00)	27 (0,82)	0,36
0,33							
Item 11	(4)	101	0,86	0,24	35 (0,97)	24 (0,73)	0,39
0,35							
Item 12	(1)	83	0,71	0,55	35 (0,97)	14 (0,42)	0,52
0,47							
Item 13	(4)#	99	0,85	0,13	33 (0,92)	26 (0,79)	0,23
0,18							
Item 14	(1)#	112	0,96	0,09	36 (1,00)	30 (0,91)	0,19
0,16							
Item 15	(3)	97	0,83	0,42	36 (1,00)	19 (0,58)	0,52
0,48							
Item 16	(2)	96	0,82	0,31	35 (0,97)	22 (0,67)	0,30
0,25							
Item 17	(3)	93	0,79	0,40	34 (0,94)	18 (0,55)	0,47
0,42							
Item 18	(4)#	112	0,96	0,12	36 (1,00)	29 (0,88)	0,23
0,20							
Item 19	(3)#	97	0,83	0,13	33 (0,92)	26 (0,79)	0,23
0,18							
Item 20	(3)	96	0,82	0,39	36 (1,00)	20 (0,61)	0,44
0,40							

Item 21 (3)	95	0,81	0,45	36 (1,00)	18 (0,55)	0,47
0,43						
Item 22 (4)	88	0,75	0,64	36 (1,00)	12 (0,36)	0,63
0,59						
Item 23 (2)	99	0,85	0,42	36 (1,00)	19 (0,58)	0,58
0,54						
Item 24 (4)	91	0,78	0,40	33 (0,92)	17 (0,52)	0,47
0,42						
Item 25 (1)	94	0,80	0,22	33 (0,92)	23 (0,70)	0,34
0,29						
Item 26 (3)	74	0,63	0,47	31 (0,86)	13 (0,39)	0,43
0,37						
Item 27 (1)	95	0,81	0,34	35 (0,97)	21 (0,64)	0,50
0,46						
Item 28 (3)	82	0,70	0,46	34 (0,94)	16 (0,48)	0,47
0,42						
Item 29 (2) #	107	0,91	0,21	36 (1,00)	26 (0,79)	0,46
0,43						
Item 30 (2)	64	0,55	0,67	33 (0,92)	8 (0,24)	0,50
0,45						
Item 31 (1)	86	0,74	0,37	32 (0,89)	17 (0,52)	0,39
0,33						
Item 32 (1)	68	0,58	0,79	35 (0,97)	6 (0,18)	0,61
0,57						
Item 33 (1)	40	0,34	0,35	19 (0,53)	6 (0,18)	0,32
0,26						
Item 34 (2) #	55	0,47	0,34	23 (0,64)	10 (0,30)	0,19
0,13						
Item 35 (2)	88	0,75	0,49	35 (0,97)	16 (0,48)	0,51
0,46						
Item 36 (1)	95	0,81	0,31	33 (0,92)	20 (0,61)	0,40
0,35						
Item 37 (2)	87	0,74	0,58	35 (0,97)	13 (0,39)	0,56
0,52						
Item 38 (4)	88	0,75	0,58	35 (0,97)	13 (0,39)	0,55
0,51						
Item 39 (1)	87	0,74	0,55	35 (0,97)	14 (0,42)	0,51
0,46						
Item 40 (4)	102	0,87	0,42	36 (1,00)	19 (0,58)	0,63
0,60						
Item 41 (3)	100	0,85	0,42	36 (1,00)	19 (0,58)	0,60
0,57						
Item 42 (4)	61	0,52	0,77	32 (0,89)	4 (0,12)	0,55
0,50						
Item 43 (4) #	49	0,42	0,23	18 (0,50)	9 (0,27)	0,24
0,17						
Item 44 (1)	83	0,71	0,40	32 (0,89)	16 (0,48)	0,32
0,26						
Item 45 (4) #	79	0,68	0,32	29 (0,81)	16 (0,48)	0,23
0,17						
Item 46 (3)	88	0,75	0,34	33 (0,92)	19 (0,58)	0,28
0,22						

=====

marks potential problems (p<0,2 or p>0,9, 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	= 46
Mean Item Difficulty	= 0,772
Mean Item Discrimination	= 0,364
Mean Point Biserial	= 0,398
Mean Adj. Point Biserial	= 0,354
KR20 (Alpha)	= 0,885
KR21	= 0,868
SEM (from KR20)	= 2,480
# Potential Problem Items	= 14
High Grp Min Score (n=36)	= 41,000
Low Grp Max Score (n=33)	= 32,000



EK-5.

Başarı Testine Ait Maddelerin Ayırt Edicilik ve Güçlük Değerleri (37 madde için)

Item and Test Analysis

Number Item Pt	Item Key Bis	Disc. Correct	# Correct Diff.	# Correct Index	# Correct in High	Point Grp	Adj. in Low	Biser.
----------------------	--------------------	------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------------	--------------	----------------	--------

Item 01	(1)	105	0,90	0,29	38	(1,00)	25	(0,71)	0,44	0,40
Item 02	(2)	99	0,85	0,34	38	(1,00)	23	(0,66)	0,37	0,32
Item 03	(3)#	108	0,92	0,12	37	(0,97)	30	(0,86)	0,24	0,20
Item 04	(2)#	111	0,95	0,14	38	(1,00)	30	(0,86)	0,27	0,24
Item 05	(2)	79	0,68	0,52	35	(0,92)	14	(0,40)	0,47	0,41
Item 07	(1)#	109	0,93	0,09	37	(0,97)	31	(0,89)	0,22	0,19
Item 09	(2)	86	0,74	0,49	37	(0,97)	17	(0,49)	0,53	0,48
Item 10	(2)	107	0,91	0,20	38	(1,00)	28	(0,80)	0,34	0,30
Item 11	(4)	101	0,86	0,26	37	(0,97)	25	(0,71)	0,38	0,33
Item 13	(4)#	99	0,85	0,12	35	(0,92)	28	(0,80)	0,22	0,17
Item 15	(3)	97	0,83	0,43	38	(1,00)	20	(0,57)	0,53	0,48
Item 16	(2)	96	0,82	0,32	36	(0,95)	22	(0,63)	0,30	0,24
Item 17	(3)	93	0,79	0,40	36	(0,95)	19	(0,54)	0,47	0,42
Item 19	(3)#	97	0,83	0,18	35	(0,92)	26	(0,74)	0,24	0,18
Item 20	(3)	96	0,82	0,37	37	(0,97)	21	(0,60)	0,44	0,38
Item 21	(3)	95	0,81	0,49	38	(1,00)	18	(0,51)	0,51	0,46
Item 22	(4)	88	0,75	0,63	38	(1,00)	13	(0,37)	0,64	0,60
Item 23	(2)	99	0,85	0,40	38	(1,00)	21	(0,60)	0,57	0,53
Item 24	(4)	91	0,78	0,38	35	(0,92)	19	(0,54)	0,46	0,40
Item 25	(1)	94	0,80	0,18	34	(0,89)	25	(0,71)	0,33	0,28
Item 26	(3)	74	0,63	0,41	32	(0,84)	15	(0,43)	0,43	0,36
Item 27	(1)	95	0,81	0,32	36	(0,95)	22	(0,63)	0,49	0,44
Item 28	(3)	82	0,70	0,43	36	(0,95)	18	(0,51)	0,47	0,42
Item 30	(2)	64	0,55	0,67	34	(0,89)	8	(0,23)	0,52	0,46
Item 31	(1)	86	0,74	0,41	35	(0,92)	18	(0,51)	0,41	0,35

Item 32	(1)	68	0,58	0,77	37	(0,97)	7	(0,20)	0,62	0,57
Item 33	(1)	40	0,34	0,38	21	(0,55)	6	(0,17)	0,33	0,26
Item 36	(1)	95	0,81	0,32	35	(0,92)	21	(0,60)	0,40	0,34
Item 37	(2)	87	0,74	0,57	37	(0,97)	14	(0,40)	0,59	0,55
Item 38	(4)	88	0,75	0,57	37	(0,97)	14	(0,40)	0,57	0,52
Item 39	(1)	87	0,74	0,52	37	(0,97)	16	(0,46)	0,51	0,46
Item 40	(4)	102	0,87	0,40	38	(1,00)	21	(0,60)	0,62	0,59
Item 42	(4)	61	0,52	0,78	34	(0,89)	4	(0,11)	0,54	0,48
Item 43	(4)#	49	0,42	0,27	20	(0,53)	9	(0,26)	0,25	0,17
Item 44	(1)	83	0,71	0,38	34	(0,89)	18	(0,51)	0,33	0,27
Item 45	(4)#	79	0,68	0,27	31	(0,82)	19	(0,54)	0,25	0,18
Item 46	(3)	88	0,75	0,29	35	(0,92)	22	(0,63)	0,30	0,21

=====

marks potential problems (p<0,2 or p>0,9, D<0,2, pbis<0,2, adjpbis<0,2)

These results have been sorted by item number

=====

Items Excluded from Analysis: 6, 8, 12, 14, 18, 29, 34, 35, 41

=====

Number of Items Excluded = 9

Number of Items Analyzed = 37

Mean Item Difficulty = 0,757

Mean Item Discrimination = 0,382

Mean Point Biserial = 0,421

Mean Adj. Point Biserial = 0,369

KR20 (Alpha) = 0,88

KR21 = 0,855

SEM (from KR20) = 2,275

Potential Problem Items = 9

High Grp Min Score (n=38) = 33,000

Low Grp Max Score (n=35) = 25,000

EK-6.

Örnek Ders Planları

Ders Planı (Deney Grubu)

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Ders Planı-1:

Ders: İngilizce

Seviye: Elementary

Sınıf: 6-B

Ünitenin Adı / No: SAVING THE PLANET/9, DEMOCRACY/10

Konu: Sözcük öğretimi (37 sözcük)

Süre: 12 ders saati (12x40")

Hedefler:

1. Ünitedeki başlıca sözcükleri anlayabilme.
2. Ünite sözcüklerini çeşitli yöntemlerle anadildeki karşılıklarıyla anlamlandırarak metin yazabilme.

Davranışlar:

1. Verilen bir içerikteki sözcüklerin anlamını söyleme.
2. Sözcüklerin yer aldığı cümleler kurarak metin yazma
3. İngilizcesi verilen bir sözcüğün Türkçedeki karşılığını birden fazla seçenek arasından seçme
4. Türkçesi verilen bir sözcüğün İngilizcedeki karşılığını birden fazla seçenek arasından seçme
5. Cümlede boş bırakılan yere uygun düşen sözcüğü birden fazla seçenek arasından seçme

6. Verilen görsele ilişkin doğru sözcüğü birden fazla seçenek arasından seçme
7. Cümlenin başında, ortasında ya da sonunda eksik olan sözcüğü birden fazla seçenek arasından seçme
8. Metin içinde boş bırakılan yerlere uygun düşen sözcükleri birden fazla seçenek arasından seçme

Materyaller:

Çalışma kağıtları, sözlük, renkli karton, makas, yapıştırıcı, resim boya kalemle

Yöntem ve Teknikler:

İşbirlikli öğrenme yöntemi, Birleştirme-I tekniği (Jigsaw- I)

B. GİRİŞ

Dikkati çekme: Öğrencilere bu gün üniteyle ilgili sözcükleri sizce nasıl öğreneceğiz sorusu sorulur. Öğrencilerden farklı cevaplar alınır.

Güdüleme: Öğrencilerden şarkıyla, tekrar ederek, kodlayarak gibi cevaplar alınır. Öğrencilere sözcük öğrenmede bunların dışında kullanabileceğimiz yöntem ve tekniklerin de olduğu ve bu tekniklerin de İngilizce sözcük öğrenmeyi eğlenceli hale getirebileceği söylenir. Aynı zamanda öğrencilere yapacakları bu çalışma sonunda en yüksek başarı puanına sahip olacak grubun ödüllendirileceği söylenir.

Gözden geçirme: Öğrencilere bu dersin sonunda üniteyle ilgili sözcüklerin anlamlarını öğrenmiş olacakları söylenir.

Derse geçiş: Üniteye yer alan sözcükler tahtaya yazılır. Ayrıca bu sözcüklerin yer aldığı çalışma kağıtları öğretmen tarafından oluşturulan gruplardaki öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden kağıtlardaki sözcükleri gruplardaki üye sayılarına göre paylaşmaları gerektiği söylenir. Öğrencilere sözcükleri paylaştıktan sonra sözcükleri anlamlarıyla birlikte okumaları söylenir.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Etkinlikler:

Diğer derste her grupta aynı sözcükleri seçen öğrencilerin gruplarından ayrılarak bir araya gelmeleri ve uzman gruplarını oluşturmaları söylenir.

Örnek: Her grupta “pick up, unplug, garbage ve electrical devices” sözcüklerini alan öğrenciler bir araya gelir ve bu sözcüklerin anlamlarını çalışmaya başlarlar.

Ara özet: Öğrencilere sözcüklerin anlamları ve bu anlamları unutmamaları yeniden söylenir.

Ara geçiş: Öğrencilere sözcüklerin anlamlarını pekiştirmek için biraz daha çalışmaları söylenir.

Etkinlikler:

Öğrencilerden her üyesinin aynı sözcüklere sahip olduğu uzman gruplarında, sözcükleri anadillerindeki başka bir sözcükle anlamlandırarak (anahtar sözcük yöntemi) metinler oluşturup grup kartonlarına yazmaları söylenir. Burada dikkat edilmesi gereken noktanın öğrencilerin birbirlerine yardım ederek ortak bir ürün elde etmek olduğu vurgulanır. Bu noktada, öğrencilerin uzman gruplarında sözcükleri anlamlandırarak metin oluşturma, oluşturulan metni kartona yazma ve metinle ilgili resimler çizme gibi görev paylaşımlarında bulunabilecekleri söylenir. Böylece öğrencilerin sistematik bir şekilde ve ortaklaşa çalışmaları kolaylaştırılmak için rehberlik edilir.

Öğrencilere uzman grup posterlerini hazırlayarak uzmanlaşma çalışmalarını tamamladıktan sonra asıl gruplarına dönmeleri söylenir. Asıl gruplarına dönen öğrencilerin uzman gruplarında hazırladıkları posterlerin dönüşümlü olarak gruplarda belirli sürelerde kalarak incelenmesi ve öğrencilerin uzmanlaştıkları sözcükleri asıl gruplarındaki diğer öğrencilere posterler yardımıyla sunarak öğretmesi söylenir.

Bu sürecin ardından elde edilen ürünler grup sözcüleri tarafından sınıfa sunulur ve çalışma sona erer.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

Son özet: Çalışılan sözcükler tekrar edilir.

Tekrar güdüleme: Girişteki gibi,sözcük öğrenmeyle ilgili farklı yöntemlerin de eğlenceli öğrenme yaşantıları oluşturmada etkili olabileceği tekrar vurgulanır.

Kapanış: Dikkat çekme bölümündeki soru tekrar sorulur ve öğrencilerden cevap alınır.

E. DEĞERLENDİRME

Son derste ünitedeki sözcüklerin ne derece öğrenildiğini test etmek amacıyla başarı testi öğrencilere son test olarak uygulanır ve her öğrencinin testlere bireysel olarak cevap vermeleri gerektiği söylenir. Aynı zamanda grup üyelerinin testten aldıkları puanların toplanarak grup puanı belirleneceği ve en yüksek puan alan grubun bu şekilde belirleneceği söylenir.

Ders Planı (Kontrol Grubu)**A. BİÇİMSEL BÖLÜM****Ders Planı-2:****Ders:** İngilizce**Seviye:** Elementary**Sınıf:** 6-A**Ünitenin Adı / No:** SAVING THE PLANET/9, DEMOCRACY/10**Konu:** Sözcük öğretimi (37 sözcük)**Süre:** 12 ders saati (12x40")**Hedefler:**

1. Ünitedeki başlıca sözcükleri anlayabilme.
2. Ünite sözcüklerinin anadildeki karşılıklarını söyleyebilme

Davranışlar:

1. Verilen İngilizce sözcüklerin Türkçe anlamını söyleme.
2. Verilen Türkçe sözcüklerin İngilizce anlamını söyleme.
3. Sözcüklerin doğru telaffuzunu söyleme
4. Bir metindeki altı çizili İngilizce sözcüklerin anlamını söyleme.

Materyaller:

Ders kitabı, sözlük.

Yöntem ve Teknikler:

Düz Anlatım Yöntemi.

B. GİRİŞ**Dikkati çekme:** Öğrencilere ünite başlıklarıyla (Saving the Planet, Democracy) ilgili neler bildikleri sorulur.

Güdüleme: Öğrencilere bu üniteye öğrenecekleri kelimelerin çeşitli sınavlarda karşınıza çıkabileceği söylenir.

Gözden geçirme: Öğrencilere bu dersin sonunda ilgili üniteyle ilgili sözcüklerin anlamlarını söyleyebilecekleri söylenerek derse geçilir.

Derse geçiş: Üniteye yer alan sözcükler tahtaya yazılır öğrencilere anlamları sorulur.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Etkinlikler:

Sözcüklerin telaffuzunu öğrenmeleri için öğrencilerden öğretmenden sonra tekrar etmeleri söylenir. Ardından tahtadaki sözcükleri defterlerine yazmaları ve Türkçe karşılıklarını sözlükten bularak yazmaları istenir.

Daha sonra öğrencilerin ders kitabından ilgili ünitenin yer aldığı sayfada bulunan metni okuyarak yeni öğrenilen sözcüklerin altını çizmeleri istenir. Altı çizilen sözcüklerin anlamları öğrencilere sorulur.

Ara özet: Öğrencilere sözcüklerin anlamları ve bu anlamları unutmamaları yeniden söylenir.

Ara geçiş: Öğrencilere sözcüklerin anlamlarını pekiştirmek için biraz daha çalışmaları söylenir.

Etkinlikler:

Öğrencilere metin içindeki sözcüklerle ilgili ders kitabında yer alan aktiviteleri yapmaları söylenir.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

Son özet: Çalışılan sözcükler tekrar edilir.

Tekrar güdüleme: Girişteki gibi bu sözcüklerin çeşitli sınavlarda karşılarına çıkabileceği tekrar söylenir.

Kapanış: Dikkat ekme bölümündeki soru tekrar sorulur ve öğrencilerden cevap alınır.

E. DEğERLENDİRME

Son derste ünitedeki sözcüklerin ne derece öğrenildiğini test etmek amacıyla başarı testi öğrencilere son test olarak uygulanır ve her öğrencinin testlere bireysel olarak cevap vermeleri gerektiği söylenir.

EK-7

UNIT 9

SAVING THE PLANET



1 LISTENING

A. Work in pairs. Look at the pictures. Ask and answer questions as in the example.


Example

Student A : What are the children doing in the first picture?


Student B : They are brushing their teeth.



B. Look at the pictures again carefully and guess. What is the subject of Mr. Jackson's science and technology class today?

- C.**  **Track 22** Listen to a short part from Mr. Jackson's class and check your guesses. Whose guess is right?



- D.**  **Track 23** Listen to the recording again and tick (✓) the correct behaviour to protect the environment and save energy in activity B.
- E.** Do you know these words? If not, walk around, ask your friends and learn their meanings. Look at the example.

pick up

garbage

throw away

unplug

remote control

Example

- Student A** : What does "pick up" mean?
- Student B** : I don't know.
- Student C** : It means taking something from the ground.
- Student A** : Well, I don't understand. Can you show that, please?
- Student C** : (mimes the action)



2 READING AND SPEAKING

A. Read the following notices and answer the question. Where can you see these notices?

- 1 TURN OFF THE TAPS 2 DON'T MAKE A FIRE 3 SWIMMING NOT ALLOWED
4 RECYCLABLE 5 KEEP OFF THE GRASS 6 DON'T FEED THE ANIMALS

B. Read the dialogues below and write the missing notices. Choose from the list above.



- Carol** : Hello, George!
George : Hi, Carol!
Carol : What are you doing there?
George : I'm playing with my dog.
Carol : You shouldn't step on the grass.
Go and play in the playground
over there.
George : Yes, you're right.

- Jack** : Hey, Tim! Tim!
Tim : Yes.
Jack : What are you doing?
Tim : I'm going to my class.
Jack : But the water is still running.
Tim : Oh, I'm sorry.
Jack : You should turn off the taps. Don't
waste water, please.
Tim : No, I won't.



C. Read the dialogues in activity B again and answer the questions.

1. Where are Carol and George?
2. What is George doing?
3. What does Carol want him to do?
4. Where are Jack and Tim?
5. What should Tim do? Why?

D. Work in pairs. Choose one of the pictures below, prepare a dialogue and act it out in front of the class. Look at the examples in activity B.



3 HAVE FUN

A. Work in groups and play the miming game.

Student A : Mime an activity related to the protection of the environment and saving energy. Answer your friends' questions. Use: "Yes." or "No."

Other students : Look at your friend, ask questions and find out: What is he/she doing?

Example

Ted : Are you cleaning something?

Amy : No.

Ted : Are you feeding the street animals?

Amy : No.

Jane : Are you turning off the tap?

Amy : Yes.



4 LISTENING

A. Work in groups. Look at the pictures below. Which activities do you do on a picnic? Tell your friends.



put your rubbish in a bag



hang up swings



throw rubbish around



go hiking



clean up



make a fire



eat sandwiches



go bird watching



take photographs

B. In the second science class, Mr. Jackson and his class are watching a video. Look at the screen, guess and answer the questions.

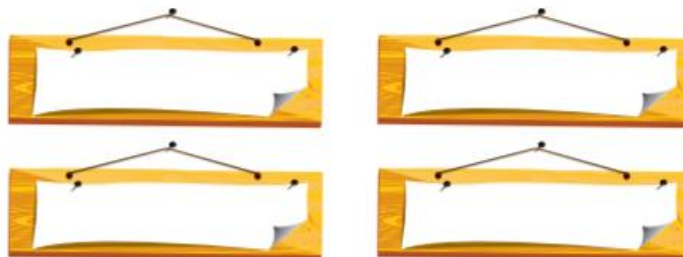
1. What is the environment like?
2. What happened there?



C.  **Track 24** Listen to the speaker and complete the suggestions.

- You should keep the environment clean.
- You shouldn't throw _____.
- You can take _____.
- You should be careful about the trees and other plants.
- You shouldn't hang up _____.
- You can do _____.
- You shouldn't make a fire in the woods.
- You can make _____.

D. Read the suggestions in activity B and prepare notices to put up in the woods.



5 SPEAKING

A. Work in small groups. Make a list of the environmental problems in your area.

PROBLEMS	SOLUTIONS
Example: air pollution	: not use family car, use public transportation, cycle or walk short distances
— _____	: _____
— _____	: _____
— _____	: _____

B. Read the problems in your list to your classmates and ask for solutions. Note down their suggestions above.

Example

Student A : Air pollution is a big problem in our area. What should we do?

Student B : We shouldn't use our family car too often.

Student C : We can use public transportation.

Student D : We can cycle or walk short distances.

C. Choose one of the environmental problems in your area and make a short presentation on the problem and the solutions. Look at the example.

Example



Air pollution is a big problem in our area. We should reduce pollution. We shouldn't use our family car too often. We can use public transportation. We can cycle or walk short distances.

PROJECT

Work in groups. Prepare slogans/notes/posters about saving energy at school and hang them on the walls.

Follow these steps:

- ◆ Come together with your group members.
- ◆ Discuss and make a list of the things to do to save energy at school.
- ◆ Create an attractive slogan or note for each item in your list.
- ◆ Write them on separate pieces of cardboard. You can draw pictures or stick photos, too.
- ◆ Hang them on the walls of your school.

UNIT 10

DEMOCRACY



1 SPEAKING AND LISTENING

A. Track 25 Listen and choose the most favourite song in your class.

▶ Listen to a short part of the three songs.

▶ Vote for the song you like.

1



2



3



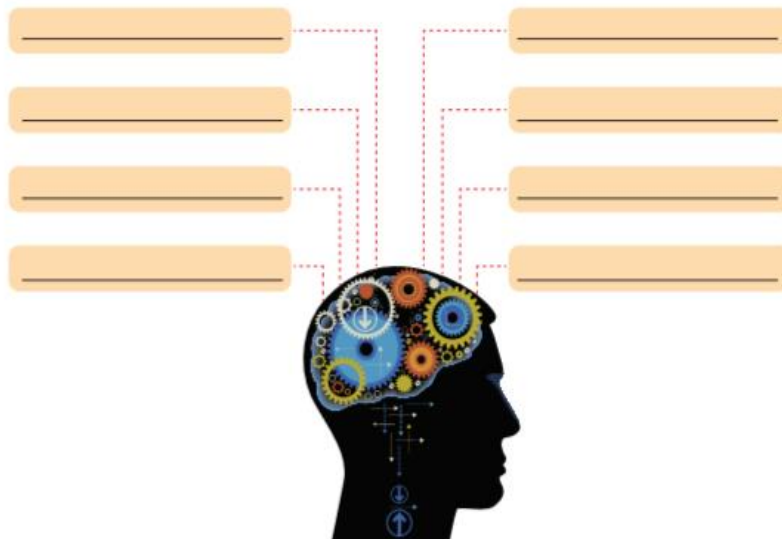
▶ Count your votes and say: Which song has got the most votes?

B. Now answer these questions.

1. Which song is the most favourite in your class? Why?
2. Did you vote for it?
3. Are you happy with the result?
4. Was it a fair election?

C. Work in groups. Write down as many words about democracy as you can in five minutes.

You can use your dictionary.



D. Mrs. Brook's class is talking about the class president election. Read the following words and guess: Which ones will you hear in their conversation?

research	campaign	smart board	candidate
ballot box	school trips	orders	respect
cooperation	career	right	experiment

E.  Track 26 Listen to the recording and check your answers above.

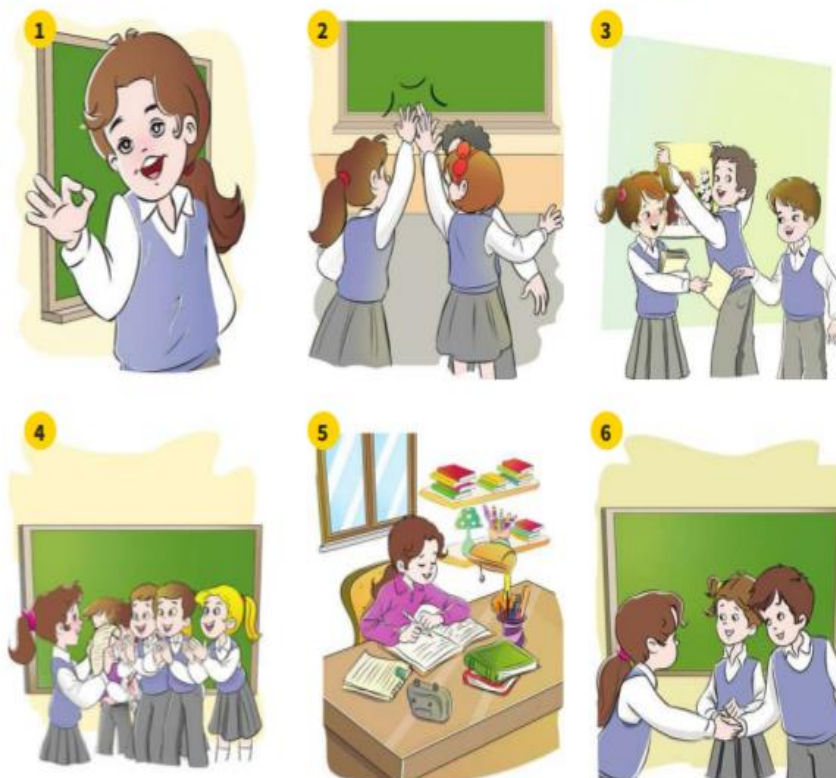


F.  Track 27 Listen to the recording again and mark the sentences "True" or "False".

1. They hold the class president election by the end of the school year.
2. Anyone in the class can become a candidate.
3. Anyone in the class has the right to vote.
4. The students shouldn't vote for the newcomers.
5. Candidates shouldn't get help from their friends.
6. Cooperation is important.
7. Candidates should respect each other during the campaign.

2 READING AND SPEAKING

A. Look at the pictures below and describe the steps of the election campaign.



B. Match the steps with the pictures above.

- A. You should put up posters and hand out flyers or stickers. Be creative when making your slogans and handouts.
- B. You should be responsible, study and get good grades. Show everyone that you are good enough to be a class president.
- C. You should make your speech very interesting. Talk about your plans and projects but make some jokes, too. Don't be boring.
- D. You shouldn't go it alone. Get help from your close friends. Ask them for suggestions and advice.
- E. You should be fair and respectful to everyone. Remember all the students in your class are voting. Don't be rude to the other candidates, either.
- F. You should make sure you really want it. It can be a lot of work and responsibility. You can sometimes feel tired and upset, but don't give up.

C. Read the text in activity B again and fill in the tables.

CANDIDATES

Dos	Don'ts

D. Work in groups, discuss and make a list.

What should/shouldn't the voters do when selecting their classroom president?

VOTERS

Dos	Don'ts

Example

Student A : The voters should support and help their candidates.

Student B : Yes, I agree with you. They should make suggestions and give advice.

Student C : I don't understand. Say that again, please.

Student B : They should make suggestions and give advice.

E. Compare your lists and answer the question. What are the common items in all the lists?

3 READING

A. Work in groups and answer the questions below.

1. When do you hold general election in your country?
2. What is the voting age?
3. How many people vote in your family?

B. Read Paolo's homework and find out: Is Brazil a democratic country?



Yesterday was a very exciting day for me because there was an election in Brazil.

We woke up early in the morning and went to the polling place. It was a public building, a secondary school. My mom and dad found their names in the list and put their signature next to their names. Then, they went into a cabinet and voted in turns. They put the envelopes with their votes in a ballot box. I couldn't vote because I am under 18.

In the evening, we watched the news on TV for the election results. We were very excited. Finally, the anchorman announced the new president of Brazil. It was Dilma Rousseff! We were very happy with the result. Because she is kind and respectful. She always asks people about their opinions and listens to them carefully. She is fair as well. She doesn't favour anyone or any political group. She cares about children and old people. I think it was a fair election.

C. Read Paolo's homework again and mark the sentences "True" or "False".

1. The voting age in Brazil is 18.
2. Paolo's parents voted in a public place called ballot box.
3. They voted secretly.
4. Paolo and his family learned the election results on TV.
5. Paolo was not very happy with the new president.
6. The new president likes some people and political groups more.
7. She is always kind and respectful.
8. She likes children and old people.

4 SPEAKING

A. Work in groups and talk about your classroom president and classroom president election.

1. Who is your classroom president?
2. What is he / she like?
3. How did you choose him / her?
Describe it step by step.

Example:

We had an election in our class in November. We elected our class president. First, our teacher wrote the names of the candidates on the board.



B. Work in pairs. Read your roles, prepare a dialogue and act it out.

Student A : You are a new student in the class and don't know how to vote. Ask your friend for help, follow his/her instructions and vote for your candidate.

Student B : Give your friend instructions and help him/her vote.

Unit 10 • Democracy

5 HAVE FUN

A. Work in small groups. Throw a dice, move to the box and answer the question. Then take turns.

START	When do you have general elections in your country? a) Every year b) Every four years 1	Miss a turn! 2	Which is an election campaign activity? a) Announcing the winner b) Making a speech 3
	Miss a turn! 4	What does 'fair' mean? a) right, acceptable b) wrong, unacceptable 5	Move three boxes forward! 6
Which one is wrong? a) We can vote only once in an election. b) We can vote instead of our friends. 8	When was the last general election in Turkey? a) In 2001 b) In 2011 9	Where can you vote for the president? a) In a café. b) In a public building. 10	Move three boxes forward! 11
Which is correct? a) The president should make decisions for the class. b) The president should ask our opinions. 12	In Turkey, anyone _____ can vote. a) under 18 b) over 18 13	Who was the first president of the Turkish Republic? a) Mustafa Kemal Atatürk b) İsmet İnönü 14	What is this?  a) A campaign handout b) A ballot box 15
What shouldn't a candidate do? a) Hurt others b) Respect others 16	Go three boxes back. 17	In Turkey, _____ a) men and women have equal rights. b) men have more rights than women. 18	FINISH

PROJECT

Work in groups and prepare a poster illustrating what to do in the classrom to respect others' rights.

Follow these steps:

- ◆ Come together with your group members.
- ◆ Discuss and make a list of the things to do to respect others' rights.
- ◆ Create an attractive slogan for each item in your list.
- ◆ Draw suitable pictures or find suitable photos for your slogans.
- ◆ Prepare a poster using your slogans and visuals.
- ◆ Hang your poster on the bulletin board.

EK.8.**İşbirlikli Öğrenme Çalışmalarından Kareler**



